



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAYNNA DE CARVALHO PAIVA

**AS CONTRACONDUTAS EM CENTROS DE EXCELÊNCIA DE ARACAJU: UM ESTUDO
SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO A PARTIR DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS**

**SÃO CRISTÓVÃO
2024**

RAYNNA DE CARVALHO PAIVA

**AS CONTRACONDUTAS EM CENTROS DE EXCELÊNCIA DE ARACAJU: UM ESTUDO
SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO A PARTIR DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe.

Área: Educação, Comunicação e Diversidade.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Livia de Rezende
Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO
2024

**AS CONTRACONDUTAS EM CENTROS DE EXCELÊNCIA DE ARACAJU: UM ESTUDO
SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO A PARTIR DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe.

Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Rosana Carla Do Nascimento Givigi (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Lynna Gabriella Silva Unger (Examinador Externo)

Aprovada em: ____/____/____

SÃO CRISTÓVÃO
2024

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

P149c	Paiva, Raynna de Carvalho As contracondutas em Centros de Excelência de Aracaju : um estudo sobre a diversidade sexual e de gênero a partir das práticas educativas dos/as professores/as / Raynna de Carvalho Paiva ; orientadora Livia de Rezende Cardoso. – São Cristóvão, SE, 2024. 142 f. ; il. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2024. 1. Educação – Estudo e ensino - Sergipe. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Currículos. 4. Prática de ensino. 5. Sexo. I. Cardoso, Livia de Rezende, orient. II. Título. CDU 37.016:305(813.7)
-------	--

Dedico este trabalho para todas as pessoas que acreditam e lutam por uma educação para a diversidade, buscando promover a inclusão, o respeito e a valorização das diferenças.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me dar força, sabedoria e fé para enfrentar todos os desafios ao longo desta jornada. Sua presença constante em minha vida foi meu alicerce nos momentos mais difíceis, me guiando nas incertezas.

Aos meus pais, Edjane e Arly Sandro, por todo o amor, apoio incondicional e sacrifícios feitos para que eu pudesse alcançar meus sonhos. E à minha irmã, Radija, por ser meu apoio e minha calma nos dias mais difíceis. Obrigada por estar sempre ao meu lado. Tudo por vocês!

À minha família, por sempre acreditaram em mim e me apoiaram de todas as maneiras possíveis. Em especial à Estevão, que mesmo em planos que nossos olhos não alcançam, continua a me ajudar e a me inspirar. Vocês são minhas raízes e minha inspiração para sempre buscar o melhor em mim mesma.

À Kewin, Ana Clara e Yrla pela amizade e companheirismo desde a graduação, vocês foram responsáveis por tornar minha jornada menos árdua, me oferecendo todo amor e suporte.

À Profa. Dra. Lynna Unger e Profa. Dra. Rosana Carla pelas contribuições enriquecedoras desde a qualificação até a defesa, tornando tudo mais sereno. Suas orientações e críticas construtivas foram vitais para o aprimoramento deste trabalho. Agradeço pela paciência, pelo cuidado e pelo incentivo.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso. Sobretudo, por não ter desistido de mim, por toda a compreensão e paciência. Por todas as vivências, reflexões e fofocas trocadas. Agradeço por acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei.

À CAPES, pelo financiamento via bolsa de estudo na modalidade mestrado, permitindo que eu me dedicasse inteiramente à minha pesquisa durante um ano.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade, meu mais sincero e profundo agradecimento. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Muito obrigada!

“Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo. E você tem que fazer isso o tempo todo.”

(Angela Davis)

PAIVA, Raynna de Carvalho. **As contracondutas em Centros de Excelência de Aracaju**: um estudo sobre a diversidade sexual e de gênero a partir das práticas educativas dos/as professores/as. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

RESUMO

Nas últimas décadas o conservadorismo tem ganhado força no cenário político brasileiro, e essa influência ideológica se reflete nas políticas educacionais, sobretudo no Plano Nacional de Educação – PNE e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A BNCC apresenta uma perspectiva limitada da sexualidade, focando apenas em sua dimensão biológica, e um silenciamento acerca da diversidade de gênero. Diante disso, existe uma preocupação de que a ausência de uma discussão explícita sobre sexualidade e gênero na BNCC possa comprometer a abordagem dos conteúdos nos processos educativos, resultando na exclusão e marginalização dos mesmos. É necessário traçar um panorama acerca da repercussão da BNCC nos currículos e nas instituições escolares no que diz respeito à sexualidade e ao gênero. Pensando no contexto educacional de Sergipe, nos interessa estabelecer nesta pesquisa como as temáticas estão inseridas no Currículo sergipano e o que é efetivamente realizado nas práticas educativas dos/as professores/as, atentando-se as subjetividades e as contracondutas emergentes nas práticas educativas. Desse modo, o objetivo geral é investigar a produção de contracondutas em relação à diversidade sexual e de gênero em Centros de Excelência de Aracaju. A pesquisa está ancorada na perspectiva pós-crítica, bem como nos Estudos de Sexualidade e Estudos de Gênero. Sua metodologia apoia-se na Análise de Discurso na perspectiva foucaultiana, e para a construção do material empírico utilizou-se a análise dos documentos normativos e questionários aplicados aos/às docentes que atuam nos Centros de Excelência selecionados. Os resultados revelam que, apesar dos desafios institucionais e socioculturais, os/as participantes da pesquisa reconhecem a importância de abordar essas temáticas. As contracondutas refletem uma certa resistência dos/as professores/as em encontrar formas de incluir discussões sobre diversidade em suas aulas, muitas vezes utilizando abordagens interdisciplinares e metodologias participativas. A pesquisa leva a refletir também sobre a importância da formação continuada e do apoio institucional, pois sem ter acesso a recursos, capacitações e um ambiente que não ofereça suporte, o risco é que as contracondutas permaneçam como esforços isolados e fragmentados.

PAIVA, Raynna de Carvalho. **Counterconducts in Centers of Excellence in Aracaju**: a study on sexual and gender diversity based on the educational practices of teachers. 142f. Dissertation (Master in Education). - Graduate Program in Education, Federal University of Sergipe, São Cristóvão, 2024.

ABSTRACT

In recent decades, conservatism has gained strength in the Brazilian political landscape, and this ideological influence is reflected in educational policies, particularly in the National Education Plan (PNE) and the National Common Curricular Base (BNCC). The BNCC presents a limited perspective on sexuality, focusing solely on its biological dimension, and is silent on gender diversity. This raises concerns that the absence of explicit discussion on sexuality and gender in the BNCC may compromise the approach to these subjects in educational processes, resulting in their exclusion and marginalization. It is necessary to outline the impact of the BNCC on curricula and educational institutions concerning sexuality and gender. Considering the educational context of Sergipe, this research aims to establish how these themes are incorporated into the Sergipe Curriculum and what is effectively carried out in the educational practices of the teachers, paying attention to the emerging subjectivities and *contracondutas* in educational practices. Therefore, our general objective is to investigate the production of *contracondutas* related to sexual and gender diversity in the Centers of Excellence in Aracaju. The research is anchored in the post-critical perspective, as well as in Sexuality Studies and Gender Studies. Its methodology is based on Discourse Analysis from a Foucauldian perspective, and the empirical material was constructed through the analysis of normative documents and questionnaires applied to teachers working in the selected Centers of Excellence. The results reveal that, despite institutional and sociocultural challenges, the participants in the research recognize the importance of addressing these themes. The *contracondutas* reflect the resistance of the teachers in finding ways to include discussions about diversity in their classes, often using interdisciplinary approaches and participatory methodologies. The research also leads to reflections on the importance of continuous training and institutional support, as without access to resources, training, and a supportive environment, there is a risk that the *contracondutas* will remain isolated and fragmented efforts.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Esboço geral da metodologia.....	71
-----------------	------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Relação dos trabalhos selecionados para a revisão de literatura.....	50
-----------------	---	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Relação do quantitativo de trabalhos obtidos a partir das consultas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	49
Tabela 2	- Distribuição das produções acadêmicas por regiões e Instituições de Ensino Superior do Brasil.....	66
Tabela 3	- Distribuição das produções acadêmicas por Programas de Pós-Graduação.....	66
Tabela 4	- Características gerais dos participantes da pesquisa.....	86
Tabela 5	- Perfil acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EM	- Ensino Médio
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BNC - formação	- Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional da Educação
CUML	- Centro Universitário Moura Lacerda
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFRJ	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
ISTs	- Infecções Sexualmente Transmissíveis
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGED	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RCLE	- Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas em ambiente virtual
SEDUC	- Secretaria de Educação, Saúde e Cultura
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UEMG	- Universidade do Estado de Minas Gerais
UESB	- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

UFCG	- Universidade Federal de Campina Grande
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMT	- Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	- Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	- Universidade Federal De Pernambuco
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	- Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	- Universidade Federal de Sergipe
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNB	- Universidade de Brasília
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNESP	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unifesp	- Universidade Federal de São Paulo
Unilasalle	- Universidade La Salle
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – <i>Conceitualizando sexualidade e gênero</i>.....	22
1.1 Sexualidade.....	22
1.2 Gênero.....	26
CAPÍTULO 2 – <i>A sexualidade e o gênero no ambiente escolar</i>.....	30
2.1 Currículo e suas relações de poder.....	30
2.2 A escola como instituição disciplinar e normatizadora.....	34
CAPÍTULO 3 - <i>A BNCC, o Currículo de Sergipe e seus silenciamentos</i>.....	38
3.1 O que diz a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em relação às temáticas sexualidade e gênero?.....	40
3.2 Currículo de Sergipe: silenciamentos e resistências.....	43
CAPÍTULO 4 – <i>Análise da produção acadêmica sobre sexualidade e gênero nas práticas educativas dos/as docentes do ensino médio: uma revisão sistemática durante o período de 2018 a 2023</i>.....	47
CAPÍTULO 5 – <i>Pressupostos Metodológicos</i>.....	69
5.1 Referencial teórico-metodológico.....	69
5.2 Caracterização da pesquisa.....	71
5.3 Caracterização do universo e dos participantes.....	72
5.3.3 Quem e quais são os sujeitos da minha pesquisa?.....	74
5.4 Instrumentos utilizados para coleta de dados.....	76
CAPÍTULO 6 - <i>Atravessamentos que moldaram minha jornada de pesquisa</i>.....	78
CAPÍTULO 7 - <i>Os Centro de Excelência de Aracaju são espaços para contracondutas?</i>.....	85
7.1 Explorando as visões dos sujeitos sobre sexualidade e gênero.....	85
7.2 Formação e desafios na abordagem de sexualidade e gênero em sala de aula.....	88
7.3 Estratégias, recursos e práticas na abordagem de gênero e sexualidade nos Centros de Excelência.....	96
7.4 Explorando a abertura dos Centros de Excelência para diálogos sobre sexualidade e gênero.....	100
7.5 Há espaço para produção de contracondutas, afinal?.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS?.....	111

REFERÊNCIAS.....	115
	119
APÊNDICE A.....	131
APÊNDICE B.....	132
APÊNDICE C.....	133
APÊNDICE D.....	137
APÊNDICE E.....	141

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar as teorizações e discussões sobre a temática desta dissertação, convido você a revisitar junto comigo a minha trajetória pessoal e acadêmica para compreendermos o(s) motivo(s) que me fizeram despertar o interesse por essa área e que, consequentemente, me motivaram a embarcar nessa curta e intensa jornada que é o mestrado.

Revistar esse percurso é importante para mim, pois trata-se de uma autoafirmação, na qual deixo de acreditar no acaso e/ou na sorte de “ter caído de paraquedas” no grupo de pesquisas sobre Educação e Diversidade, e passo a ter convicção sobre as minhas habilidades e capacidades, sobre as razões que me fizeram chegar até aqui. Esse processo de autoafirmação desperta em mim a sede de fazer política e não me refiro aqui à política partidária, mas a de ocupar espaços para que eu possa me posicionar, assumir minhas opiniões e protestar sobre qualquer assunto existente.

O meu “fazer política” começou ainda no Ensino Médio e foi consequência direta de uma educação mais libertadora, educação essa que me fez desenvolver uma consciência crítica. Costumo dizer que nessa época eu fui tomada por um “espírito revolucionário”, pois além de estar à frente do Grêmio Estudantil por dois anos consecutivos, também estive à frente do movimento de ocupação da escola no ano de 2016. Atuar na linha de frente era assumir inúmeras responsabilidades que iam desde a participação e promoção de reuniões, assembleias e eventos culturais e políticos, entretanto, a tarefa mais difícil era a de mobilizar os/as¹ estudantes a participarem ativamente do movimento estudantil. E foi nesse processo de mobilização que eu me inseri (inconscientemente) nas discussões políticas dos movimentos sociais (estudantil, feminismo, étnico-racial e relacionados à diversidade sexual e de gênero).

Depois que ingressei na Universidade e comecei a cursar licenciatura em Ciências Biológicas, o meu “fazer política” diminuiu consideravelmente. Me afastei das discussões sobre os movimentos sociais e mergulhei de cabeça nas discussões sobre método científico, análises laboratoriais e como tornar as disciplinas de Ciências e Biologia mais atrativa nas escolas. Além do fato de estar completamente envolvida com o curso, eu também estava sendo invadida pelos sentimentos de frustração e de indignação diante das ações do antigo governo, então raramente

¹ Neste estudo, optei por adotar a linguagem inclusiva “o/a” como um posicionamento político diante do machismo inerente à língua portuguesa e das desigualdades de gênero em nossa sociedade. Mesmo fazendo uso da linguagem inclusiva, reconheço a importância da linguagem neutra como uma tentativa de abranger e validar todos os gêneros no discurso. Para conhecer mais sobre a linguagem neutra, sugiro a leitura do “Manual para uso da linguagem neutra em Língua Portuguesa” disponível em: < <https://portal.unila.edu.br/informes/manual-de-linguagem-neutra/Manualdelinguagemneutraport.pdf>>.

me posicionava politicamente e quando acontecia era através das redes sociais, compartilhando conteúdos de terceiras pessoas que tinham opiniões e inquietações semelhantes às minhas.

Foi na reta final da graduação que meu anseio em “fazer política” começou a retornar, ainda que gradativamente. Primeiro, tive a oportunidade de conhecer o campo de Estudos Culturais através de duas disciplinas obrigatórias que fazem parte da grade curricular do meu curso de graduação, tanto “Perspectivas Culturais no Ensino de Biologia e Educação” quanto “Corpo, Gênero e Sexualidade” foram ministradas pela minha orientadora Profa. Dra. Livia de Rezende Cardoso e através delas experenciei leituras, discussões e atividades potentes sobre os marcadores sociais de gênero, sexualidade, etnia, classe e geração. Confesso que pensar e trabalhar em cima dos contrapontos entre as Ciências Biológicas e a Cultura foi difícil, pois estava acostumada a olhar os conteúdos de Ciências e Biologia sob uma perspectiva biologizante. Nesse momento algumas inquietações surgiram, sobretudo porque estava realizando o Estágio Supervisionado numa escola pública da rede estadual de ensino e já havia ministrado o conteúdo sobre “reprodução, sexo e sexualidade” para o 8º ano, e ao refletir sobre a minha abordagem em sala de aula constatee que se tratava da biológico-higienista, sem a participação dos/as alunos nas discussões sobre as temáticas.

Essas inquietações perduraram por algum tempo e foram elas que me motivaram a desenvolver uma monografia relacionada às temáticas de gênero e sexualidade. O trabalho de conclusão de curso intitulado “Propostas de produção de recursos didáticos em gênero e sexualidade” teve como objetivo produzir materiais didáticos que contribuíssem para desconstruções normativas de maneira colaborativa, ativa, lúdica e reflexiva, auxiliando o/a professor/professora no desenvolvimento das temáticas gênero e sexualidade. Esse trabalho foi definitivamente minha porta de entrada no campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade, embora eu considere que essa entrada tenha sido um tanto quanto acanhada, pois faltava-me a experiência necessária para leitura e análise crítica dos textos utilizados como referências. Entretanto, foi aqui que voltei a fazer política e desenvolvi o interesse pelos estudos de gênero e sexualidade.

Decidi continuar fazendo política dentro do mestrado, através desta pesquisa que titulei como “As contracondutas em Centros de Excelência de Aracaju: um estudo sobre a diversidade sexual e de gênero a partir das práticas educativas dos/as professores/as”. Por meio dela problematizo a influência dos movimentos neoliberais e neoconservadores dentro das políticas educacionais no Brasil, sobretudo no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), visto que o contexto de aprovação

desses dois documentos foi marcado por tensionamentos e disputas ideológicas que resultaram em enormes retrocessos para a área da educação (Cardoso *et al.*, 2019).

No que diz respeito ao PNE² (Brasil, 2014), em sua fase de elaboração, a ala mais conservadora do Senado protagonizou discussões polêmicas acerca da educação para as relações de gênero, lançando críticas e ataques aos pensadores que buscavam promover políticas públicas voltadas à igualdade de gênero (Reis; Eggert, 2017). Todo esse movimento resultou na aprovação de um documento atravessado pelas ideologias neoliberais e neoconservadoras, as quais defendem a ideia de que a luta pela equidade de gênero colocaria em risco os papéis sociais do homem e da mulher e, conseqüentemente, destruiria a “base da família tradicional brasileira” (Cardoso *et al.*, 2019, p. 1468).

Em relação à BNCC³, seu processo de elaboração e homologação também foi influenciado pelo movimento conservador. A segunda versão do documento, produzida em 2016, determinava “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” como um dos objetos de conhecimento, além de estipular que as escolas precisavam “discutir as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida” (Brasil, 2016, p. 29). Entretanto, na terceira e última versão do documento entregue em 2017 (Brasil, 2017), os termos “gênero e “orientação sexual” foram retirados de alguns trechos específicos (Cardoso *et al.*, 2019).

Outro marco do conservadorismo dentro da política educacional foi a suspensão do projeto Escola sem Homofobia⁴. Esse projeto possuía subsídios para elaboração de programas pedagógicos que serviriam para abordar a diversidade sexual e combater a homofobia nas escolas (Rocha Filho, 2010). No entanto, a veiculação deste material educacional tornou-se alvo de polêmicas pela ala conservadora do Congresso Nacional no ano de 2011, argumentando que

² O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) é um documento de planejamento que estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil, elaborado a cada dez anos e abrange todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

³ A Base Nacional Comum Curricular foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e trata-se de um documento normativo que estabelece o conjunto progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem adquirir ao longo das diferentes fases e modalidades da Educação Básica. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

⁴ O projeto Escola sem Homofobia foi uma iniciativa do programa Brasil sem Homofobia - Programa de combate à violência e à discriminação contra a comunidade LGBT e promoção da cidadania homossexual. Lançado no ano de 2004, o projeto buscava promover ambientes favoráveis à garantia dos direitos humanos e ao respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero no contexto escolar brasileiro. Sua contribuição incluía o apoio à implementação e à institucionalização de programas de combate à homofobia nas escolas, com o intuito de integrá-los aos projetos pedagógicos das instituições de ensino em todo o país. Por meio de uma parceria estabelecida com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi produzido o material educacional, composto por um caderno e um kit de ferramentas educacionais, destinado à distribuição em instituições de ensino em todo o território nacional. Para mais informações: <<https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>.

os materiais estimulariam a homossexualidade nas escolas, intitulando-o pejorativamente como “kit gay”. Em virtude do grande número de informações mentirosas que foram divulgadas, o governo resolveu suspender a sua veiculação (Oliveira Júnior, 2017).

Todas essas polêmicas em torno dos conceitos de gênero e sexualidade no cenário político brasileiro

estão relacionadas ao desconhecimento do assunto do ponto de vista científico e a intolerância a diferença, já que a maioria das pessoas costumam associar tudo que se refere a sexo, sexualidade e atualmente gênero, as formas de perversão, aberrações, doenças, etc., caracterizando ignorância, discriminação e desrespeito aos direitos humanos e aos direitos constituídos na nossa Constituição Federal de 1988. Além disso, essas polêmicas e discursos (ultra) conservadores demonstram a hipocrisia de grande parte da sociedade brasileira que se diz cristã, professa alguma fé, em relação ao assunto sexo, sexualidade e questões de gênero, pois o que se vê é uma prática discursiva e cotidiana que execra princípios e valores humanos, cristãos e éticos (CORDEIRO; CORDEIRO; MEDEIROS, 2018 p. 89)

Destaca-se ainda que os grupos ligados ao conservadorismo utilizam o “discurso de uma suposta sociedade e escola sem influências ideológicas e ou político partidária” (Silva; Borges, 2017, p. 214) para justificar essa articulação igualmente ideológica em torno das políticas educacionais, no entanto é perceptível o esforço para garantir a permanência dos valores religiosos cristãos e conservadores na sociedade, como forma de manutenção da ordem social. Uma das formas de garantir essa permanência é promover um currículo escolar pautado no viés biológico e teológico que reafirme a heteronormatividade, garantindo assim que a heterossexualidade não perca seu caráter "natural" e "normal" e, conseqüentemente, não coloquem em risco os valores, normas e crenças da nossa sociedade.

Ao apresentar a sexualidade através da sua dimensão biológica e silenciar-se a respeito da diversidade de gênero, a BNCC abre brechas para que os conteúdos relacionados não sejam incluídos nos processos educativos e, conseqüentemente, poderá resultar na marginalização dos temas (Silva; Brancaloni; Oliveira, 2019), dificultando ainda mais a abordagem da Educação Sexual pelos/as professores/as. Em outra pesquisa, Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021) apontam que Ciências Naturais e Biologia vêm perdendo espaço nas discussões curriculares ao analisarem a BNCC e o Currículo de Sergipe, destacando-se o papel das Ciências Humanas.

Diante desse cenário, ambas as pesquisas destacam a necessidade de as pesquisas em diversidade sexual e de gênero traçarem panoramas acerca da BNCC e sua repercussão nas instituições escolares. Com isso, ancorado na perspectiva pós-crítica, nos Estudos de Sexualidade e Estudos de Gênero este estudo de mestrado pretende investigar as seguintes questões: a diversidade sexual e de gênero estão sendo incluídas nas práticas educativas dos Centros de Excelência de Aracaju? Como estão sendo realizados os planejamentos das práticas educativas voltadas às essas temáticas? Como essas práticas podem ser conduzidas de modo a

abarcam múltiplas subjetividades e proporcionar espaço para as contracondutas? Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar se há espaço para produção de contracondutas em relação à diversidade sexual e de gênero em Centros de Excelência de Aracaju.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca

- analisar a produção acadêmica sobre gênero e sexualidade nas práticas educativas dos/as docentes do ensino médio por meio de uma revisão sistemática;
- constatar a concepção dos/as professores/as acerca da diversidade sexual e de gênero;
- identificar como estão sendo conduzidas as práticas educativas que abordam os conteúdos de gênero e sexualidade;
- identificar contracondutas efetuadas nas práticas educativas e quais os possíveis impactos para escola e sociedade

Essa pesquisa compreende contraconduta como “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (Foucault, 2008, p. 266). Ou ainda como “a forma de uma população se conduzir sem obedecer ao condutor, mas também sem romper com ele; não se trata de ser contra uma conduta, mas sim de lutar para ser conduzido de outras formas” (Veiga-Neto; Lopes, 2012, p. 62). De tal modo que funciona “como processo de liberação, de abrir caminhos para a invenção de novas práticas de pensamento, de práticas éticas novas e de práticas políticas inovadoras” (Castelo Branco, 2008, p. 212).

Este trabalho possui ligação com a linha de pesquisa “Educação, Cultura e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), nível Mestrado, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Espera-se que a pesquisa contribua para problematizar o conservadorismo instaurado no cenário educacional do Brasil, criando um espaço para discussão e reflexão crítica acerca dessas ideias e práticas conservadoras que reverberam nos currículos escolares, moldando o que é ensinado nas escolas, quais conteúdos são abordados e como são abordados. E que além disso, ela contribua para identificar e examinar as possíveis consequências das alterações realizadas na BNCC referentes à sexualidade e a diversidade dentro das escolas.

No campo teórico, tomou-se por base discussões realizadas por diversos/as autores/as, dentre eles/as Michel Foucault para discutir a sexualidade e analisá-la como um dispositivo de

poder; Judith Butler para compreensão o conceito de gênero; Guacira Lopes Louro para relacionar a sexualidade e o gênero com o ambiente escolar.

A dissertação está estruturada em oito partes. A primeira, intitulada "Conceitualizando sexualidade e gênero", adota uma abordagem pós-crítica para explicar a sexualidade e o gênero, buscando romper com as noções tradicionais e fixas e explorar a complexidade e a fluidez desses constructos sociais. Este capítulo, além de aprofundar o entendimento teórico dos conceitos, promove uma reflexão crítica sobre como as normas sociais, os discursos predominantes e as estruturas de poder influenciam e regulam a maneira como as pessoas vivenciam e se relacionam com sua sexualidade e gênero.

No segundo capítulo, "A sexualidade e o gênero no ambiente escolar", introduzo o conceito de currículo e discuto as relações de poder que permeiam sua construção e implementação. Exploro o papel da escola como uma instituição normatizadora, responsável por estabelecer padrões e normas de comportamento, conhecimento e identidade. Além disso, aponto os possíveis desafios para a implementação de uma educação que vá além dos binarismos de gênero e das normas heteronormativas, ressaltando que a escola também é um espaço de resistência e transformação.

No terceiro capítulo, "A BNCC, o Currículo de Sergipe e seus silenciamentos", utilizo a BNCC e o Currículo de Sergipe como referenciais norteadores. Discuto o processo de construção e contexto de aprovação da BNCC, contextualizando as versões dos documentos e os tensionamentos envolvidos. Analiso o que a BNCC e o Currículo de Sergipe trazem sobre sexualidade e gênero, utilizando materiais já publicados e os próprios documentos oficiais.

O quarto capítulo, "Análise da produção acadêmica sobre sexualidade e gênero nas práticas educativas dos/as docentes do ensino médio: uma revisão sistemática durante o período de 2018 a 2023", apresenta uma revisão de literatura com o objetivo de analisar a produção acadêmica dos últimos cinco anos sobre sexualidade e gênero nas práticas educativas dos/as docentes do ensino médio.

No quinto capítulo, "Pressupostos Metodológicos", explico o aporte teórico-metodológico da pesquisa, fundamentado na Análise de Discurso na perspectiva foucaultiana, seguindo as ideias de Michel Foucault para compreender como o discurso é gerado, disseminado e exerce influência na sociedade. Descrevo a caracterização da pesquisa, o universo e os participantes, além dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O sexto capítulo, "Atravessamentos que moldaram minha jornada de pesquisa", relata uma experiência marcante vivenciada durante a pesquisa que impactou profundamente minha visão sobre a prática docente. Reflito sobre como essas vivências moldaram meu fazer

pedagógico e minha identidade como educadora, levando-me a reavaliar minhas responsabilidades e meu papel como professora.

No sétimo capítulo, "Os Centros de Excelência de Aracaju são espaços para contracondutas?", analiso os discursos obtidos através de questionários aplicados aos/as professores/as dos Centros de Excelência de Aracaju. Utilizo a perspectiva foucaultiana para compreender como esses discursos são formados e disseminados, e como influenciam a prática educacional. Investigo se e como os/as professores/as produzem contracondutas em relação à diversidade sexual e de gênero, examinando se suas práticas promovem a inclusão ou reproduzem normas tradicionais.

Por fim, nas "Considerações Finais", reflito sobre o percurso trilhado, os objetivos alcançados e os resultados obtidos na pesquisa. Destaco os principais resultados e o impacto que essa pesquisa teve em minha prática docente e identidade como educadora. Também exploro as possibilidades de futuras pesquisas, especialmente no que diz respeito às contracondutas e seus impactos nas práticas educativas e na vida dos estudantes.

Capítulo 1

Conceitualizando sexualidade e gênero

Este primeiro capítulo busca conceitualizar os temas de sexualidade e de gênero através da perspectiva pós-crítica. Diferente das teorias críticas, que tendem concentrar a análise do poder nas relações econômicas do capitalismo, as pós-críticas são caracterizadas por expandir essa análise para compreender a dinâmica de poder envolvida nas relações de sexualidade, gênero, raça e etnia, consequentemente, fazendo com que o nosso entendimento acerca dos processos de dominação seja ampliado (Silva, 2005).

A vertente pós-crítica nos convida a problematizar os discursos dominantes, a desafiar as normas estabelecidas socioculturalmente e a compreender como o poder influencia na construção desses conceitos. Ao adotar essa abordagem teórica pretendo romper com as noções tradicionais e fixas do que seria a sexualidade e o gênero, explorando a complexidade e a fluidez nesses dois constructos sociais.

Reconheço que a sexualidade e o gênero são categorias sociais construídas historicamente e atravessadas por complexas relações de poder. Pensando nisso, Bomfim (2020) destaca que

entender os mecanismos de poder envolvidos, assim como os processos de normalização e as construções históricas vinculadas a essas questões [sexualidade e gênero], compõe um bom começo para questionar as suas implicações no processo de constituição de cada indivíduo e da sociedade como um todo. (Bomfim, 2020, p. 12)

Assim, este capítulo além de contribuir para aprofundar o entendimento teórico dos conceitos, busca também promover uma reflexão crítica sobre como as normas sociais, os discursos predominantes e as estruturas de poder influenciam e regulam a maneira como as pessoas vivenciam e se relacionam com sua sexualidade e gênero.

1.1 Sexualidade

Como estudante do curso de Ciências Biológicas, aprendi a explicar cientificamente o corpo humano através dos fatores anatômicos, fisiológicos e genéticos, diferenciando as características biológicas do sexo masculino e do feminino. Aprendi também a explicar a forma de reprodução sexuada, enfatizando como a cópula do macho com a fêmea é responsável por gerar descendentes e perpetuar a espécie. Além disso, aprendi sobre a importância da Educação Sexual voltada à conscientização sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e a gravidez na adolescência, ensinando quais os métodos contraceptivos e suas taxas de eficácia.

Aprendi a ensinar aquilo que me foi ensinado na época da escola, reduzindo a *sexualidade* à aspectos inteiramente biológicos.

Durante muito tempo questioneei o que seria a *sexualidade*, pois, mesmo sendo ensinada a reduzi-la, entendia que seu significado era muito mais amplo. De fato, a *sexualidade* não deve ser limitada apenas a perspectiva biológica, uma vez que ela “ultrapassa as necessidades fisiológicas”, “não se reduz aos órgãos genitais” e vai além da função reprodutiva, estando relacionada à simbolização dos desejos afetivos e sexuais das pessoas (Chauí, 1984, p. 15). Nesse sentido, o conceito de sexualidade pode ser compreendido

por uma perspectiva mais abrangente, a qual possui uma conotação que envolve dimensões além dos limites biológicos, incluindo o relacionamento, o erotismo, a fantasia, o prazer e também as questões ligadas à cultura, à religião, à simbolização, aos interditos e à própria construção do ser humano, e não apenas à genitalidade. (Santos; Bruns, 2000, p. 13)

As teorias pós-críticas vão enfatizar que a *sexualidade* é uma construção social e cultural, portanto, não é algo fixo, estável e definitivo (Silva, 2005). Trata-se então de um conceito complexo, cuja definição e compreensão varia e evolui ao longo do tempo, refletindo as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas.

Ainda estamos longe de um discurso unificado e consistente sobre a *sexualidade*, para Foucault (2022) é possível nunca alcançarmos esse objetivo e, talvez, nem estejamos caminhando nessa direção. Isso se deve ao fato de existir uma variedade de discursos — literários, religiosos, éticos, biológicos, médicos, jurídicos e outros — que se dedicam a nomear, descrever, metaforizar, explicar e julgar a sexualidade. Essa multiplicidade de perspectivas contribui para a complexidade e a fragmentação dos entendimentos sobre o tema.

Foucault (2022) vai destacar a importância de examinar a *história da sexualidade* através da história dos discursos. Os discursos sobre a *sexualidade* não apenas a descrevem, mas a constroem, regulam e controlam, uma vez que os discursos são formas de conhecimento e poder. Dessa forma, para entender a *história da sexualidade*, é preciso compreender como as práticas discursivas em torno dela foram produzidas, disseminadas e exercitadas ao longo do tempo.

Em sua obra “História da Sexualidade 1 – a vontade de saber”, Foucault (2022) vai analisar como os discursos sobre a sexualidade são utilizados para estabelecer normas, categorias e formas de comportamento sexual dos indivíduos. O autor apresenta o conceito “polícia do sexo” para explicar as formas de regulação do sexo, enfatizando que esse controle não ocorre através da negação e proibição, mas ocorre através da produção “discursos úteis e públicos” (p. 28) que vão buscar normalizar e regular as condutas sexuais, objetificando o sexo.

Para Foucault (1984) o surgimento da palavra *sexualidade* (século XIX) está relacionado a transformações mais amplas no conjunto de outros fenômenos da vida social: como o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimento, sensações e sonhos.

Foucault (2022) analisa a existência, a partir do século XVIII, de quatro conjuntos estratégicos que criam dispositivos de saber e poder centrados sexo: histerização do corpo da mulher; pedagogização do corpo da criança; socialização das condutas de procriação e psiquiatrização do prazer perverso. Estes dispositivos evidenciam a forma como a sociedade ocidental, durante o século XIX, buscou controlar, regular e normatizar a sexualidade pelos discursos através da criação de quatro figuras: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal *malthusiano*⁵, e o adulto perverso.

Nesse sentido, Weeks (2000) evidencia a importância dessa discussão acerca dos dispositivos de saber e poder voltados ao sexo. Para ele,

uma preocupação social generalizada com o controle da população faz surgir uma preocupação específica com tipos particulares de pessoas, que são simultaneamente evocadas e controladas dentro do complexo "poder-saber". Isso não quer dizer que a sexualidade feminina, a masturbação, o controle da natalidade ou a homossexualidade não existissem antes. O que isso quer dizer é que a especificação das pessoas através dessas características, a criação de "posições de-sujeito" ao redor dessas atividades, é um fenômeno histórico. (Weeks, 2000, p. 52)

Dessa forma, a *sexualidade* não deve ser entendida como algo que foi dado pela natureza e que o poder⁶ busca controlar, tão pouco como algo obscuro que o saber tenta desvendar, expor. A *sexualidade* é um dispositivo⁷ histórico que abrange uma ampla rede de relações em que os corpos são estimulados, os prazeres são intensificados, os discursos são incitados, os conhecimentos são formados, os controles e as resistências são reforçados, e que “encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder” (Foucault, 2022. p. 115).

⁵ Faz referência a teoria populacional *malthusiana* desenvolvida por Thomas Robert Malthus. Para saber mais, recomendo a leitura do artigo “Teorias demográficas e o crescimento populacional no mundo” elaborado por Fontana e colaboradores (2015), disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/download/1951/1209/6688>

⁶ Poder aqui é entendido como “[...] uma rede de dispositivos ou mecanismos que atravessam toda a sociedade e do qual nada nem ninguém escapa.” (DANNER; OLIVEIRA, 2009, p.787).

⁷ O conceito de dispositivo é trabalhado por Foucault em sua obra “Microfísica do Poder” (1993). Em suma, o conceito pode ser entendido como conjunto de práticas, instituições, discursos, tecnologias e estratégias que operam juntos para exercitar poder, produzir conhecimento e regular as condutas na sociedade.

O objetivo do dispositivo da *sexualidade* não é apenas reproduzir, mas sim “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (Foucault, 2022, p. 116), ou seja, não se trata apenas de controlar os indivíduos individualmente, mas também de exercer o poder sobre a sociedade como um todo. O dispositivo da *sexualidade* torna-se, então, um componente importante do biopoder.

O biopoder é para Foucault (2022) uma forma de governar a vida, referindo-se ao poder exercido sobre a população. A organização do poder sobre a vida ocorreu através de dois polos que estão interligados por uma rede intermediária de relações: as disciplinas do corpo e as regulações da população. O sexo se insere simultaneamente nos dois polos, pois o “sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie” (Foucault, 2022, p. 158).

A *disciplina* foi o primeiro polo formado, centrava-se no corpo como máquina, adestrando, ampliando as aptidões, extorquindo as forças, estimulando o crescimento da sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. A *biopolítica*, segundo polo formado, centrava-se no coletivo: na proliferação, nos nascimentos, na mortalidade, no nível de saúde, na duração da vida e na longevidade.

Com o surgimento do *biopoder*,

a velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas — escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se assim, a era de um “biopoder”. (Foucault, 2022, p.150 e 151).

Entende-se, então, que o biopoder não é apenas uma forma de controle e dominação, mas também um mecanismo de produção e regulação da vida. O *biopoder* foi um elemento fundamental para o desenvolvimento do sistema econômico capitalista, uma vez que a sua reprodução e a manutenção depende da “inserção controlada dos corpos nos aparelhos de produção e por meio de um ajustamento de fenômenos de população aos processos econômicos” (Foucault, 2022, p. 152).

É importante compreender o sexo como forma de disputa política, uma vez que ele se articula entre os dois eixos (as disciplinas do corpo e as regulações da população). Para Foucault (2022, p. 159), “o sexo tornou-se o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida”, apontando para a centralidade do sexo nas estratégias de poder que visam controlar e regular os corpos e as práticas sexuais das pessoas.

O controle da *sexualidade* é, portanto, uma forma de manter a ordem social e de perpetuar as relações de poder existentes. Através do *biopoder*, as instituições sociais podem definir o que é normal e anormal, aceitável e inaceitável, uma vez que “os mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada” (Foucault, 2022, p.160), legitimando intervenções e políticas que moldam o comportamento sexual das pessoas.

É evidente que o *biopoder* não se limita apenas a reprimir ou controlar os corpos, mas também a produzir realidades e subjetividades que são fundamentais para a manutenção das estruturas sociais e econômicas vigentes. A gestão da vida e a centralidade do sexo nas estratégias de poder revelam como os corpos e as práticas sexuais são constantemente regulados e normatizados para garantir a reprodução de uma ordem social específica. Assim, compreender o *biopoder* implica reconhecer a complexa relação entre poder, corpo, e economia, e como esses elementos se articulam para moldar e governar a vida nas sociedades contemporâneas.

Entende-se que a *sexualidade* não se restringe aos aspectos biológicos e reprodutivos ensinados tradicionalmente nas escolas (ou no meu caso, no curso de Ciências Biológicas). Foucault (2022) destaca que os discursos sobre *sexualidade* são instrumentos de poder que regulam e moldam comportamentos, normalizando condutas através do *biopoder*. Esse poder molda realidades e subjetividades, sustentando a ordem social e econômica vigente. Sendo assim, a *sexualidade* é um dispositivo histórico complexo que envolve uma rede de relações de poder e saber que vão além da simples reprodução. No âmbito educacional, limitar a educação sexual a uma visão reducionista impede a formação de indivíduos críticos e conscientes das múltiplas dimensões da *sexualidade*.

1. 2 Gênero

O conceito de *gênero* foi, durante muito tempo, compreendido como significado de sexo, referindo-se à divisão entre masculino e feminino e sendo baseado nas características anatômicas e fisiológicas do corpo. Neste caso, o indivíduo que nascesse com o órgão genital peniano seria categorizado como homem, e aquele com vulva/vagina seria categorizado como mulher, dessa forma, “através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres” (Meyer, 2013, p.18).

O termo *gênero* foi utilizado pela primeira vez em 1955 pelo biólogo estadunidense John Money, no sentido de “dar conta dos aspectos sociais do sexo” (Silva, 2005, p.91). Nesse

sentido, as teorias biologicamente deterministas explicam as diferenças sexuais entre feminino e masculino, assim como a posição social das mulheres, como resultado dessas diferenças. *Sexo*, nesse contexto, refere-se ao sexo biológico e está relacionado à identificação genotípica, considerando os órgãos sexuais ao nascimento, questões hormonais e capacidade de reprodução, caracterizando o que é macho ou fêmea.

Essas teorias argumentam que a mulher é subordinada devido às suas capacidades biológicas, posicionando a biologia como a principal determinante da função social e das habilidades de cada gênero. No entanto, a partir das décadas de 1960 e 1970, houve críticas ao determinismo biológico e ao entendimento de que as diferenças entre homens e mulheres eram exclusivamente naturais e imutáveis. O movimento feminista teve um papel fundamental na problematização dessas noções essencialistas acerca do *gênero*, uma vez que os estudos feministas passaram a questionar os papéis e as normas atribuídas a homens e mulheres, evidenciando a dimensão social e cultural do *gênero* (Louro, 2010).

O conceito de *gênero* foi evoluindo com o passar do tempo e tornando-se mais complexo, passando a ser entendido como uma construção social e cultural, relacionado às normas, papéis, expectativas e relações sociais que permeiam o sexo masculino e feminino.

Scott (1955) argumenta que o *gênero* é

é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior” (Scott, 1955, p. 75).

Ao enfatizar as relações de *gênero*, Scott também vai evidenciar a existência de hierarquias, desigualdades e opressões transferidas ao *gênero*. De acordo com a autora, o *gênero* é “elemento constitutivo das relações de poder baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1955, p. 86). Essas relações de poder se manifestam nas estruturas sociais, nas instituições e nas práticas cotidianas, reproduzindo padrões sexistas e desigualdades sociais.

Partindo para a visão pós-crítica de Judith Butler (1999),

[...] supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes ‘masculino’ e ‘feminino’ é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária. É contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo. (Butler, 2014, p. 253)

A autora desafia a noção tradicional de que o *gênero* é causalmente determinado pelo *sexo*, propondo, em vez disso, reconhecê-los como produtos de normas culturais e práticas sociais que são constantemente reproduzidas e, portanto, passíveis de mudança e subversão.

Butler propõe que o sexo, frequentemente visto como um dado biológico e natural, é, na verdade, “[...] um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo” (Butler, 1999, p. 154). As normas regulatórias do sexo operam de maneira performativa, ou seja, elas não apenas descrevem uma realidade preexistente, mas ajudam a criar essa realidade, determinando como os corpos devem parecer e se comportar de acordo com expectativas culturais específicas. Sendo assim, o conceito de *gênero* não poderia ser reduzido simplesmente à anatomia ou à biologia.

A noção de *gênero* como construção social nos ajuda a entender como as *identidades de gênero* são moldadas pelas normas culturais, mas também devemos estar atentos para não transformar essa visão em um novo tipo de determinismo. Butler argumenta que,

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2022, p.26)

Em outras palavras, ao considerar o *gênero* como uma construção social, podemos observar um tipo de determinismo cultural em ação, onde as identidades e comportamentos de *gênero* são vistos como rigidamente definidos pelas normas culturais, de maneira semelhante ao determinismo biológico que afirma que o *gênero* é determinado pelo *sexo biológico*. Portanto, as normas culturais podem se tornar tão restritivas quanto as explicações biológicas, limitando a compreensão da fluidez e da capacidade de subversão das *identidades de gênero*.

Ao romper com essa compreensão tradicional, Butler introduz o conceito de *gênero* enquanto *performance*, destacando que as práticas de *gênero* são construídas e repetidas continuamente de acordo com normas e expectativas sociais que são reforçadas por diversas instituições sociais, como a família, a escola e os meios de comunicação. Nas palavras de Paraíso, o conceito gênero revela “como as normas conformam, ordenam e hierarquizam os corpos masculinos e femininos por meio de repetições e citações infundáveis, produzindo e reproduzindo relações de poder que dividem, hierarquizam e incluem/excluem” (Paraíso, 2016, p. 402).

A sociedade estabelece normas específicas sobre o que constitui o *gênero* masculino e feminino, sendo assim, “[...] as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero.” (Butler, 2022, p. 37). Nesse sentido, o *gênero* não surge como uma expressão independente e interna do sujeito, mas sim como uma série de atos performativos – comportamentos, gestos, modos de vestir e

maneiras de falar que são culturalmente associados ao que é considerado masculino ou feminino – que constroem uma identidade de *gênero* que “são sustentadas por atos corpóreos e outros meios discursivos” (Butler, 2022, p. 235).

De acordo com Butler (2022), os atos, gestos e desejos, quando articulados e postos em prática, criam a ideia de um núcleo interno e estável de *gênero* dentro de cada indivíduo. Esse núcleo é percebido como algo que organiza e define nossa identidade em termos de *gênero*. Contudo, Butler argumenta que essa noção de um núcleo interno é, na verdade, uma ilusão. Essa ilusão é mantida por discursos e práticas sociais que nos levam a crer que as *identidades de gênero* são naturais, quando na verdade são construídas e sustentadas por meio de performances repetidas.

Essa ilusão é “mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora” (Butler, 2022, p. 235). O discurso cultural predominante, que se baseia nas estruturas binárias – que dividem o mundo em masculino e feminino, busca controlar e padronizar as *identidades de gênero* por meio da coerção, forçando os sujeitos a conformar suas identidades e comportamentos às normas dominantes, perpetuando assim a ilusão de um núcleo interno de gênero e o domínio da heterossexualidade reprodutora.

Sendo assim, para Butler, o *gênero* não é algo que é simplesmente imposto ou determinado pelo corpo, pela biologia, pela linguagem ou pela história patriarcal. Em vez disso, “[...] gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer” (Butler, 2011, p. 87).

A performatividade do gênero implica que ele é algo que se faz repetidamente, de modo contínuo, e não algo que se é intrinsecamente ou que é fixo. Entretanto, “se este ato contínuo é confundido com um dado linguístico ou natural, o poder é posto de parte de forma a expandir o campo cultural, tornando-se físico através de performances subversivas de vários tipos” (Butler, 2011, p. 87). Essas performances subversivas podem revelar e contestar as normas impostas socialmente, mostrando que elas são mantidas através do poder e não por alguma verdade natural.

A compreensão do *gênero* como uma construção social e performativa, proposta por Judith Butler, desafia as noções tradicionais e deterministas que vinculam o *gênero* exclusivamente ao sexo biológico. Dessa forma, concluímos que o gênero não é algo fixo ou natural, mas moldado por normas culturais e sociais que se repetem e se reforçam continuamente. Consequentemente, a contestação e transformação das estruturas de poder que sustentam as desigualdades e hierarquias de *gênero* torna-se possível.

Capítulo 2

A sexualidade e o gênero no ambiente escolar

Neste capítulo, introduzo o conceito de currículo e discuto as relações de poder que permeiam sua construção e implementação. Além disso, exploro o papel da escola como uma instituição normatizadora, responsável por estabelecer padrões e normas de comportamento, conhecimento e identidade⁸, mas também aponto para o fato de que a escola não pode ser reduzida a esse lugar de (re)produção, pois existem movimento outros. Por fim, aponto os possíveis desafios para implementação de uma educação que vá além dos binarismos de gênero e das normas heteronormativas.

2.1 Currículo e suas relações de poder

O conceito de *currículo* tem uma longa história que reflete as mudanças nas concepções de educação e aprendizado ao longo dos séculos. Inicialmente, o *currículo* era visto simplesmente como uma lista de disciplinas a serem ensinadas (Campos; Silva, 2009), sem muita atenção para as complexas interações entre o conteúdo educacional e o contexto social e cultural. No entanto, nas últimas décadas, a compreensão do *currículo* tornou-se ainda mais complexa e crítica, influenciada por abordagens pós-modernas (Guarany, 2021).

Silva (2005) nos convida a reconsiderar a maneira como entendemos o *currículo* educacional, pois

quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (Silva, 2005, p. 15).

Em outras palavras, o que aprendemos na escola não se limita apenas a adquirir conhecimentos e desenvolver nossas habilidades, mas também exerce um papel central na formação de nossas percepções, valores e crenças, moldando nossa identidade pessoal e social. Com isso em mente, podemos assumir que *currículo* não é uma entidade neutra ou imparcial;

⁸ A concepção de identidade adotada neste texto é fundamentada na teoria pós-crítica e em perspectivas contemporâneas dos estudos culturais e sociais. Essa abordagem reconhece que a identidade é um constructo dinâmico, que não é estático nem definitivamente fixado. Em vez disso, a identidade é continuamente formada e reformulada tanto por meio de interações sociais quanto por experiências individuais. Este entendimento destaca a natureza fluida e evolutiva da identidade, enfatizando como ela é influenciada e moldada pelo contexto cultural, social e pessoal em que um indivíduo está imerso (MOREIRA; CÂMARA, 2013).

ao contrário, ele representa um espaço onde saber e poder se encontram e interagem de maneira complexa (Silva, 2005).

O *currículo* pode ser considerado como discurso, pois ele desempenha um papel central na transmissão de conhecimentos e na formação de significados dentro das instituições educativas formais, como as escolas (Oliveira, 2016). Segundo o autor citado, o *currículo* é ajustado e simplificado para se adequar ao processo de ensino e aprendizagem. Esse conhecimento escolar não é apresentado da mesma forma que o conhecimento científico; pelo contrário, ele é transformado e moldado para ser compreensível e relevante para os/as alunos/as. A linguagem, dessa forma, não apenas transmite o conhecimento, mas também constrói significados que influenciam a forma como os/as alunos/as percebem e interpretam o mundo ao seu redor.

Entendo, portanto, o *currículo* “como linguagem, [...] uma prática social discursiva e não-discursiva que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (Corazza, 2001, p.10). O *currículo* opera dentro de um conjunto de regras explícitas e implícitas que determinam o que é permitido e o que é proibido, estabelecendo claramente o que é considerado conhecimento legítimo e o que não é dentro das instituições escolares (Oliveira, 2016).

Apple (2006) argumenta que o *currículo* é uma arena de luta ideológica onde diferentes grupos sociais disputam para definir o que é conhecimento legítimo, refletindo, assim, as dinâmicas de poder na sociedade e contribuindo para a manutenção da hegemonia cultural dos grupos dominantes. O *currículo*, portanto, é um espaço de luta, onde são discutidos e estabelecidos os conteúdos considerados importantes e necessários para a educação (Oliveira, 2018). Ao encararmos a organização curricular como uma técnica de governança contemporânea, estamos admitindo que o *currículo* não se resume apenas a um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas também constitui uma ferramenta utilizada para exercer controle e disciplina no ambiente escolar (Unger, 2021).

De acordo com Foucault (2010), o poder se manifesta através de diversos mecanismos que incluem controle, vigilância, proibições e coerções. No ambiente escolar, esse poder emerge de forma sutil e cotidiana por meio de “micropoderes” (Oliveira, 2016). Por exemplo, quando o/a professor/a ministra uma aula, ele/a transmitindo conhecimentos e exercendo controle sobre o conteúdo abordado e sua forma de apresentação. Esse controle representa um micropoder que molda as experiências de aprendizagem dos/as alunos/as. Além disso, os micropoderes são influenciados por instâncias superiores de poder, como as diretrizes e regulamentações do Estado sobre a educação. As políticas educacionais, os currículos oficiais

e as normativas institucionais estabelecem os parâmetros dentro dos quais os micropoderes operam (Oliveira, 2016).

Assim, as dinâmicas de poder atravessam todas as interações na comunidade escolar, envolvendo professores, alunos, administradores, funcionários e pais. Cada decisão tomada, desde a implementação de uma nova política educacional até a organização de atividades extracurriculares, está repleta de relações de poder que influenciam a experiência educacional de todos os participantes envolvidos.

As políticas educacionais são instrumentos de *governamentalidade* que o Estado utiliza para governar a população. O conceito de *governamentalidade*, introduzido por Foucault, refere-se à forma específica de exercer poder e pode ser claramente observado no *currículo* escolar. *Governamentalidade*, conforme Foucault (1993), é "um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais ou dispositivos de segurança." (p. 291-292).

Para Foucault (1993), o conceito em questão sugere que o poder não se limita apenas à imposição direta e coercitiva, mas também se manifesta através de uma série de práticas e instituições que estruturam e organizam a vida social. Na área da educação, isso se manifesta na forma de *currículos* padronizados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o que deve ser ensinado em cada etapa da formação escolar. Ao determinar os conhecimentos e competências que os/as alunos/as devem adquirir, a BNCC atua como um mecanismo de controle social - *biopoder*, garantindo que todos os indivíduos – ou seja, os/as alunos/as, sejam educados dentro de um conjunto de normas e expectativas, fortalecendo assim a hegemonia cultural e política (Gerhardt, Sataiana, 2019).

A proposta educacional da BNCC tem como objetivo principal preparar os indivíduos para se integrarem às lógicas do sistema capitalista. Isso significa que a educação visa formar cidadãos capazes de atender às demandas econômicas e sociais do capitalismo (Gerhardt, Sataiana, 2019). A BNCC enfatiza competências e habilidades que são necessárias para o funcionamento do mercado de trabalho, promovendo a ideia de que o sucesso pessoal está diretamente ligado à capacidade de se adaptar e prosperar dentro desse sistema.

Macedo (2014), enfatiza que

[...] um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que é parte (Macedo, 2014, p. 1553).

A BNCC, assim como outras reformas educacionais, tende a seguir uma abordagem homogênea, centralizadora e instrumental, com foco principal no desenvolvimento de competências e habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho (Oliveira, 2018). No entanto, para além das necessidades econômicas, a BNCC também desempenha um papel fundamental na formação das subjetividades em relação às normas sociais, especialmente em temas como gênero e sexualidade (Back, 2020). Isso acontece porque ao abordar ou omitir determinados temas, o currículo está implicitamente definindo quais identidades e comportamentos são normais e aceitáveis.

Retomando o conceito de *Governamentalidade*, Foucault (1993) nos mostra como o *currículo* pode ser utilizado como uma ferramenta de controle social, moldando comportamentos e identidades de acordo com os interesses do Estado e da sociedade dominante. Oliveira (2016) destaca que o currículo escolar se torna em um instrumento de poder do Estado, utilizado para direcionar o processo educativo conforme objetivos políticos, econômicos e sociais. Nessa perspectiva, Corazza (2001) discute que o discurso curricular atua como uma ferramenta governamental que utiliza tecnologias de governo para moldar condutas, relações e identidades, inserindo formas calculadas de ação sobre indivíduos e populações, com o intuito de alcançar objetivos sociais e políticos específicos.

Unger (2021) ressalta que o currículo é um campo dinâmico onde ocorrem negociações constantes e conflitos acerca do que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. O currículo é “[...] um terreno cercado, normatizado e político, [...]” (p. 56), ou seja, é influenciado por diversas forças sociais, políticas e culturais que buscam moldar a educação de acordo com seus interesses e ideologias. No entanto, mesmo dentro desses limites definidos, há espaço para subversão e inovação, trazer novas perspectivas, questionar as normas estabelecidas e promover práticas pedagógicas outras (Unger, 2021).

Este entendimento é reforçado por Foucault (1995), que sustenta que “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual” (p. 248). Essa visão destaca que toda relação de poder, inclusive aquelas presentes no campo educacional, contém espaços para estratégias de luta e resistência. Assim, enquanto o currículo pode ser um instrumento de controle e conformidade, ele também pode ser visto e utilizado como um espaço de contestação e mudança, onde educadores e estudantes podem desafiar e reformular o processo educacional.

2.2 A escola como instituição disciplinar e normatizadora

Ao observar o cenário educacional, é possível estabelecer a escola como espaço potencial para promover a socialização, desenvolvimento da autonomia, identificação entre grupos e pela troca de experiências (Silva; Mello; Carlos, 2010; Freitas; Dias, 2010). A escola é um importante agente de socialização e construção identitária, ela

[...] tem grande influência sobre os sujeitos. Representa uma das instituições sociais mais relevantes na construção das identidades dos sujeitos. Indica os modelos a serem seguidos, ensina o que se pode ou não fazer, cria e define os espaços que cada um deve ocupar, como se deve comportar e agir diante das mais diversas situações (Cardoso; Nascimento, 2017, p.252).

Em relação a isso, Louro (2005) destaca o papel central da escola na produção de identidades, para ela “são múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades” (p. 87). Além de apenas transmitir conhecimentos, a escola opera como uma máquina complexa que molda nossas subjetividades (Veiga-Neto, 2007), ao impor formas específicas de viver socialmente.

Foucault (2013) argumenta que “[...] a escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber [...]” (Foucault, 2013, p. 113). Isso indica que a escola não rejeita ninguém; ao contrário, integra todos/as dentro de seu sistema educacional e organização – com suas regras, códigos de conduta, horários e políticas disciplinares – criando um ambiente onde os indivíduos são treinados para adotar certos comportamentos e modos de pensar específicos (Oliveira, 2016).

A escola desempenha um papel fundamental na manutenção da ordem social, inserindo os indivíduos dentro de um sistema que educa, controla e disciplina, moldando as subjetividades dos/as alunos/as. Conforme argumentado por Foucault (1990 *apud* Gallo, 2004), a disciplina é um mecanismo complexo que envolve a vigilância constante, o controle da conduta, comportamento e atitudes, além da intensificação do rendimento e multiplicação das capacidades dos indivíduos, posicionando-os de forma a serem mais úteis dentro da sociedade. Esse processo de disciplina e controle, exercido pela instituição escolar, tem como objetivo principal não apenas a transmissão de conhecimento, mas também para “vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir” esses indivíduos, ajustando-os às expectativas sociais predominantes (Louro; Felipe; Goellner, 2020, p. 09) por meio de mecanismos que promovem a normalidade do sexo e da sexualidade, dos gêneros e dos corpos (Ribeiro et al., 2016).

Assim, a escola se configura como um espaço de conformidade, onde os estudantes são continuamente moldados para atender às expectativas e necessidades da sociedade. Cardoso (2017) aponta que a escola é

um local onde circulam [...] questões ligadas à sexualidade como a lógica do binarismo dos corpos: homem-mulher, onde tudo que se afasta do modelo é considerado anormal e são reprimidas; as práticas “anormais”, como a homossexualidade, são colocadas à margem da escola (CARDOSO, 2017, p.19).

A heteronormatividade está presente em todos os aspectos do cotidiano escolar, manifestando-se nas relações entre as pessoas, nas brincadeiras, nas imagens dos livros didáticos e nos conteúdos das disciplinas. Assim, a escola reforça a divisão dicotômica, entre o que é considerado feminino e masculino. Quando um/a aluno/a desafia essas normas, pode enfrentar punições ou repreensões por parte da comunidade escolar (Araújo, Cruz, Dantas, 2018, p. 48). Utiliza-se micropenalidades para manter a estrutura heteronormativa, sendo que estas podem incluir desde pequenas punições físicas até humilhações leves, visando controlar e corrigir condutas que escapam das normas estabelecidas, mesmo que seja de maneira sutil e quase imperceptível (Foucault, 1987).

Louro (2008) destaca como as normas sociais e culturais operam de maneira a tornar a "normalidade" uma presença invisível, que não precisa ser explicitamente nomeada ou reconhecida. A normalidade é tomada como padrão e, por ser a referência implícita contra a qual todas as outras identidades são medidas, ela se torna invisível. As identidades que não se alinham a essa norma são aquelas que se tornam visíveis, destacadas e frequentemente estigmatizadas como “anormais”.

Neste caso,

a norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a toma, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se diferencia do padrão, que se toma 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).

Os/as alunos/as que se desviam dessas normas frequentemente enfrentam repressão, sentindo a necessidade de esconder suas verdadeiras identidades para não comprometer seu processo educacional (Carvalho, 2010). A escola pode ser um lugar onde ocorrem opressão, discriminação e preconceitos, onde jovens e adultos LGBTQI+ enfrentam um quadro alarmante de violência, levando a situações de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização e auto-aversão (Junqueira, 2009).

Araújo, Cruz e Dantas (2018) discutem sobre a existência de uma prática oculta de violência contra pessoas que não se conformam com os padrões de feminilidade e masculinidade predominantes em um dado contexto sociocultural. Essas violências se manifestam de várias formas, como piadas, insultos e agressões, que acabam sendo naturalizadas no ambiente escolar. As autoras ressaltam que até mesmo os indivíduos heterossexuais podem ser alvo de violência se forem suspeitos de comportamentos que divergem desses padrões.

No entanto, a escola não deve ser reduzida apenas a um lugar onde normas são ensinadas e reproduzidas. Gallo (2004) enfatiza que, além de funcionar como um dispositivo disciplinador, a escola é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Nesse sentido, Unger (2021) argumenta que "a escola também poderia ser lugar de desterritorializar a normalidade e propor novas formas de ser sujeito na contemporaneidade, dando visibilidade e existência aos outros que aí estão" (p. 54). Saraiva (2019) reforça essa ideia ao observar que a escola pode tanto perpetuar a heteronormatividade na formação dos/as alunos/as quanto resistir a esse padrão, atuando como um espaço de debates e confrontos que desafiam a norma hegemônica. A escola também pode, portanto, ser um espaço de produção de contracondutas, onde diferentes identidades e formas de ser (r)existem e são acolhidas.

A escola, como instituição, desempenha um papel fundamental na condução de condutas, "ou seja, à capacidade de certos indivíduos ou grupos interferirem no comportamento dos outros, limitando suas ações" (Costa, 2019, p. 68). No entanto, dentro desse mesmo espaço, as contracondutas emergem como "movimentos que colocam como objetivo outra conduta". Foucault (2008) define contracondutas como "a luta contra os procedimentos impostos para conduzir os outros" (p. 266). Costa (2019) explica que elas surgem onde as relações de poder são exercidas, uma vez que "a existência de relações pressupõe sujeitos que se recusam a serem governados de forma irrestrita" (p. 71). Os/as alunos/as e até mesmo os/as próprios/as professores/as podem produzir contracondutas, buscando formas alternativas de comportamento que não se alinhem completamente com as expectativas e normas da escola e da sociedade em geral.

Por exemplo, quando os/as professores/as decidem abordar temas como diversidade sexual e de gênero em suas aulas, mesmo que não haja uma orientação institucional claro para isso, estão produzindo uma contraconduta, criando um espaço para discussões sobre a diversidade e a compreensão de diferentes identidades. Isso pode ser interpretado como uma escolha ética sobre como governar a si mesmos (Costa, 2019) e suas práticas educacionais diante de interferências externas, como currículos ou resistência institucional.

O que muitos educadores não sabem é de que as práticas pedagógicas sobre educação sexual no âmbito escolar estão asseguradas por documentos nacionais e internacionais (Sfair *et al.*, 2015), tais como os Parâmetros Nacionais Curriculares, a Resolução CNE/CP N° 2, de 1º de julho de 2015 e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ambos os documentos foram desenvolvidos tendo em vista a necessidade de uma reforma educacional para que o currículo se adeque às demandas atuais (Zerbinati; Bruns, 2017).

Entretanto, o estudo de sexualidade e gênero na educação básica continua a ser um tema controverso e, frequentemente, restrito a discussões no contexto das aulas de Biologia. Nessas ocasiões, a abordagem tende a focar predominantemente nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, tratando principalmente da reprodução humana (Maciel, 2020). Essa perspectiva reducionista negligencia a complexidade das questões de gênero e sexualidades, que envolvem aspectos sociais, culturais e psicológicos.

No que se refere aos desafios enfrentados pela escola para desenvolver as discussões sobre as questões de gênero e sexualidade, Costa e Souza (2016) destacam o desconhecimento acerca da abordagem transversal, ou seja, a dificuldade em incorporar de forma integral e integrada as questões de gênero e sexualidade no currículo e nas práticas pedagógicas, e a carência de formação docente. Além disso, a resistência em abordar as temáticas na escola advém de questões socioculturais e religiosas (Souza *et al.*, 2010). Essas resistências refletem a persistência de preconceitos, estereótipos e tabus que estão enraizados na sociedade, que acabam dificultando a discussão sobre esses temas no contexto educacional.

Capítulo 3

A BNCC, o Currículo de Sergipe e seus silenciamentos

As “discussões e controvérsias relacionadas às temáticas gênero e orientação sexual” sempre estiveram presentes nos documentos oficiais da educação nacional (Cardoso et al., 2019, p. 1469). Esses debates refletem a intensa polarização em torno de questões sociais e culturais que permeiam a sociedade brasileira. A educação, sendo um campo onde se disputam narrativas e se moldam subjetividades, tornou-se um palco crucial para essas disputas. Grupos conservadores e progressistas têm se enfrentado, cada um buscando influenciar o currículo escolar de acordo com suas visões de mundo (Santos et al., 2021).

Sevilla e Seffner (2017) argumentam que os grupos conservadores promovem discursos que defendem uma visão política específica sobre o papel do Estado e da escola. Esses grupos acreditam que as escolas devem ter suas funções limitadas, enfatizando a importância das liberdades individuais e do direito das famílias de educar seus filhos. Dessa forma, eles defendem que a escola não deve tratar de temas como política, religião, gênero e sexualidade, e acusam os professores de “doutrinar” os alunos em vez de se concentrarem apenas no ensino de conteúdos técnicos.

O processo de elaboração e homologação da Base Nacional Comum Curricular foi influenciado por diversos contextos sociais e políticos, especialmente no que diz respeito a questões de gênero e diversidade sexual. Entretanto, antes da introdução da BNCC, o movimento conservador já vinha se articulando fortemente dentro das políticas educacionais no Brasil. Essa influência é visível em diversos momentos e documentos, como no PNE de 2014 e na suspensão do Projeto Escola sem Homofobia. Nota-se, portanto,

[...] um esforço na construção de normativas, de parâmetros e de diretrizes desde o final do século XX, que promovessem a inserção e a educação para a tolerância aos grupos minoritários, até então demasiadamente excluídos (ou expulsos) do cenário educacional. (Cardoso et al., 2019, p. 1474).

A partir deste ponto, discutiremos detalhadamente o processo de construção e o contexto de aprovação da BNCC. Esta análise inclui as diferentes versões do documento e os tensionamentos por trás de cada uma delas. Utilizo os trabalhos de Araújo (2022), Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019), Silva e colaboradores (2020), Alves e Oliveira (2022), Triches (2018), Borges (2020) e Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021) para fundamentar essa análise, contextualizando as mudanças e influências que moldaram seu conteúdo final.

A BNCC pode ser entendida como uma política de currículo que visa definir os conteúdos básicos a serem ensinados nas escolas de todo o país. Essa ação faz parte de um projeto de currículo nacional, cujo objetivo principal é centralizar as decisões sobre o que deve compor os currículos da Educação Básica (Souza, 2016). Em teoria, isso significa que, independentemente do estado ou município, os estudantes devem atingir um patamar mínimo de competências e habilidades em diversas áreas do conhecimento. No entanto, assim como Borges (2020), entendo que essas “competências servem como instrumento de padronização, de metas a serem atingidas e também como instrumentos de comparação dos sistemas educacionais, instituindo uma visão única e unilateral de educação que se assenta nos valores econômicos do mercado” (Borges, 2020, p. 20).

O processo de desenvolvimento da BNCC, que se estendeu de 2015 a 2017, foi marcado por um período de intensa instabilidade política e econômica no Brasil. Durante a transição entre os mandatos presidenciais de Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018), o Ministério da Educação (MEC) viu a sucessão de quatro ministros diferentes, conforme aponta Triches (2018). Nesse contexto conturbado, a elaboração da BNCC não foi apenas um ato administrativo ou pedagógico, mas também um campo de intensas disputas políticas e econômicas. Estas disputas refletiam visões divergentes sobre a sociedade brasileira, especialmente em relação ao papel do Estado e ao modelo de livre mercado (Borges, 2020).

A primeira versão da BNCC foi apresentada em 16 de setembro de 2015, durante a gestão de Dilma Rousseff. Alves e Oliveira (2022) enfatizam que a primeira versão tinha o propósito de fomentar debates e diálogos com pesquisadores, educadores e a sociedade em geral para a construção de uma segunda versão mais completa. Entre 2 e 15 de dezembro de 2015, ocorreu o "Dia D da BNCC", mobilizando escolas de todo o Brasil para discutir esta primeira versão. Após um período de discussões e contribuições, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC) em 3 de maio de 2016, ainda no governo de Dilma Rousseff (Alves; Oliveira, 2022).

Em abril de 2017, o MEC apresentou a terceira versão da BNCC, destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para avaliação. No dia 15 de dezembro de 2017, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros do CNE foram aprovados e encaminhados para homologação no MEC, que ocorreu em 20 de dezembro de 2017. Esta terceira versão tornou-se a versão final para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e foi publicada durante o governo de Michel Temer, após o impeachment de Dilma Rousseff (Alves; Oliveira, 2022).

Ainda no governo de Michel Temer, em 2 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a BNCC do Ensino Médio. Finalmente, em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a versão final da BNCC, incluindo o Ensino Médio. No dia 17 de dezembro, a Resolução n. 4 do CNE instituiu a BNCC para o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, completando o conjunto de aprendizagens previstas para toda a Educação Básica (Alves; Oliveira, 2022).

Cada versão do documento refletiu as tensões e influências do período em que foi elaborada. Destaca-se, especialmente, as versões de 2016 e 2017, período em que o Brasil passou por uma significativa ruptura política com o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, levando a uma reorientação significativa das diretrizes (Alves; Oliveira, 2022). A versão de 2017 da BNCC reflete claramente a visão neoliberal do governo de Michel Temer, que privilegiava uma educação orientada para o mercado de trabalho e a competitividade (Triches, 2018).

Além disso, a promulgação da BNCC em 2017, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, trouxe à tona intensos debates sobre a intersecção entre diversidade sexual, identidade de gênero e a educação escolar. Durante o processo de formulação da BNCC, surgiram intensos debates sobre a inclusão ou exclusão de temas relacionados a gênero e sexualidade. Essas discussões ganharam ampla visibilidade na mídia, destacando como os conservadores buscavam influenciar o conteúdo educacional (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

3.1 O que diz a BNCC em relação às temáticas sexualidade e gênero?

Em 2022, Araújo realizou um estudo analítico sobre a presença dos termos "gênero", "sexualidade", e a combinação "gênero e sexualidade" nas três versões da BNCC dos anos de 2015, 2016 e 2017. O objetivo era avaliar a inclusão desses conceitos na documentação que orienta as propostas curriculares e pedagógicas das escolas brasileiras. Ao concluir sua análise, Araújo (2022) observou uma notável omissão dessas temáticas na BNCC, indicando uma lacuna significativa na abordagem educacional sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Paralelamente, Silva, Brancaleoni e Oliveira, em 2019, conduziram um estudo com objetivos similares. Eles buscaram compreender as concepções de sexualidade e gênero que fundamentam a BNCC (2017) e investigar até que ponto esse documento oferece suporte para a prática docente relacionada à essas questões. Para isso, examinaram o documento em busca

de palavras-chave que pudessem revelar informações mais abrangentes sobre a inclusão da diversidade sexual e de gênero, considerando aspectos biológicos, culturais, históricos e sociais.

Em seus resultados, Araújo (2022) observou que na primeira versão da BNCC (2015), os termos "gênero" e "sexualidade" aparecem poucas vezes, com "gênero" mencionado em três páginas (7, 19 e 68) e "sexualidade" cinco vezes (86, 182, 185, 187, 200 e 300). De acordo com o autor, o documento enfatizava o respeito à diversidade e às orientações sexuais, destacando a importância de promover o respeito ao outro sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos (Brasil, 2015, p. 7 *apud* Araújo, 2022).

Na segunda versão da BNCC (2016), houve um aumento significativo na menção dos termos "gênero" e "sexualidade" (Araújo, 2022). O termo "gênero" foi mencionado trezentos e trinta e quatro vezes, abordando questões de orientação sexual, respeito, diversidade e valorização das diferenças em páginas específicas (34, 56, 68, 70, 71, 77 e 80). Os "Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos" permitiam discussões sobre diversidade, reiterando o direito ao respeito e acolhimento na diversidade (BRASIL, 2016, p. 34 *apud* ARAÚJO, 2022).

O termo "sexualidade" apareceu quinze vezes, relacionado a questões de gênero, corpo, orientação sexual, identidade e diversidade (Araújo, 2022). Segundo o autor, o documento enfatizava que o corpo carrega não apenas características físicas e biológicas, mas também marcas de pertencimento social que influenciam experiências relacionadas a gênero, etnia, raça, classe, religião e sexualidade (Brasil, 2016, p. 70 *apud* Araújo, 2022). Sendo assim, segunda versão ampliava as oportunidades de debate sobre diversidade no ambiente escolar.

Na terceira versão da BNCC (2017 *apud* Araújo, 2022), o termo "gênero" foi mencionado quatrocentos e noventa e nove vezes, conforme indicado por Araújo (2022), principalmente em contextos de gênero textual, gênero do discurso, musical, cartográfico e diversidade de textos nas áreas de Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Geografia. No entanto, diferentemente das versões anteriores, o termo não foi associado a questões de orientação sexual. É particularmente notável a ausência de menção ao termo "gênero" no componente curricular de Ciências da Natureza, uma área que tem relevância direta para discussões sobre aspectos biológicos e sexuais (Araújo, 2022).

Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) examinam a abordagem das questões de gênero na BNCC e ressaltam a falta de menção explícita ou implícita do termo em relação à identidade e orientação de gênero ao longo do documento. Os autores destacam que, como a BNCC orienta a elaboração de matrizes curriculares da educação básica em todo o país, a ausência dessa temática pode levar a que essa questão seja negligenciada nos processos educativos em todo o

território nacional, podendo perpetuar problemas como misoginia, homofobia, lesbofobia e transfobia nas escolas.

O termo "sexualidade" é mencionado especificamente apenas quatro vezes, nas páginas 327, 348 e 349, dentro da área de Ciências da Natureza, no componente curricular de Ciências. Essas menções ocorrem no contexto da "Unidade Temática – Vida e Evolução", destinada ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Conforme as diretrizes estabelecidas, as discussões sobre sexualidade na BNCC são limitadas ao último ano do Ensino Fundamental, o que restringe a abordagem desses temas a estudantes com menos de quatorze anos de idade. Os conteúdos relacionados são focados em mecanismos reprodutivos, puberdade, gravidez e infecções sexualmente transmissíveis (IST) (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019; Araújo, 2022).

Em vista disso, Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019) constataam que essa apresentação da sexualidade na BNCC dá ênfase principalmente à dimensão biológica, realçando conteúdos relacionados à anatomia e fisiologia da reprodução humana. Esta abordagem pode, sem intenção, perpetuar uma perspectiva médico-higienista ao associar o corpo humano e saúde exclusivamente a doenças, se posicionando como um meio de controle das condutas sexuais.

Os autores destacam também a fragilidade na formulação da décima primeira habilidade destinada ao oitavo ano do ensino fundamental no âmbito da disciplina de Ciências, conforme consta na BNCC. Esta habilidade é descrita como a capacidade de "selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)" (Brasil, 2017, p. 346-347 *apud* Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019). No entanto, dada a predominância dos aspectos biológicos sobre os demais no currículo, a BNCC não oferece subsídios suficientes para que os educadores planejem e implementem atividades que abranjam efetivamente todas as dimensões da sexualidade, podendo resultar em um desenvolvimento inadequado ou insuficiente dessa habilidade por parte dos estudantes.

Dessa forma, fica evidente que, ao longo das diversas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as questões de gênero e sexualidade foram abordadas de diferentes formas, refletindo as tensões e dinâmicas políticas e sociais de cada período. Apesar dessa “variedade”, a tendência dominante nas discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade na BNCC tem sido de confinar essas temáticas a uma perspectiva estritamente biológica e reprodutiva. Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021) criticam essa abordagem, apontando que ela não considera "formas de viver o gênero e a sexualidade como expressões de identidade, marcadores de diversidade ou traços de diferença" (p. 59).

As autoras destacam uma falta significativa de espaço para relações de gênero dentro do próprio campo da Biologia na BNCC, onde as características biológicas sexuais parecem

delimitar toda a discussão sobre gênero (Bertoldo; Guarany; Cardoso, 2021). Este enfoque restritivo não apenas falha em reconhecer a complexidade e a multidimensionalidade da sexualidade e do gênero, mas também perpetua uma visão reducionista que pode contribuir para a continuidade de estigmas e discriminações no ambiente escolar.

3.2 Currículo de Sergipe: silenciamentos e resistências

Após a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, e para o Ensino Médio em 2018, estados, o Distrito Federal e os municípios iniciaram a elaboração de seus próprios referenciais curriculares. Esses referenciais são adaptados para atender às especificidades das instituições educacionais públicas e privadas em cada território. O principal objetivo desse processo é alinhar os currículos locais aos princípios e conteúdos estabelecidos pela BNCC, buscando assim garantir uniformidade na “qualidade” da educação básica em todo o país (Nogueira; Santos, [s.d.]).

Especificamente no estado de Sergipe, o currículo destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologado em dezembro de 2018. O currículo correspondente ao Ensino Médio, seguindo o mesmo processo de alinhamento e adaptação, foi homologado posteriormente, em maio de 2021 (Bertoldo; Guarany; Cardoso, 2021; Sergipe, 2021).

Este capítulo tem como foco a análise do Currículo de Sergipe, particularmente no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade. A partir do trabalho de Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021), discuto como esses temas são abordados no currículo estadual, identificando os pontos de silenciamento e as manifestações de resistência em relação às diretrizes estabelecidas pela BNCC.

De acordo com o trabalho de Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021), o currículo se fundamenta em oito princípios norteadores: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade. Destaca-se aqui os princípios “Respeito à diferença” e “Inclusão”. O primeiro princípio promove uma cultura de combate ao preconceito, enfatizando a importância da escola como espaço para reflexão e mudança de atitudes. O segundo, reforça o compromisso com a educação inclusiva, valorizando a diversidade em suas múltiplas formas. Esses princípios são essenciais para abordar a diversidade no ambiente educacional, mas é crucial que sua implementação seja efetiva e não apenas teórica, para assegurar que conduzam a mudanças reais.

A introdução do currículo menciona a importância de reconhecer a dimensão histórico-social das construções de gênero e de orientação sexual e as implicações dos processos culturais

de normatização. No entanto, Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021) apontam que essa abordagem pode, sem intenção, restringir o debate a uma questão de respeito às normas de comportamento existentes, sem desafiar ou expandir essas normas. Além disso, o currículo corre o risco de silenciar discussões mais profundas sobre essas temáticas, pois coloca a responsabilidade do enfrentamento da diversidade de gênero e sexualidade no âmbito pessoal, evitando assim confrontos que possam perturbar a ordem estabelecida ou desafiar as normativas culturais predominantes.

Ao analisar o uso de termos relacionados a gênero e sexualidade no currículo, Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021) revelam uma distribuição variada entre as disciplinas, destacando-se não apenas nas Ciências Naturais mas também nas Humanidades. O termo "gênero" aparece 259 vezes no documento, com presenças específicas nas áreas de Educação Física, Língua Inglesa, Geografia, História e Ciências da Natureza, mas a maioria das menções está associada a gêneros textuais. O termo "mulher" é mencionado 15 vezes, distribuído entre Educação Física, Geografia e História, por vezes fora de contextos curriculares específicos. Os termos "feminino" e "masculino" também são encontrados, mas com menor frequência, destacando-se principalmente em Educação Física.

Além disso, o termo "sexual" é encontrado 13 vezes, com menções na introdução geral do documento e nos conteúdos de Matemática e Ciências, sugerindo uma abordagem que transcende a mera biologia. O termo "diversidade" aparece 114 vezes, sendo utilizado em vários contextos disciplinares, como Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia, História, Ciências Naturais, Matemática e Ensino Religioso, o que indica uma tentativa de abordar a diversidade em uma ampla gama de discussões educacionais (Bertoldo; Guarany; Cardoso, 2021).

Conforme apontado por Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021), é notável que as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade cultural se estendem além das ciências naturais, encontrando espaço significativo nas humanidades. Este avanço é evidenciado pelo reconhecimento de questões como a história dos movimentos sociais, os desafios enfrentados pelo feminismo, as dinâmicas culturais de gênero, e a representação das mulheres na política e na história.

Tratando-se especificamente da área das Ciências da Natureza, a competência 7 e os objetivos, enfatizam a importância de os estudantes conhecerem e cuidarem de si mesmos e de seu bem-estar, utilizando os conhecimentos das Ciências da Natureza para respeitar a diversidade humana. Os objetivos incluem estimular a investigação científica e expandir a percepção dos alunos sobre si mesmos e suas interações com o ambiente. À medida que

avançam nos anos escolares, os/as estudantes desenvolvem maior abstração e autonomia, permitindo-lhes explorar relações complexas e agir de forma ética e socialmente responsável. Contudo, Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021) argumentam que a apresentação desses conhecimentos científicos, sem a devida contextualização do processo de produção da ciência e consideração das implicações sociais, pode acabar perpetuando desigualdades de gênero e padrões normativos de corpos e sexualidades.

As autoras também destacam os tópicos relacionados a "Mecanismos reprodutivos" e "Sexualidade", visto que o currículo adota uma abordagem que pode ser interpretada como higienista, promovendo uma concepção de sexualidade que é considerada natural, normal e ideal dentro do contexto da evolução das espécies. Tal perspectiva pode limitar uma análise mais crítica sobre o determinismo biológico e a construção social do gênero educacionais (Bertoldo; Guarany; Cardoso, 2021). Nas unidades temáticas, especialmente em "Vida e Evolução", encontram-se oportunidades para explorar temas relacionados à saúde pública, além da importância do autoconhecimento e autocuidado para a saúde física e mental. Contudo, o currículo aborda estas questões de maneira restrita, deixando de lado temas cruciais como o aborto não legalizado e as terapias hormonais para pessoas trans educacionais (Bertoldo; Guarany; Cardoso, 2021).

Diante da análise do Currículo de Sergipe das autoras citadas acima, é possível perceber que o currículo integra as temáticas de gênero e sexualidade em diversas áreas do conhecimento, sugerindo um esforço para integrar essas discussões de maneira transversal através de diferentes disciplinas, não se restringindo apenas às Ciências Naturais, mas estendendo-se às Humanidades. Convém lembrar que, apesar da BNCC, as práticas pedagógicas sobre educação sexual no âmbito escolar estão asseguradas por documentos nacionais e internacionais (Sfair et al., 2015), tais como os Parâmetros Nacionais Curriculares, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

No entanto, a abordagem das temáticas no currículo sergipano ainda mantém características de uma perspectiva tradicional e, em certos aspectos, higienista, particularmente na maneira como lida com a sexualidade e os mecanismos reprodutivos. Com isso, percebemos que “uma noção singular de Gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas” (Louro, 2003, p.43), o que pode contribuir para perpetuar estereótipos e preconceitos, não atendendo às necessidades de uma sociedade cada vez mais plural e consciente das questões de identidade e direitos humanos.

Por outro lado, Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021) argumenta que o currículo de Sergipe oferece brechas que permitem contestar as normas estabelecidas e abordar a diversidade de maneiras mais expansivas e inclusivas, desafiando a tendência conservadora presente em outros contextos educacionais do país.

Capítulo 4

Análise da produção acadêmica sobre sexualidade e gênero nas práticas educativas dos/as docentes do ensino médio: uma revisão sistemática durante o período de 2018 a 2023

Em meio ao contexto de mudanças sociais, políticas e culturais que ocorreram a partir da década de 1960, os marcadores gênero e sexualidade, que antes eram frequentemente negligenciados e marginalizados, passaram a ganhar destaque. A ascensão dos movimentos feministas, gays, lésbicos e a luta pelo reconhecimento dos direitos civis foram fatores que contribuíram para a emergência dos campos de estudo sobre sexualidade e gênero e, conseqüentemente, essas temáticas tornaram-se objetos de investigação e discussão dentro das universidades, sobretudo nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades (César, 2009).

Acontece que, concomitantemente a esse processo de crescimento nas produções acadêmicas acerca das questões de gênero e sexualidade, também houve o fortalecimento dos movimentos conservadores e reacionários que vêm se empenhando em proibir discussões sobre “gênero, sexualidades, feminismos, teoria queer e estudos gays e lésbicos de seu caráter científico e construcionista” - (Paraíso; Caldeira, 2018, p. 14). Essas lutas ideológicas acabam refletindo diretamente no âmbito educacional, seja na educação básica, na formação inicial ou continuada dos/as professores/as, como é o caso da homologação da BNCC do Ensino Médio.

Destaco a importância das discussões e pesquisas acadêmicas em torno das temáticas de sexualidade e gênero na educação brasileira, uma vez que elas têm potencial para contribuir com avanços teóricos, mudanças sociais, bem como para a promoção de políticas públicas mais inclusivas. Pensando nisso, foi feita uma revisão de literatura com o objetivo de analisar a produção acadêmica sobre sexualidade e gênero nas práticas educativas dos docentes do ensino médio.

Sabe-se que a revisão de literatura é fundamental para a elaboração de qualquer pesquisa científica, visto que uma “seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema” (Tretini; Paim, 1999, p. 68 *apud* Echer, 2001). A revisão trata-se de um processo de levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de publicações acadêmicas sobre o objeto de pesquisa em periódicos científicos, livros, teses, dissertações, entre outros (Amaral, 2007). Essa análise permite ao/a pesquisador/a compreender o estado atual do conhecimento, identificar lacunas ou contradições existentes na literatura e destacar as contribuições e descobertas mais relevantes (Prodanov; Freitas, 2013).

A revisão de literatura foi realizada em dois repositórios digitais: na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante o mês de abril de 2023. Pensando em selecionar as produções acadêmicas mais recentes para refletir sobre o impacto da BNCC do Ensino Médio nos currículos e dentro das salas de aula, o mapeamento teve como filtro os trabalhos defendidos nos últimos cinco anos (2018-2023).

Foram realizadas três consultas em cada um dos repositórios online, utilizando os mesmos descritores, resultando em um total de seis buscas. Essa estratégia foi adotada de modo a garantir que a pesquisa fosse abrangente, identificando estudos relevantes que poderiam não estar disponíveis em apenas um banco de dados. Na primeira busca utilizei os descritores "gênero e sexualidade", "ensino médio", "professor*" e "docentes". Na segunda busca, alterei os descritores para "sexualidade", "gênero", "ensino médio", "professor*" e "docentes". Na terceira e última busca foram utilizados os termos "sexualidade", "gênero e "professor*". Salienta-se que a escolha dos termos foi pessoal e feita com base no objeto de estudo desta pesquisa.

Em cada busca foi realizada uma leitura prévia das publicações, na qual primeiro era feita a análise dos títulos e depois a análise dos resumos. Para selecionar os trabalhos que iriam prosseguir para as próximas fases da análise, estabeleci como critérios de exclusão: a) publicações que não possuíam relação com o objeto de estudo proposto; b) que não se encontravam disponíveis em texto completo; c) publicações que apresentava erro ao acessar o link disponibilizado; d) trabalhos duplicados. Ao final desse levantamento, 28 trabalhos haviam sido selecionados, sendo 17 na BDTD (5 teses e 12 dissertações) e 11 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (todos são dissertações). A Tabela 1 quantifica o número de trabalhos encontrados e selecionados em cada consulta realizada nos periódicos digitais.

Tabela 1 - Relação do quantitativo de trabalhos obtidos a partir das consultas repositórios digitais BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

BDTD			
Consulta	Termos utilizados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
1	"gênero e sexualidade" AND "ensino médio" AND "professor*" OR "docentes"	Teses: 5 Dissertações: 39 Total: 44	Teses: 0 Dissertações: 6 Total: 6
2	"gênero" AND sexualidade" AND "ensino médio" AND "professor*" OR "docentes"	Teses: 16 Dissertações: 84 Total: 100	Teses: 2 Dissertações: 4 Total: 6
3	"sexualidade" AND gênero" AND "professor*"	Teses: 69 Dissertações: 234 Total: 303	Teses: 3 Dissertações: 2 Total: 5
Total de trabalhos selecionados na BDTD			17

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES			
Consulta	Termos utilizados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
1	"gênero e sexualidade" AND "ensino médio" AND "professor*" OR "docentes"	Teses: 18 Dissertações: 87 Total: 105	Teses: 0 Dissertações: 5 Total: 5
2	"gênero" AND sexualidade" AND "ensino médio" AND "professor*" OR "docentes"	Teses: 2 Dissertações: 27 Total: 29	Teses: 0 Dissertações: 1 Total: 1
3	"sexualidade" AND gênero" AND "professor*"	Teses: 115 Dissertações: 489 Total: 604	Teses: 0 Dissertações: 5 Total: 5
Total de trabalhos selecionados no Portal da CAPES			11

Fonte: elaborado pela autora.

Depois de selecionados foi feito uma leitura aprofundada com o objetivo de analisá-los criteriosamente. Para isso, utilizou-se a estratégia de leitura proposta por Prodanov e Freitas (2013) que consiste nas seguintes etapas:

- i) leitura prévia – observação das informações gerais (índices, sumários, títulos e subtítulos);

- ii) leitura seletiva – observação minuciosa dos títulos, subtítulos e conteúdo do trabalho com o propósito de selecionar o que pode vir a auxiliar na elaboração do futuro trabalho.
- iii) leitura crítica – assimilação, análise e interpretação do texto;
- iv) leitura interpretativa – envolve uma análise ainda mais profunda e crítica do texto, buscando interpretar o significado e as intenções do/a autor/a, bem como estabelecer relações, refutar ou confirmar teorias.

A partir dessas leituras, uma nova seleção foi realizada de modo a agrupar os trabalhos que possuíam o objeto de estudo relacionado à concepção dos/as professores/as do Ensino Médio acerca da sexualidade e gênero, bem como as abordagens dessas temáticas em sala de aula. Ao final, foi selecionado um total de 14 pesquisas científicas (2 teses e 12 dissertações), o quadro 1 apresenta a relação dos trabalhos selecionados, e detalha cada um em: título, autor(a)/ano, tipo de pesquisa (Tese/Dissertação) e repositório digital.

Quadro 1 - Relação dos trabalhos selecionados para a revisão de literatura.

	Título	Autor(a) / Ano	Tipo (T/D)	Repos.
1	Representações docentes sobre gênero e sexualidade no ensino médio	(CARVALHO, 2018)	D	BDTD
2	(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar	(SANTOS, 2018)	D	BDTD
3	Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: olhar de docentes	(SARAIVA, 2019)	D	BDTD
4	Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega	(SILVA, 2019)	D	BDTD
5	Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente	(CUSTODIO, 2020)	D	BDTD
6	O neoconservadorismo no Brasil e as tensões relativas à discussão da categoria ‘gênero’ no âmbito escolar	(MACIEL, 2020)	T	BDTD
7	Vivências e visões de professores/as dos Estados do Maranhão e Rio de Janeiro sobre gênero e sexualidade	(SILVA, 2020)	D	CAPES
8	“Isso não é coisa de professora”: intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência	(SPINOLA, 2020)	D	CAPES
9	Representações sociais de docentes acerca da diversidade sexual em contexto escolar	(BARREIROS, 2021)	T	BDTD

10	A censura ao trabalho docente: eventuais interdições da comunidade escolar sobre professores/as que abordam temas relacionados a gênero e sexualidade	(MARINI, 2021)	D	CAPES
11	Educação Sexual e Gênero: representações sociais de professoras(es) que atuam no ensino médio	(MATOS, 2021)	D	BDTD
12	Os docentes do ensino médio: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru.	(SILVA, 2021)	D	CAPES
13	Gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo: entre desafios, dificuldades e motivações	(BARBOSA, 2022)	D	BDTD
14	Silêncios ensurdecadores: gênero e diversidade sexual nas escolas da rede estadual do ensino médio de Campina Grande – PB	(FREITAS, 2022)	D	BDTD

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os ditos da docência nas pesquisas

O primeiro trabalho a ser analisado foi a dissertação intitulada de “Representações docentes sobre gênero e sexualidade no Ensino Médio”, produzida por Ana Carla Novaes de Carvalho, defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) no ano de 2018. O estudo teve como objetivo geral identificar as representações sociais de docentes do Ensino Médio acerca das temáticas de gênero e sexualidade. O estudo foi respaldado nas teorizações do campo de estudos de Gênero e da Teoria Queer, utilizando autores(as) como Butler, Louro, Foucault e Scott.

A pesquisa de abordagem qualitativa teve como base teórica a Teoria das Representações Sociais (TRS), e para a produção dos dados foram realizadas entrevistas com vinte docentes de diversas áreas de conhecimento, divididas em duas etapas: na primeira etapa, foram entrevistados individualmente dez professores/as, e na segunda etapa, foram realizados dois grupos focais, com seis e quatro participantes, respectivamente. O universo da pesquisa foram as escolas da rede pública e particular de ensino das cidades de Cuiabá e Várzea Grande, no estado do Mato Grosso. Com relação ao tratamento dos dados, este se baseou na análise de conteúdo proposta por Bardin e na abordagem compreensiva das formas representacionais presentes no discurso dos/as participantes.

Os resultados da pesquisa indicam que, embora a maioria dos/as professores/as seja favorável à abordagem desses temas na escola, há certa estranheza e dificuldade em defini-los

claramente. Alguns/mas entrevistados/as demonstraram insegurança e preocupação com estigmas sociais, mas também reconheceram a importância das abordagens sobre gênero e sexualidade para uma formação educacional mais ampla. Essa dificuldade em definir os conceitos e a insegurança reflete a necessidade de fornecer aos/as professores/as formação e suporte adequado para lidar com esses temas de forma consciente e embasada.

A quarta análise foi realizada na pesquisa “Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega”, produzida por Filipe Antonio Ferreira da Silva e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 2019. O trabalho teve como analisar os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru. Para isso, o autor utilizou referências teóricas de pesquisadores/as que discutem a diversidade sexual e o combate à LGBTfobia nas escolas.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando o método do caso alargado e diferentes técnicas para coleta de dados: a observação participante, permitindo que o pesquisador conhecesse a realidade e o cotidiano do *lôcus* de seu estudo; conversas informais e aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestores/as e professores/as de duas escolas da Rede Estadual de Ensino em Caruaru, permitindo assim que os/as participantes expressassem oralmente suas experiências diárias no ambiente escolar e além dele.

A interpretação dos dados foi realizada por meio da sociologia das ausências e do trabalho de tradução de Boaventura. De acordo com o autor, esse tipo de abordagem desestabiliza a lógica predominante ao reinterpretar e atribuir significado às lacunas presentes nas dicotomias tradicionais, e a tradução dessas ausências permite uma leitura criativa e subjetiva do campo pesquisado, incorporando uma hermenêutica diatópica que interpreta o fenômeno em suas diversas camadas de significado.

As entrevistas revelaram que as questões relacionadas à diversidade sexual na escola são consideradas como parte da comunidade escolar, incluindo a valorização e o respeito às identidades LGBT, embora conceitos como identidade de gênero ainda estejam vinculados à questão da orientação sexual. Foi relatado que nas escolas há um alto número de estudantes LGBT, o que faz com que os/as professores/as sintam a necessidade de abordar o preconceito, o respeito e a diversidade.

Pensando nisso, Silva (2019) destaca a importância da formação pedagógica como um recurso fundamental para lidar com as limitações conceituais e a falta de ações concretas por parte da gestão escolar. Dessa forma, a pesquisa mostra que, embora haja consensos nas escolas

sobre o comprometimento dos/as docentes em abordar questões de gênero e diversidade sexual, há dissensos quanto à falta de ações efetivas para combater a LGBTfobia. Conclui-se que o debate em torno da diversidade sexual e do combate à LGBTfobia pode desafiar as lógicas de monocultura do saber e de classificação social, permitindo a promoção da diversidade e o fim do preconceito nas escolas.

O trabalho elaborado por Diane Ângela Cunha Custódio foi intitulado “Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente” trata-se de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás no ano de 2020. O trabalho buscou analisar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade. A fundamentação teórica se baseou na consulta de obras de autores/as que discutem as identidades de gênero e sexualidade como construções sociais, que analisam como as questões ligadas às sexualidades e gênero são percebidas e abordadas na escola. Além disso, foram considerados os estudos que tratam sobre as políticas públicas voltados ao âmbito educacional, e os que discutem sobre as práticas docentes relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade sexual.

A pesquisa foi conduzida utilizando métodos qualitativos, incluindo revisão de literatura, questionários, entrevistas, a observação direta da realidade em duas escolas de nível médio localizadas em Goiânia, sendo fundamentada na fenomenologia. Destaca-se que as entrevistas foram conduzidas por meio de questionários semiestruturados aplicados aos/as professores/as das duas escolas, visando identificar a visão dos educadores em relação à representação da sexualidade, incluindo aspectos como corporeidade, identidade de gênero e diversidade sexual. Além disso, a autora procurou compreender as dificuldades enfrentadas no diálogo sobre diversidade e o tipo de trabalho realizado no cotidiano escolar em relação a essa temática.

De acordo com Custódio (2020), ao adotar a abordagem fenomenológica foi possível perceber o objeto pela intencionalidade da pesquisadora e captar a percepção dos sujeitos envolvidos na investigação, se baseando nos problemas da vida cotidiana no processo educacional, que neste caso é o fenômeno estudado. Os dados mostraram um silenciamento das instituições escolares pesquisadas em relação às questões de gênero e diversidade sexual, para a autora esse silenciamento pode ser atribuído tanto à falta de formação quanto ao contexto atual da proposta de uma escola sem partido, o que acaba dificultando o combate ao preconceito, a discriminação e a homofobia, além de dificultar a conscientização e o esclarecimento dos/as discentes.

Os resultados obtidos por Custódio (2020) revelaram que os/as professores/as não obtiveram formação inicial ou contínuo sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, baseado na perspectiva de igualdade e direitos humanos. Diante disso, muitos/as revelaram falta de conhecimento sobre diversidade sexual, influenciados por representações que implicam escolha ou opção. Acontece que, mesmo sem formação específica para tratar dessas questões no ambiente escolar, alguns/mas docentes demonstraram um esforço notável e uma prática autodidata na busca de conhecimento nesse campo.

O estudo “Vivências e visões de professores/as dos Estados do Maranhão e Rio de Janeiro sobre gênero e sexualidade” de José Ribamar dos Santos Silva é o próximo a ser analisado, tendo sido apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) em 2020, teve como objetivo conhecer as vivências e visões dos/as professores/as sobre gênero e sexualidade em escolas do Maranhão e do Rio de Janeiro, buscando compreender como lidam com essas questões na prática.

De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como técnica para coleta de dados a aplicação de entrevistas com os/as professores/as atuantes do ensino médio de uma escola pública no Maranhão e de uma escola particular no Rio de Janeiro. Os dados foram organizados em categorias e interpretados à luz dos estudos de Butler, Foucault, Louro, Figueiró, etc.

Nas conclusões de Silva (2020), ficou evidente que há uma variedade de opiniões e entendimentos entre os/as professores/as, refletindo uma crescente conscientização e aprofundamento do conceito de sexualidade na sociedade e, principalmente, entre os/as educadores/as brasileiros. Além disso, o estudo identificou diversos desafios enfrentados pelos/as docentes, incluindo a falta de formação específica para abordar tais questões, as interferências dos pais por meio de redes sociais, que muitas vezes perpetuam preconceitos e discriminações de gênero, e a falta de cooperação familiar, o que leva os/as professores/as a se sentirem desencorajados, exaustos, deprimidos, com medo e passivos. Por fim, o estudo ressalta a urgência de os/as professores/as superarem o desconforto em discutir sexualidade e gênero, além de desenvolverem estratégias para lidar com a resistência dos alunos e dos pais em relação a conteúdos relacionados à afetividade, desejos, prazer e outros temas sensíveis.

Em sequência, a dissertação “A censura ao trabalho docente: eventuais interdições da comunidade escolar sobre professores/as que abordam temas relacionados a gênero e sexualidade” elaborada por Alexandre Mirini, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em 2021. Buscou-se compreender as restrições e censuras que os/as professores/as do ensino médio da rede pública de Belo Horizonte enfrentam em seu trabalho, relacionadas à disseminação de conhecimentos

ligados a gênero e sexualidade no ambiente escolar, assim como o impacto na atuação docente e nas relações que se estabelecem.

Nos capítulos teóricos, Marini (2021) explora os contextos contemporâneos que englobam as esferas políticas, econômicas e sociais em relação à educação, enfocando como essa interseção influencia o trabalho dos/as professores/as ao abordarem temas como gênero e sexualidade. Além disso, examina o impacto do neoliberalismo na educação, destacando sua conexão com políticas de austeridade, conservadorismo e tendências antidemocráticas e antipluralistas. O autor também aprofunda a discussão sobre os conhecimentos relacionados a gênero e sexualidade no contexto escolar, explorando a importância da transposição didática e abordando as dificuldades encontradas na formação dos/as docentes e em suas práticas. Para isso, utilizou autores/as como Paulo Freire, Kant, Foucault, Louro, Scott, Butler, etc.

Com relação a metodologia, o autor optou por conduzir sua pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com professores/as. Os/as participantes foram selecionados/as por abordar as questões de gênero em seu aspecto social e por demonstrarem reflexão em relação aos desafios enfrentados na disseminação desses conhecimentos em sua prática pedagógica. A seleção dos/as docentes foi realizada por meio de um questionário *on-line* inicial, que ajudou a identificar quais professores/as estariam interessados em participar do estudo. Em seguida, os/as selecionados/as foram submetidos a entrevistas semiestruturadas.

A partir das entrevistas com os/as docentes, Marini (2021) pontua sobre a falta de preparo na formação para tratar sobre identidade, diversidade, direitos, gênero e sexualidade, pois mesmo aqueles/as com formação acadêmica em áreas das ciências humanas não compreendem ou dominam totalmente esses temas. Relacionado a isso, observou-se que alguns/mas professores/as sentem dificuldade em estabelecer uma linha teórica clara para abordar esses assuntos através da perspectiva social. Dessa forma, o autor destaca que a capacitação dos professores é essencial para garantir que conhecimentos ligados ao gênero e a sexualidade sejam abordados de maneira adequada em sala de aula.

Outra questão observada na pesquisa de Marini (2021) foi sobre o medo e receio como parte do cotidiano dos/as docentes que lidam com gênero e sexualidade, uma vez que grande parte da discussão sobre a liberdade desses/as profissionais está relacionada à doutrinação, sugerindo que eles/as deixam de desempenhar o papel de educadores/as para se tornarem militantes dentro das escolas. Por fim, o autor destaca a urgência percebida pelos/as alunos/as em abordar questões relacionadas ao gênero e sexualidade em sala de aula, a evolução das estratégias adotadas pelos/as docentes para abordar esses temas em sala de aula, e o desejo

desses/as professores/as em contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e pacífica nas relações cotidianas como motivação para sua atuação.

A dissertação “Educação Sexual e gênero: representações sociais de professoras(es) que atuam no ensino médio” foi escrita por Juliana Marques Castilho Matos. Apresentada no ano de 2021 ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), ela teve como objetivo analisar as representações sociais de professoras/es que atuam no ensino médio em uma única escola pública, a respeito de suas práticas docentes, especificamente sobre educação sexual e gênero.

Matos (2021) buscava compreender a forma com que os docentes conduzem a educação sexual nos espaços escolares, possibilitando-nos identificar práticas exitosas, bem como as limitações, dificuldades e outras especificidades de sua atuação. O aporte teórico se pautou nas teorizações sobre os conceitos de sexualidade, sexo e gênero, usufruindo das concepções de Jeffrey Weeks, Figueiró, Guacira Lopes Louro, Joan Scott. A autora ainda apresenta a história da educação sexual no Brasil apontando seus avanços e seus retrocessos, argumentando sobre a necessidade de se discutir sobre a formação de professores no Brasil e suas concepções acerca das temáticas sexualidade e gênero, pois, de acordo com ela, só assim será possível compreender as dificuldades e potencialidades da formação em Educação Sexual.

O referencial teórico-metodológico da pesquisa está fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS), visto que esta auxilia na análise de comportamentos, hábitos e ideais, o que permite ao/a pesquisador/a compreender a articulação feita entre um grupo social e o conhecimento científico, o saber empírico e os modos de interpretar as situações vividas. Dentro do campo das TRS, Matos (2021, p. 43) utiliza a abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric e justifica sua escolha alegando que este tipo se fundamenta no “princípio de que as representações sociais estão organizadas em torno de um núcleo, o qual tem a função de elaborar a significação e a organização interna de uma dada representação social.”

Caracterizada pela sua abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, a pesquisa teve como universo de estudo uma escola estadual de nível fundamental e médio localizada no estado de São Paulo. E com relação aos/as participantes, estes/as foram professores/as do Ensino Médio de diversas disciplinas da referida instituição de ensino. Para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores/as e utilizou-se a Teoria das Representações Sociais (TRS) para interpretar e analisar os dados obtidos.

Os resultados obtidos pela pesquisa a partir das entrevistas permitiram compreender que, naquele universo de pesquisa, os/as professores/as consideram a educação sexual como uma área de importante relevância, pois no ambiente escolar está presente a manifestação de

conteúdos relacionados a expressões da sexualidade. Além disso, os/as docentes entrevistados/as demonstraram abertura e receptividade aos questionamentos dos/as discentes em relação às temáticas e destacam que o diálogo se torna uma estratégia favorável para a abordagem.

Contudo, também foi identificado a existência de fatores que dificultam o desenvolvimento da educação sexual de modo efetivo e emancipador, como é o caso da formação inicial/continuada ausente ou insuficiente, o cenário político atual, posicionamentos familiares, a limitação pessoal e inseguranças por parte dos/as docentes. A autora conclui sua pesquisa enfatizando a necessidade de se realizar discussões sobre sexualidade e gênero de modo contínuo, aprofundado na formação inicial e continuada dos/as professores/as.

A pesquisa de Luana Pires Barbosa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) no ano de 2022 recebeu o título de “Gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo: entre desafios, dificuldades e motivações”. A dissertação se propôs a identificar os desafios, dificuldades e motivações relacionados à uma disciplina do 'Programa de Gênero e Sexualidade' de uma escola pública localizada no município de São Paulo, realizando uma análise aprofundada dos elementos relacionados a gênero e sexualidade, com a identificação das instâncias e discursos que moldaram e continuam a influenciar essa construção. Sua fundamentação teórica se embasa em estudos de Scott, Louro, bell hooks, Butler, Marília Carvalho, Weeks, Berenice Bento, Altmann, Zanatta e Bourdieu, que abordam temas relacionados à juventude, gênero e sexualidade no contexto educacional.

De acordo com Barbosa (2022), o 'Programa de Gênero e Sexualidade' tem como propósito fomentar reflexões acerca de identidades de gênero, orientação sexual, diversidade e desigualdades de gênero, buscando enfrentar o machismo, a LGBTfobia e outros tipos de preconceito, com base nos direitos humanos e no respeito à diversidade. O programa ofertava a disciplina eletiva intitulada 'Desvendando o armário: o movimento LGBTQ+ brasileiro através de jogos', a qual abordava sobre os diferentes grupos e as lutas da comunidade através de jogos lúdicos e tornou-se o objeto de estudo da autora. Por meio da abordagem qualitativa, foi desenvolvido um estudo de caso utilizando a técnica de observação participante na disciplina eletiva mencionada anteriormente. Durante o processo, Barbosa (2022) acompanhou as aulas da disciplina, observando um grupo de estudantes do Ensino Médio, posteriormente foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com um professor e uma professora responsáveis pelo programa, além de uma roda de conversa com os/as estudantes e os/as ministrantes da eletiva.

Barbosa (2022) argumenta que foi observado em envolvimento significativo de professores/as e estudantes na disciplina eletiva. Embora o tópico ainda seja controverso na escola, os/as participantes a viram como uma oportunidade e um espaço de resistência e diálogo. A autora aponta para o surgimento de desafios na atuação docente devido à diversidade presente na sala de aula, o que levou os/as professores/as a refletirem sobre a importância do trabalho pedagógico para proporcionar experiências diversas aos/as alunos/as e enriquecer o aprendizado. Além disso, os/as professores/as entrevistados expressaram o desejo de que essas discussões se estendam para além da sala de aula, gerando mudanças significativas na sociedade.

A pesquisa de mestrado “Silêncios ensurdecedores: gênero e diversidade sexual nas escolas da rede estadual do ensino médio de Campina Grande – PB”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e elaborado por Liliann Rose Pereira de Freitas. O objetivo deste estudo foi compreender a forma como o gênero e a diversidade sexual são evidenciados no ambiente escolar por professores/as de escolas da rede estadual de Campina Grande, na Paraíba.

No desenvolvimento da sua pesquisa, Freitas (2022) destaca necessidade de investigar o impacto das políticas educacionais ligadas às temáticas de gênero e diversidade sexual na prática docente, uma vez que tais políticas operam como dispositivos legais orientando as ações das escolas e dos/as professores/as. Pensando nisso, o referencial teórico embasou-se nas perspectivas teóricas de Butler e Foucault para discutir sobre gênero e sexualidade, juntamente com uma análise do cenário educacional brasileiro à luz das contribuições de Louro, Junqueira, Miskolci e Campana,

Através das fontes orais, baseadas nas narrativas de professores/as de diferentes instituições de ensino do estado, foram construídas as análises. A autora observou que nas experiências acadêmicas dos/as participantes, os temas de gênero e diversidade sexual foram limitados aos eventos extracurriculares, constatando também que experiências externas influenciaram os/as professores/as a irem em busca da compreensão desses temas e a tratá-los com mais sensibilidade na escola.

As narrativas dos/as docentes divergiram em relação à abordagem prática, com alguns focando em ações organizadas sobre o gênero, enquanto outros trataram o assunto de forma mais indireta, incorporando-o ao currículo. Notou-se que os/as enfrentaram desafios no tratamento de questões específicas, como nome social e uso de banheiros para pessoas trans. As preocupações incluíam recebimentos das famílias, falta de segurança teórica e ausência de treinamentos do governo estadual sobre esses temas.

As interdições apontadas nas pesquisas

Além das concepções e práticas dos/as docentes, a revisão de literatura também revelou um panorama de preconceito persistente no ambiente educacional, destacando as interdições ainda presentes em relação às questões de gênero e sexualidade.

A pesquisa “Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: olhar de docentes” elaborada por Izabella Marina Martinho Saraiva e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ouro Preto (UFOP), foi apresentada no ano de 2019. A dissertação teve como objetivo analisar como a escola tem contribuído na manutenção e no enfrentamento das questões de gênero e sexualidades, utilizando como referências estudos pós-estruturalistas.

De abordagem qualitativa, a pesquisa contou com levantamento bibliográfico na área de gênero, sexualidades, educação e políticas públicas educacionais, e com a realização de grupos focais como principal método para construção dos dados. A autora justifica a escolha da metodologia pelo caráter polêmico das temáticas de gênero e sexualidade, pois frequentemente envolve crenças, valores e preconceitos. Ao todo foram três grupos focais: um em forma de oficina com docentes que são estudantes do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, e os outros dois com docentes de uma escola municipal e uma estadual do município de Mariana, Minas Gerais.

Os resultados obtidos por Saraiva (2019) destacam que a educação sexual é parte da rotina escolar, embora muitas vezes restrita a aspectos biológicos e heteronormativos. Os/as professores/as revelaram uma certa insegurança ao lidar com a temática, temendo o uso incorreto de termos e possíveis conflitos com os/as alunos/as, especialmente ao expressarem visões conservadoras. Apesar do discurso escolar sobre a valorização da diversidade, a implementação prática desses valores é limitada e depende de um número reduzido de docentes, que se sentem isolados nesse esforço. No entanto, todos/as os/as colaboradores/as demonstraram sensibilidade e reflexão em relação às suas crenças e valores.

A autora pontua que a heteronormatividade é evidente como a norma dominante na regulação dos corpos, independentemente da identidade de gênero ou orientação sexual. E que, apesar da escola reproduzir esses padrões, também oferece espaço para contestações e transformações dessa norma, pois há corpos e discursos subversivos que desafiam esses padrões, agindo como agentes de mudança e promovendo o reconhecimento de diferentes identidades e sexualidades. Dessa forma, a escola se torna um campo de disputa onde a heteronormatividade não é tão predominante.

Por fim, Saraiva (2018) conclui que pesquisa não aponta diretamente para a melhor forma de intervenção da escola nesse contexto, mas destaca seu papel na produção e reprodução

da heteronormatividade, enquanto também reconhece a capacidade de resistência da escola como espaço de disputa não hegemônico.

A dissertação elaborada por Émerson Silva Santos e recebeu o título “(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 2018. O estudo teve como principal objetivo investigar qual o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero ocupam na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru/Pernambuco. De caráter pós-estruturalista, a pesquisa foi fundamentada em estudos que discutem gestão escolar, gênero, sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero.

Foram escolhidas duas escolas estaduais do município de Caruaru que ofertam o ensino médio para ser o campo empírico, contando com a participação de gestores/as e professores/as para a realização da investigação. Caracterizado como qualitativo, o estudo contou com a utilização de entrevistas semiestruturadas e análise documental como técnicas para a coleta de dados, adotando o método de caso alargado que envolve uma análise detalhada dos resultados e um aprofundamento das conclusões dos pesquisadores. Todo o material empírico foi analisado com base na análise de conteúdo proposta por Bardin, utilizando o método da bricolagem.

Destaca-se que a aplicação de entrevista semiestruturada aos/às gestores/as teve como objetivo investigar as percepções sobre diversidade sexual e identidade de gênero; enquanto que aplicação de entrevista semiestruturada aos/às professores/as serviu para investigar se e quais orientações estão sendo repassadas pela gestão escolar sobre diversidade sexual e identidade de gênero. A análise documental foi feita nos cadernos do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar do Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco, documentos estes que orientam a atuação dos/as gestores/as escolares. Além das entrevistas e das fontes documentais, realizou-se duas rodas de diálogo com os/as estudantes que se identificavam como LGBT ou que tiveram interesse em participar, Santos (2018, p. 96) argumenta que esses diálogos com os/as alunos/as auxiliou nas análises das informações obtidas nas entrevistas, uma vez que eles/as atuaram enquanto “sujeitos que são impactados diariamente com a LGBTfobia na escola e com as dificuldades da instituição escolar em compreender e respeitar suas diferenças”.

Como resultados da pesquisa, Santos (2018) aponta que as gestões das escolas de Ensino Médio Integral parecem estar mais preparadas e habilidosas para lidar com questões envolvendo

sexualidade e gênero, o que pode estar relacionado a um ambiente mais inclusivo ou a políticas educacionais específicas associadas a esse tipo de escola. A pesquisa identificou que a formação continuada dos/as gestores/as escolares em Pernambuco não contempla as questões de diversidade sexual e identidade de gênero, o que resulta em uma falta de compreensão dessas questões por parte dos/as gestores/as, no baixo envolvimento na promoção de ações para combater a LGBTfobia⁹ nas escolas e na orientação inadequada aos/as professores/as.

Foi observado que a gestão escolar possui estratégias no enfrentamento à LGBTfobia, mas também enfrentam dificuldades significativas com relação a esse enfrentamento, especialmente quando não têm o apoio da Secretaria de Educação. Por fim, Santos (2018) destaca que a gestão escolar pode ser tanto parte do problema quanto parte da solução no que se refere à LGBTfobia na escola, e que isso vai depender de como eles/as respondem a casos de violência LGBTfóbica, com a capacidade de apurar denúncias, estabelecer punições pedagógicas para os agressores e coibir esse tipo de prática no ambiente escolar.

A pesquisa de doutoramento, intitulada de “O neoconservadorismo no Brasil e as tensões relativas à discussão da categoria ‘gênero’ no âmbito escolar” e elaborada por Pollyanne Rachel Fernandes Maciel para o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no ano de 2020.

Maciel (2020) parte da noção de existência de um espaço de conflito, pois ao mesmo tempo em que há uma emergência institucional para inserção e discursão das temáticas de gênero, há também um aumento da pressão conservadora para o seu silenciamento. Diante disso, a pesquisa buscou analisar esse espaço de conflito no contexto de uma instituição educacional pertencente a rede de Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, na cidade de Campina Grande.

O embasamento teórico foi construído a partir de análises sobre gênero, suas dinâmicas de poder e suas interconexões com a educação, envolvendo os trabalhos de Berenice Bento, Scott, Foucault, Annemarie Mol, Louro, Meyer, dentro outros/as autores/as. Além disso, as ideias de Bourdieu foram empregadas para explorar a ideia de ‘interestruturação’ dos campos e a percepção da escola como um local de reprodução e questionamento da sociedade. O estudo também abordou o neoconservadorismo e seu impacto nos documentos e políticas

⁹ LGBTfobia é o termo utilizado para englobar todas as formas de violência contra pessoas LGBTI+ cuja motivação principal é sua identidade de gênero e/ou orientação sexual. Trata-se de um fenômeno social, construído socialmente e disseminado para moldar ideologia e cultura. Para saber mais sobre a LGBTfobia, acesse o site da Cidadania LGBT+, disponível em: <https://www.cidadanialgbt.ms.gov.br/?page_id=31>.

educacionais, refletindo sobre o paradoxo na abordagem das temáticas de gênero no ambiente escolar.

A pesquisa de Maciel (2020) adotou a abordagem qualitativa, buscando explorar de forma aprofundada o ambiente escolar. Para isso, utilizou-se a observação direta da instituição, a análise de documentos e a coleta de dados por meio de grupos focais compostos por membros da comunidade escolar, como professores/as, alunos/as e familiares, além de entrevistas realizadas com a equipe gestora. O estudo concentra-se na análise dos discursos e na interpretação dos significados atribuídos a diferentes atores em relação às questões de gênero, adotando uma abordagem teórica sociocultural.

A pesquisa revelou que, ao analisar documentos como o Plano Nacional de Educação, as relações de gênero foram pouco enfatizadas, permanecendo veladas sob o discurso genérico sobre direitos e valores. Na observação da escola, a defasagem no conhecimento e nas práticas formativas relacionadas a essas temáticas na escola reflete o baixo investimento na formação de professores/as. Apesar do reconhecimento da importância do debate sobre gênero e sexualidade na comunidade escolar, a maioria apela vagamente para a tolerância e o respeito à diversidade, sem aprofundar as discussões.

Observou-se que os/as professores/as apresentam relutância em abordar esses tópicos na sala de aula, citando a falta de capacitação profissional como um fator limitante. Tanto a gestão escolar quanto os familiares adotaram posturas conservadoras. E os/as estudantes reproduziram preconceitos e discriminações, no entanto, também demonstraram interesse na inclusão dessas discussões no contexto escolar, exibindo concepções promissoras para promover uma abordagem mais igualitária e democrática.

A pesquisa “Isso não é coisa de professora: intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência” de Eva Fonseca Silva Spínola foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no ano de 2020. A dissertação se propôs a identificar como diferentes professoras transgridem as normatizações da sexualidade no contexto das relações étnico-raciais, tendo sido fundamentada nos estudos pós-estruturalistas, pós-críticos e decoloniais.

Delimitada a abordagem qualitativa, a investigação do objeto ocorreu com base nas narrativas de três mulheres-professoras da educação básica nos municípios de Jequié e Ipiaú, e as técnicas utilizadas para essa investigação foram a entrevista semiestruturada e a observação participante. A autora destaca que a utilização do termo “mulheres-professoras” para caracterizar as participantes da pesquisa é estratégica, justamente para inter-relacionar essas

duas categorias, uma vez que esses conceitos isolados não conseguiriam retratar a maneira como as participantes vivenciam o gênero, a sexualidade e docência.

Para examinar as narrativas das professoras, empregou-se a análise arqueológica do discurso, conforme proposto por Foucault, como abordagem metodológica. Os resultados obtidos com base no diálogo com e entre as mulheres-professoras apontam para uma complexidade da docência enquanto prática de subjetivação e para como as questões de gênero, raça/etnia e sexualidade podem influenciar a forma como essas mulheres-professoras se percebem e são percebidas na sociedade.

A autora identifica também que ao mesmo tempo que a docência determina a vivência de um certo tipo de sexualidade para essas participantes, de modo que elas sentem a necessidade de ceder em relação à forma de se vestir, falar e reprimir seu desejo, a fim de evitar aproximação indesejada com os estudantes, também há um movimento de ressignificação das identidades dessas mulheres-professoras e que confrontam as estruturas opressivas, como assumir abertamente sua lesbianidade para a comunidade escolar ou criar espaços de diversão fora do ambiente de trabalho. Essas ações desafiam as normas estabelecidas e permitem que essas profissionais vivam suas identidades de maneira mais autêntica.

O trabalho nos mostra uma interseccionalidade entre identidade docente, gênero, raça/etnia e sexualidade, destacando como diferentes fatores podem afetar a vivência e a subjetividade dessas profissionais. Destaca ainda que no contexto de uma cultura ocidental-cristã-branca-cisheteronormativa, existem normas e padrões preestabelecidos sobre o que é considerado aceitável em relação ao gênero, à raça/etnia e à sexualidade, e que essas normas podem limitar a autonomia das mulheres-professoras, exigindo que elas se enquadrem em estereótipos e expectativas sociais dominantes.

O trabalho acadêmico intitulado “Representações sociais de docentes acerca da diversidade sexual em contexto escolar” elaborada por Douglas Paulino Barreiros foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em 2021. Como objetivo, a pesquisa de doutoramento buscou identificar e analisar as Representações Sociais de docentes da rede pública do Estado de São Paulo acerca da diversidade sexual associadas ao contexto educacional. Para isso, foram adotados como fundamentos teórico-metodológicos a Teoria das Representações Sociais, a Teoria dos Scripts Sexuais e a Teoria Queer.

A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa, envolvendo entrevistas com professores/as da rede pública estadual e municipal de São Paulo e Guarulhos, utilizando a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici como método. Além disso, o corpus

de análise foi examinado com base na proposta de análise de conteúdo apresentada por Laurence Bardin.

Em suas análises, Barreiros (2021) observou que os discursos conservadores em relação à diversidade sexual mostraram-se predominantes, considerando a sexualidade como um tabu. O autor destaca que as práticas escolares dos/as docentes entrevistados tendem a silenciar questões de diversidade sexual, uma vez que eles/as percebem a sexualidade de maneira restrita, voltada ao binarismo, a heteronorma e o sexo com fins reprodutivos. E atos como bullying, preconceito e discriminação não são reconhecidos como violência ou como obstáculo à permanência no ambiente escolar de estudantes que desviam dos comportamentos e normas sexuais consideradas moralmente aceitáveis.

A falta de familiaridade com a legislação atual foi evidente, com muitos/as docentes demonstrando insegurança e medo de abordar o tema, acreditando erroneamente em proibições expressas nos documentos educacionais. O Plano Nacional da Educação e os projetos da Escola Sem Partido foram mencionados como justificativas legais para evitar discussões sobre gênero e diversidade sexual em sala de aula.

A dissertação intitulada de “Os docentes do Ensino Médio entre: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru”, produzida por Dhones Stalbert Nunes da Silva, e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 2021. O trabalho teve como objetivo geral compreender as resistências e estratégias dos/as docentes do Ensino Médio da cidade de Caruaru em debater as temáticas de gênero e sexualidade.

De abordagem qualitativa, natureza aplicada e descritiva, esta foi caracterizada como uma pesquisa de campo e teve como universo os/as professores/as do Ensino Médio da rede privada e pública da cidade de Caruaru. Destaca-se que a seleção dos/as participantes da pesquisa não foi probabilística e se deu por acessibilidade devido a pandemia do Coronavírus. A metodologia aplicada foi a entrevista semiestruturada com questões norteadoras para a produção do material empírico. Com relação a análise do material, esta foi baseada na Análise de Conteúdo de Bardin que, de acordo com Silva (2021), favorece a compreensão dos dados a partir de categorias de análise temática. Utilizou-se o sentido semântico para categorizar os dados, ou seja, a autora agrupou todas as partes do material empírico que apresentavam o mesmo significado.

A partir da análise do material evidenciou-se que, naquele universo de pesquisa, os/as professores/as resistem às discussões das temáticas de gênero e sexualidade e que essas resistências, na maioria das vezes, surgiram como um sentido limitador das discussões no

ambiente escolar. Observou-se também que os/as docentes utilizam diferentes estratégias no processo de ensino e aprendizagem para buscar promover um convívio de respeito e equidade de gênero, além de buscarem corrigir, reverter ou minimizar os efeitos das situações nas quais o preconceito e a LGBTFobia que ocorrem naquele ambiente. Por fim, também foram identificadas diversas relações entre o pânico moral e a LGBTFobia, como acirramento, desvirtuamento, reafirmação e desmistificação na qual os/as professores/as entendem a necessidade das discussões de gênero e sexualidade.

As pesquisas conduzidas por Saraiva (2019), Santos (2018), Maciel (2020), Spínola (2020), Barreiros (2021) e Silva (2021) denunciam os estigmas socioculturais profundamente enraizados nas instituições de ensino, desde formas explícitas de discriminação até práticas institucionais que marginalizam os indivíduos que não se encaixam nos padrões tradicionais de identidade de gênero ou orientação sexual.

Algumas considerações

Após o mapeamento, análise e apresentação dos 14 (quatorze) trabalhos acadêmicos que exploram a percepção dos/as professores/as em relação à sexualidade e gênero, bem como a maneira como essas temáticas são abordadas em sala de aula, chegou o momento de discuti-los de maneira crítica, levando em consideração as abordagens teóricas e metodológicas, destacando tanto suas semelhanças quanto suas diferenças, e traçando um panorama geral dos resultados obtidos nesses trabalhos.

Como é possível observar na **Tabela 2**, a produção das pesquisas científicas utilizadas na revisão de literatura foi predominantemente nas regiões Nordeste e Sudeste (6), seguidas pela região Centro-Oeste (2), não tendo sido encontrado trabalhos da região Sul e Norte. Além disso, a tabela também revela que a maior parte das pesquisas é proveniente de instituições de ensino superior público, sendo 4 estaduais e 8 federais, enquanto apenas 2 são de instituições privadas.

Tabela 2 – Distribuição das produções acadêmicas por regiões e Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Regiões brasileiras e Instituições de Ensino Superior	Total
Nordeste	6
Universidade Federal de Pernambuco	3
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1
Universidade Federal de Campina Grande	2
Centro-Oeste	6
Centro Universitário Moura Lacerda	1
Universidade Estadual de Minas Gerais	1
Universidade Estadual de São Paulo	1
Universidade de São Paulo	1
Universidade Federal de São Paulo	1
Universidade Federal de Ouro Preto	1
Sudeste	2
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1
Universidade Federal de Mato Grosso	1

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No que diz respeito aos Programas de Pós-Graduação nas quais essas pesquisas foram desenvolvidas, notou-se uma concentração de discussões relacionadas percepção dos/as docentes de ensino médio em relação à sexualidade e gênero nos programas de Educação Contemporânea, com quatro estudos, seguidos pelo o de Educação, com três. No geral, essas pesquisas foram vinculadas a nove diferentes Programas de Pós-Graduação (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição das produções acadêmicas por Programas de Pós-Graduação.

Programas de Pós-Graduação	Total
Educação Contemporânea	4
Educação	3
Educação Sexual	1
Educação e Formação Humana	1
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	1
Relações Étnicas e Contemporaneidade	1
Ciências Sociais	1
Sociologia	1
História	1

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Todos esses Programas de Pós-Graduação compartilham estruturas curriculares que possuem similaridades em relação à abordagem de tópicos ligados à educação escolar, formação de professores/as, questões sociais contemporâneas, dentre outros. Com isso, esses programas provavelmente possuem mais abertura para receber e incentivar discussões acerca de temáticas como gênero e sexualidade, fomentando, assim, a produção de pesquisas acadêmicas nesses campos específicos

Dando continuidade à análise, todos os estudos examinados nesta revisão de literatura integraram a perspectiva de autores/as pós-estruturalistas para explorar as temáticas de sexualidade e gênero. Ficou perceptível que alguns trabalhos adotaram uma combinação de abordagens que possuem fundamentos teóricos e metodológicos distintos, como é o caso dos três estudos que incorporaram os autores pós-estruturalistas e os princípios da Teoria das Representações Sociais em sua estrutura de pesquisa.

É importante destacar que entre essas teorias existe uma tensão epistemológica acerca da ideia de "representação" e sua importância na compreensão dos fenômenos sociais (Lopes, 2017), o que pode gerar desafios na integração dessas abordagens teóricas em uma mesma pesquisa. Enquanto as teorias pós-estruturalistas tendem a questionar e problematizar a noção de "representação" como uma construção estável e essencialista, a TRS enfatiza a compreensão das representações sociais como construções simbólicas e compartilhadas que têm um papel central na organização das interações sociais e na produção de significados (Lopes, 2017),

Ao refletir sobre as barreiras entre a articulação do Pós-Estruturalismo e a Teoria das Representações Sociais, Lopes (2017) defende que a utilização dessas duas abordagens pode enriquecer a compreensão dos fenômenos sociais e subjetivos, permitindo uma análise mais abrangente das dinâmicas de poder e significado. Para garantir que essa interação não resulte em uma falta de clareza epistemológica nas pesquisas, comprometendo a consistência e a coerência das análises, é necessário que os/as pesquisadores/as estabeleçam como essas teorias se complementam e se relacionam dentro do contexto específico de cada pesquisa. No entanto, em apenas duas das três pesquisas, ficou evidente a explicação de como essas perspectivas se relacionam, fornecendo uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado.

Destaca-se ainda que, durante a análise dos trabalhos acadêmicos, foi possível identificar que a maioria dos trabalhos (6) não indicaram qual método seria empregado para analisar o material empírico. Daqueles que indicaram, observou-se a predominância dos métodos de Análise de Conteúdo (4) e Análise do Discurso (2), além dos que empregaram a Teoria das Representações Sociais (1) e Sociologia das Ausências (1) para interpretar e analisar o material coletado.

No que diz respeito ao quadro geral dos resultados obtidos nessas pesquisas, ficou claro que os professores enfrentam desafios para compreender e abordar sexualidade e gênero em sala de aula. O entendimento sobre essas questões varia de acordo com a formação, experiências pessoais, valores e contextos específicos. Alguns estudos apontaram resistências, inseguranças e preocupações relacionadas aos estigmas sociais e às normas culturais que cercam o debate sobre sexualidade e gênero. Além disso, foi observado um desconhecimento da legislação atual,

levando à crença de restrições nos documentos educacionais em relação às discussões sobre gênero e diversidade sexual em sala de aula. Os estudos destacam a importância de fornecer uma formação acadêmica contínua aos professores, preparando-os para lidar com questões relacionadas à sexualidade e ao gênero decorrentes dos processos culturais e sociais. Isso promoverá uma educação que questiona os estereótipos, os preconceitos e valoriza a diversidade enquanto sensibiliza e respeita as diferenças.

Apesar dos obstáculos enfrentados por grande parte dos/as professores/as, como a falta de conhecimento, resistências, inseguranças e a necessidade de capacitação, a revisão de literatura revela uma conscientização crescente sobre a importância de abordar questões de sexualidade e gênero de maneira inclusiva e respeitosa dentro da sala de aula. E é nessa crescente onda de conscientização que esta pesquisa de mestrado pretende seguir, buscando explorar as contracondutas existentes nas práticas educativas, ou seja, investigando os movimentos e discursos outros que subvertem as normas estabelecidas, questionando e resistindo às formas de poder dominantes.

CAPÍTULO 5

Pressupostos metodológicos

Vindo de um curso de graduação das ciências ditas puras, nas pesquisas, sempre busquei o maior rigor teórico-metodológico possível. Admito a dificuldade que tenho em me desprender das amarras que me foram colocadas ao longo da minha trajetória. (Guarany, 202, p. 74)

Admito que esse desafio não é pequeno, mas estou comprometida em fazer um esforço consciente para superar essas limitações. Ao me colocar no lugar de fala de Guarany (2021), enfatizo minha determinação em tentar romper com essas barreiras pessoais, permitindo-me reconhecer que pesquisar é um processo dinâmico e evolutivo, onde cada nova experiência e cada desafio superado contribuem para a construção de um trabalho que é tanto um produto de seu tempo quanto um contribuinte para futuras explorações acadêmicas.

No campo teórico, busquei abordar as questões de gênero e sexualidade com a abertura e a sensibilidade que elas exigem. Metodologicamente, adoto a definição de metodologia como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p.16). Minha intenção é conduzir uma pesquisa que me permita desprender do rigor acadêmico que adquiri durante minha graduação. Entendo que este é um processo contínuo de aprendizado e desconstrução, mas estou disposta a enfrentá-lo.

5.1 Referencial teórico-metodológico

O aporte teórico-metodológico desta pesquisa foi fundamentado na Análise de Discurso na perspectiva foucaultiana. Este tipo de abordagem se baseia nas ideias do filósofo francês Michel Foucault e busca compreender como o discurso é gerado, disseminado e exerce influência na sociedade.

Mas afinal, o que seria um discurso? Bom, o discurso pode ser entendido como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2005, p.132). Esses enunciados, de acordo com Foucault (2005), seriam elementos que as pessoas buscam adquirir, repetir, reproduzir e transformar, e que são integrados em circuitos preestabelecidos e ocupam posições específicas dentro das instituições, onde seu valor e significado são continuamente negociados e redefinidos.

Ao descrever os enunciados, Fischer (2003) destaca a importância de apreender as coisas ditas como acontecimentos que surgem em tempos e espaços específicos, ou seja, no interior de formações discursivas particulares. Essas formações discursivas são conjuntos complexos de relações que possibilitam que certas coisas sejam ditas e aceitas como verdadeiras em determinados contextos históricos e sociais. Assim, os discursos vão além de simplesmente se referir a coisas ou ser uma mera combinação de palavras; eles constituem sistemas de conhecimento e poder sustentados através das práticas discursivas (Fischer, 2001).

Podemos definir as práticas discursivas como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2005, p.133). Sendo assim, essas práticas estabelecem os limites e possibilidades para os enunciados, moldando o que pode ser dito, como é dito e interpretado.

O discurso possui regularidades intrínsecas, permitindo-nos identificar uma rede conceitual própria. Essas regularidades ajudam a moldar e organizar nossa percepção do mundo, fornecendo uma estrutura além da simples expressão, destacando a importância de entender o discurso como uma prática social complexa (Fischer, 2001). Essa percepção do mundo é, na verdade, relativa e depende do contexto temporal em que o sujeito está inserido. O discurso não é algo estático ou atemporal,

é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicações do tempo. (Foucault, 2005, p. 133).

Nesse sentido, Unger (2021) nos mostra que os discursos atuam como práticas que organizam a realidade, ajudando a moldar nossas percepções sobre o mundo e a formar nossas subjetividades, variando conforme o tempo, os grupos e os contextos sociais. As normas e valores de uma sociedade podem mudar de uma geração para outra, e essas mudanças se refletem nos discursos dominantes de cada período. Assim, o que é considerado verdade ou aceitável varia conforme os diferentes grupos sociais e momentos históricos, mostrando a natureza dinâmica dos discursos.

Na análise dos discursos, de acordo com a perspectiva foucaultiana, é essencial rejeitar explicações simplistas e interpretações unilaterais ao examinar os discursos, focando na existência das palavras e nos enunciados das coisas, lidando com a própria linguagem em toda a sua riqueza de detalhes (Fischer, 2001). Foucault critica a tendência de ver os discursos apenas

como conjuntos de signos que se referem a determinados conteúdos com significados ocultos ou intenções dissimuladas. Ele nos encoraja a desprender-nos desse aprendizado prévio que nos leva a buscar um sentido último ou oculto nas palavras (Fischer, 2001). Além disso, destaca como é importante examinar como diferentes discursos se relacionam entre si, como eles se organizam em uma figura única, convergem com instituições e práticas e carregam significados que podem ser comuns a uma determinada época (Foucault, 2005).

Fischer (2001) explica que ao analisar um discurso, não estamos apenas ouvindo a voz de um sujeito individual, mas observando um lugar de dispersão e descontinuidade. O sujeito da linguagem não é uma figura idealizada ou essencial; ele é ao mesmo tempo quem fala e quem é falado, já que através dele se expressam outros discursos. A autora explica que Foucault amplia a noção de sujeito, considerando suas interações com outras pessoas e o contexto em que ele está inserido. Sendo assim, ao analisar o discurso do sujeito, devemos questionar de onde ele fala, sua posição dentro de uma instituição e seu papel como criador e disseminador de conhecimentos. Isso desafia a ideia de que o discurso é apenas uma “expressão de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra” (Fischer, 2001, 2008).

Ao adotar a análise do discurso foucaultiana como abordagem para analisar o material empírico, tento “dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais [...]” (Fischer, 2003, p. 385-386). Seguindo o pensamento de Unger (2021), procuro analisar os discursos que moldam os sujeitos e as instituições envolvidas nesta pesquisa, destacando os enunciados frequentemente considerados naturais, esquecidos ou ignorados. Através dessa análise, investigo a produção de contracondutas em relação à diversidade sexual e de gênero dentro dos Centros de Excelência em Aracaju.

5.2 Caracterização da pesquisa

A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa. De acordo com Ramos e colaboradores (2005), a pesquisa qualitativa permite uma exploração profunda e detalhada da realidade do objeto de estudo, onde pode ser obtidas incontáveis interpretações do resultado por parte dos/das pesquisadores/as. Medeiros (2012, p.224) destaca que este tipo de abordagem “produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação”, ou seja, ela trabalha com informações descritivas, não se restringindo ao uso de números como principal forma de análise dos dados e conclusões do estudo (Dalfovo; Lana; Silveira, 2008).

No que diz respeito às Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p.21).

Desse modo, através da pesquisa qualitativa, é possível investigar as experiências e perspectivas dos indivíduos, explorando suas vivências, trajetórias e narrativas. A pesquisa qualitativa, portanto, se mostra fundamental para estudar temas complexos como a sexualidade e o gênero, que envolvem valores culturais, normas sociais, identidades individuais e relações de poder. Ao utilizar essa abordagem, é possível uma compreensão mais aprofundada dos discursos e práticas presentes nessas temáticas.

Esta investigação apresenta também um caráter exploratório. As pesquisas exploratórias auxiliam na identificação de lacunas no conhecimento já existente, visando a formulação mais específica de problemas ou o levantamento de hipóteses para serem testadas em pesquisas posteriores (Gil, 1999). Ou seja, estudos de cunho exploratório contribuem para a construção do conhecimento, pois proporcionam uma base sólida para estudos mais aprofundados.

Decorrente disso, foi necessário adotar o trabalho de campo para realizar a coleta de dados, momento este em que o/a pesquisador/a entra em contato com a realidade do objeto estudado. Neste caso, o contato direto com os/as professores/as permitiu a obtenção de informações detalhadas e contextualizadas sobre as práticas e discursos relacionados à sexualidade e ao gênero nas escolas.

5.3 Caracterização do universo e dos participantes

A pesquisa teve como campo empírico os Centros de Excelência da cidade de Aracaju. Os Centros de Excelência são Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A educação integral começou a ser implementada no estado de Sergipe através da Lei complementar nº 179 de 21 dezembro de 2009 (Sergipe, 2009) que “dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino Médio - CEEM, em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe”. Salienta-se que este projeto substituiu a Lei Complementar nº 114 de dezembro de 2005, a qual possibilitou a implantação dos Centros de Excelência. Por meio dessa lei, três escolas estaduais aderiram a implementação imediata da educação integral, tornando-se Centros Experimentais.

No ano de 2017, por meio do Decreto nº 30.505 (Sergipe, 2017), o Governo de Sergipe determinou a reestruturação do funcionamento dos CEEMs, instituiu o Programa de Educação

em Tempo Integral e também criou o Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral. Dessa forma, os CEEMs passaram a ser “unidades de ensino médio com funcionamento em tempo integral, orientadas por conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa específicas”. No mesmo ano, 17 escolas aderiram ao programa e ao final de 2018 somavam 42 Centros de Excelência em Ensino Médio atuando no estado Sergipe (Silva, 2018).

A expansão do Ensino Médio em Tempo Integral continuou por meio do decreto nº 40.951/2021, o qual transformou mais 40 instituições escolares da rede pública estadual em “Centros de Excelência”, instituições estas que já haviam aderido à educação integral (SEDUC, 2021), dessa forma o estado passou a contar com 58 EMTI. Atualmente, a rede estadual é composta por 72 Centros de Excelência.

Estas escolas foram escolhidas como campo empírico por apresentarem melhor infraestrutura em relação às outras. Isso porque elas são financiadas pelo Programa de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e os recursos acabam sendo investidos, por exemplo, na melhoria da estrutura física, na aquisição de equipamentos e materiais didáticos. Consequentemente, esses investimentos acabam refletindo na qualidade de ensino e no processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Considerando que o município de Aracaju abrange 19 Centros de Excelência, estabeleceu-se critérios específicos para a seleção das instituições de ensino que farão parte do escopo desta pesquisa. A intenção é abranger escolas de grande porte, proporcionando uma visão abrangente das práticas educacionais relacionadas à sexualidade e ao gênero. Priorizou-se também a escolha de escolas localizadas em áreas próximas ao centro da cidade de Aracaju, pois essas tendem a atrair estudantes de diversas localidades e contextos sociais. Pensando nisso, foram selecionados três Centros de Excelência que não serão especificados para garantir a confidencialidade dos/as participantes.

Os/as professores/as da rede básica de ensino serão os/as colaboradores/as da pesquisa, serão selecionados/as os/as docentes das disciplinas de Projeto de Vida, Biologia, Educação Física, Sociologia, Artes, História e Geografia. A escolha específica dessas disciplinas foi motivada pelo estudo realizado por Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021), em que as autoras analisaram o Currículo Sergipano e constataram que as

discussões em torno das construções de gênero, sexualidade e diversidade não são exclusividades, portanto, das ciências naturais ou dos saberes biológicos. Há um avanço, sobretudo na área de Humanidades, em apontar questões como a história de movimentos sociais, a luta do feminismo, embates culturais entre gêneros, a ausência ou presença das mulheres na política e na história (Bertoldo; Guarany; Cardoso, 2021).

Ou seja, no currículo de Sergipe, essas sete disciplinas possuem conteúdos que abrem espaços para as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade em sala de aula. Os/as docentes serão selecionados a partir dos seguintes critérios: a) ser professor/a efetivo ou contratado do Centro de Excelência; b) ser professor/a de alguma das disciplinas: Projeto de Vida, Biologia, Educação Física, Sociologia, Artes, História e Geografia; c) estar disposto/a a colaborar com a pesquisa.

5.3.1 Quem e quais são os sujeitos da minha pesquisa?

Inicialmente, durante o planejamento do projeto de pesquisa, esperava-se a participação de ao menos 21 professores. No entanto, ao longo da apresentação do projeto e do RCLE, foi notável um aparente desinteresse por parte de muitos dos sujeitos potenciais. Ao concluir o período de trabalho de campo, apenas 6 professores/as efetivamente participaram da pesquisa, respondendo ao questionário.

Para garantir a ética no tratamento dos dados coletados, adotou-se uma prática de preservação da confidencialidade e do anonimato dos participantes, respeitando a privacidade dos envolvidos e reforçando o compromisso com os princípios éticos essenciais em pesquisas que envolvem seres humanos. Cada professor/a recebeu uma identificação única (S1, S2, S4, S4, S5 e S6), que foi utilizada para referenciar seus discursos na análise dos dados.

A seguir, detalho quem são os sujeitos envolvidos neste estudo, tentando explorar toda a complexidade e a pluralidade de suas experiências e perspectivas. Cada educador é produto de suas experiências vividas, atravessado por um conjunto de influências socioculturais que determinam sua visão de mundo e, conseqüentemente, sua abordagem em sala de aula. Esses fatores influenciam diretamente como eles/as percebem e abordam questões de gênero e sexualidade no contexto educacional. Ao investigar essas dimensões, pretendi compreender melhor as motivações por trás de suas práticas educativas. Isso permite entender como os/as professores/as podem tanto perpetuar quanto desafiar as normas vigentes e como eles/as adotam ou resistem a mudanças curriculares e pedagógicas que visam integrar e normalizar a diversidade sexual e de gênero na educação.

O perfil dos participantes deste estudo reflete uma grande diversidade de idades, identidades de gênero, orientações sexuais e crenças religiosas, entretanto cada um traz consigo uma bagagem única. A tabela 4 resume as características dos participantes para facilitar a visualização das informações e ajudar a destacar as variações dentro do grupo.

Tabela 4 - Características gerais dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Sexo/Gênero	Orientação sexual	Religião
S1	35	Feminino, feminino	Heterossexual	Espírita
S2	64	Feminino, feminino	Heterossexual	Evangélica
S3	37	Masculino, cis	Não informado	Não informado
S4	48	Masculino, masculino	“Masculino”	Católica
S5	45	Feminino, feminino	Heterossexual	Católica
S6	44	Feminino, feminino	Heterossexual	Católica

Fonte: elaborado pela autora (2024).

É possível perceber que os seis professores se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento, o qual está socialmente alinhado com seu sexo biológico. Podemos dizer, então, que estes participantes são cisgênero. Além disso, é predominante a orientação heterossexual. Sendo assim, todos os sujeitos desta pesquisa estão ocupando uma posição de privilégio no que diz respeito às discussões sobre gênero e sexualidade devido à sua conformidade com as normas sociais predominantes.

Destaca-se o participante S3 optou por não revelar sua orientação sexual, o que pode sugerir uma preferência por manter a privacidade em temas sensíveis como estes ou refletir uma postura de neutralidade. E o S4, por sua vez, causou uma confusão ao listar "masculino" como sua orientação sexual, indicativo de uma possível falta de familiaridade com os termos, o que pode nos fazer interpretar que o docente não aborda as temáticas no contexto da sala de aula.

Embora a amostra deste estudo tenha incluído apenas seis participantes, ela abrangeu uma representação quase completa das áreas acadêmicas de interesse, com professores de seis das sete disciplinas específicas inicialmente visadas (Tabela 5).

Tabela 5 - Perfil acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa

Participante	Disciplina	Tempo de magistério	Graduação	Pós-graduação
S1	Artes	6 - 10 anos	Licenciatura em Artes Visuais	Artes Visuais, Cultura e Criação; Mestrado em Cinema e Narrativas
S2	Geografia	+ 21 anos	Licenciatura em Geografia	Gestão Escolar
S3	Sociologia	11 - 15 anos	Licenciatura em Sociologia	Não especificada
S4	Ed. Física	15 - 20 anos	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar
S5	Biologia	15 - 20 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
S6	Projeto de vida	11 - 15 anos	Licenciatura em Química	Educação

Fonte: elaborado pela autora (2024).

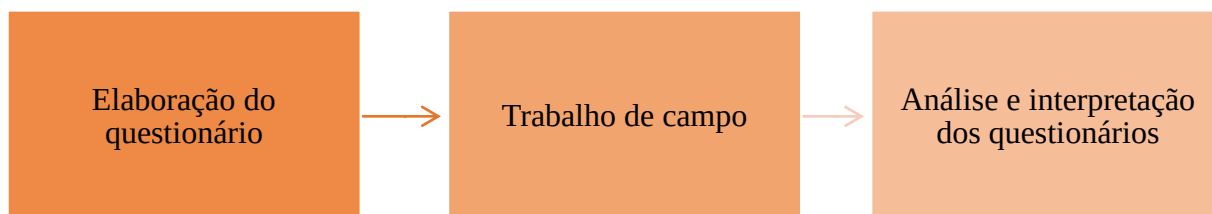
As áreas representadas incluem Artes, Geografia, Sociologia, Educação Física, Biologia e Projeto de Vida. No entanto, é importante notar a ausência da disciplina de História, o que poderia ter oferecido outras perspectivas e completar o panorama das abordagens pedagógicas das Ciências Humanas. A área de humanidades, no Currículo de Sergipe, é fundamental para tratar de questões como a história dos movimentos sociais, os desafios enfrentados pelo feminismo, as dinâmicas culturais de gênero e a representação das mulheres na política e na história (Bertoldo; Guarany; Cardoso, 2021). A falta de um representante desta disciplina deixa uma lacuna na compreensão integral destas questões no contexto educacional.

5.4 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

A técnica utilizada para a coleta dos dados empíricos consistiu na aplicação do questionário aberto para os/as docentes, visando coletar dados descritivos sobre as práticas educativas e os discursos em circulação entre os/as colaboradores/as acerca da sexualidade e do gênero no contexto educativo. Importante ressaltar que o questionário é uma “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128), sendo assim, a perspectiva dos/as participantes é de suma importância para a realização dessa pesquisa.

Dessa forma, pensando em alcançar os objetivos propostos, a metodologia desta pesquisa foi estruturada em quatro etapas: (1) elaboração do questionário, (2) trabalho de campo, (3) análise e interpretação dos questionários.

Figura 1 - Esboço geral da metodologia



Fonte: elaboração própria (2023).

(1) *Elaboração do questionário*

O questionário foi elaborado com base em outras pesquisas¹⁰ já publicadas que possuem relação com o meu objeto de estudo. Neste caso, ao me inspirar, pude me beneficiar das experiências e dos conhecimentos acumulados desses trabalhos anteriores, bem como de questões já validadas e testadas em diferentes contextos. Entretanto, para chegar ao questionário final, foi preciso realizar um processo de adaptação que envolveu modificações e adições de questões para que o questionário estivesse alinhado com o tema e os objetivos desta pesquisa.

A estrutura do questionário foi planejada para facilitar a coleta de informações relevantes sobre a concepção dos/as professores/as, sua formação, bem como a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula e na escola. Essa estruturação permite uma análise mais sistematizada dos dados coletados, facilitando a identificação de padrões e tendências. Além disso, as questões abertas possibilitam que os/as professores/as expressem suas percepções e experiências de forma mais ampla, enriquecendo os resultados da pesquisa.

Assim, o questionário final (APÊNDICE A) contou com 20 (vinte) itens que foram organizados em cinco blocos temáticos, de forma a agrupar questões relacionadas e facilitar a análise posterior dos dados. Cada bloco corresponde a uma categoria de análise específica:

- a) Conhecimento sobre temáticas relacionadas à sexualidade e gênero: neste primeiro bloco, buscou-se compreender como os/as docentes definem e entendem os conceitos “sexo”, “sexualidade”, “gênero” e “educação sexual”.

¹⁰ Os trabalhos que serviram de inspiração para a confecção do questionário foram Barbosa (2020), Magalhães (2021), Magalhães (2021), Matos (2021), Moraes (2020), Pottker (2013), Rastrelli (2019), Spinola (2020), Santos (2010) e Torres (2009).

- b) Formação inicial e continuada na área de sexualidade e gênero: o objetivo deste segundo bloco foi investigar a formação dos/as professores/as em relação a educação sexual e de gênero, tanto em sua formação inicial quanto em cursos de capacitação e atualização, além de averiguar se eles/as se sentem preparados/as para abordar as temáticas em sala de aula.
- c) Sexualidade e gênero nos documentos educacionais: o terceiro bloco concentra o foco nos documentos educacionais que norteiam a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero em sala de aula. Nesse sentido, buscamos investigar o grau de familiaridade dos/as docentes com esses documentos, bem como seu conhecimento sobre as alterações realizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- d) Atuação profissional na área da educação sexual e gênero em sala de aula: neste quarto bloco foram incluídas perguntas sobre como os/as professores/as abordam a diversidade sexual e de gênero em suas práticas de ensino, quais os recursos e estratégias utilizados, e como lidam com as discussões em torno das temáticas.
- e) Sexualidade e gênero na escola: no último bloco foram exploradas questões sobre o ambiente escolar como um todo, buscando entender como a instituição lida com sexualidade e gênero, e se existem iniciativas de projetos ligados aos temas.

É importante ressaltar que a ideia inicial era aplicar o questionário de forma presencial para os/as participantes, ou seja, nas próprias escolas. No entanto, levando em consideração fatores como a facilidade de acesso dos/as participantes, facilidade de administração e o monitoramento do processo de coleta de dados por parte do/a pesquisador/a, redução de custos associados à impressão e distribuição de questionários físicos, bem como a simplificação do processo de análise dos dados, foi decidido que questionário seria aplicado em forma digital através da plataforma *Google Forms*.

(2) Trabalho de Campo

O trabalho de campo diz respeito a interação com o campo empírico e com os/as participantes. Primeiramente foi feito a apresentação do projeto de pesquisa às equipes gestoras das três escolas, com o intuito de obter a autorização e colaboração para o desenvolvimento do estudo. Na explicação foram detalhados os objetivos da pesquisa, sua relevância e os procedimentos a serem adotados, incluindo as medidas para assegurar anonimato e confidencialidade dos dados dos/as participantes.

Duas das equipes gestoras se mostraram interessadas pelo projeto de pesquisa, ressaltando a abertura das escolas ao diálogo sobre sexualidade e gênero, pois são instituições que abraçam a diversidade. Por outro lado, a equipe gestora do terceiro Centro de Excelência não demonstrou interesse ou fez qualquer comentário sobre o assunto. Todas as três se propuseram a levar o projeto para discussão na reunião da gestão com o corpo de professores/as, de modo que todos/as pudessem opinar sobre a autorização e participação da escola no estudo. Depois de um certo tempo, a pesquisa recebeu autorização para ser conduzida nos três Centros de Excelência, através Termo de Autorização de Pesquisa na Instituição Escolar (APÊNDICE B).

Após a assinatura desse documento, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. Depois disso, foram realizadas conversas informais com professores das disciplinas de Projeto de Vida, Biologia, Educação Física, Sociologia, Artes, História e Geografia. O objetivo dessas conversas era verificar o interesse dos professores em contribuir com a pesquisa. Durante esses encontros, foi apresentado o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas em ambiente virtual - RCLE (APÊNDICE C).

Neste primeiro momento, observei que a maioria dos professores não demonstram muito interesse na pesquisa. Mesmo assim, RCLE foi disponibilizado para análise e assinatura digital pelos professores que se mostraram dispostos a participar. Foi solicitado também o fornecimento do endereço de *e-mail* dos/as participantes, para que o *link* do questionário pudesse ser encaminhado.

Neste ponto é importante destacar que a pesquisa foi realizada de forma a preservar o bem estar social dos/as participantes, de modo que não ocorresse nenhum tipo de invasão em outros assuntos ou aspectos da vida profissional ou pessoal dos/as docentes. Para a preservação do anonimato, cada participante recebeu uma identificação única para se referir aos seus discursos utilizando-se de uma atitude ética, compreendida como uma ação de cuidado. Obedecendo a Resolução 510/2016 do Ministério da Saúde, de modo a contemplar as considerações éticas e os princípios determinados. Enquanto pesquisadora, estive consciente e disposta a respeitar o/a docente caso este/a decida em algum momento interromper sua participação.

(3) *Análise e interpretação dos questionários*

Após a aplicação do questionário para os/as colaboradores/as, o próximo passo foi a transcrição minuciosa das respostas para o programa Excel, garantindo uma organização adequada do material coletado. Essas respostas constituem o *corpus* a ser analisado na pesquisa utilizando a abordagem teórico-metodológica da AD na perspectiva foucaultiana.

Ao empregar a Análise do Discurso foucaultiana como técnica, pretendo compreender como as questões de gênero e sexualidade são discursivamente construídas e representadas pelos/as docentes nas práticas pedagógicas. Foi realizada uma análise aprofundada das respostas para identificar as relações de poder presentes nas falas, compreendendo como esses discursos contribuem para a produção de normas e padrões sociais relacionados à sexualidade e ao gênero.

CAPÍTULO 6

Atravessamentos que moldaram minha jornada de pesquisa

A jornada de pesquisa pode ser comparada a uma travessia, marcada por uma série de atravessamentos que moldam tanto o trajeto quanto seus resultados, mas também transformam profundamente o pesquisador. Afinal, “cada pesquisador/a tem uma história e é atravessado/a por discursos diferentes ao longo da vida pessoal e acadêmica que o/a fazem pensar de uma determinada forma” (Oliveira, 2018, p. 24).

Cada etapa desta jornada foi marcada por experiências distintas que trouxeram consigo novas reflexões, perspectivas e compreensões. Escolhi relatar neste capítulo o atravessamento que mais marcou o meu fazer pesquisa, durante os dois anos do mestrado. Essa experiência iniciou-se após a fase de qualificação, em agosto de 2023, que foi quando comecei o trabalho de campo, entrando em contato com os Centros de Excelência para solicitar a autorização das instituições para conduzir a pesquisa. Conforme detalhado no capítulo anterior, das três escolas contactadas, duas inicialmente mostraram-se abertas a colaborar com o projeto, enquanto a terceira demonstrou um certo desinteresse. Neste contexto, embora as três escolas tenham eventualmente concedido autorização, o caminho até obter essas permissões foi repleto de desafios.

Uma das escolas, que inicialmente parecia favorável ao projeto, recuou em seu compromisso ao comunicar que os/as professores/as haviam se recusado a participar das entrevistas ou responder ao questionário proposto. Essa recusa foi algo inesperado, pois indicava resistências internas que não haviam sido antecipadas. Quanto à terceira escola, a falta de resposta inicial prolongou a incerteza sobre a viabilidade da pesquisa.

Realizei várias tentativas de contato, reiterando o valor acadêmico e prático da pesquisa. Em encontros presenciais, expliquei detalhadamente os objetivos do projeto, esclareci as dúvidas sobre o questionário e destaquei como os resultados poderiam beneficiar o ambiente educacional. Esses esforços foram fundamentais para finalmente obter a permissão necessária.

Durante um encontro com as equipes gestoras de uma das instituições de ensino, vivenciei um episódio que me impactou profundamente e que se mostrou extremamente relevante para minha pesquisa, ilustrando os desafios complexos que as escolas e todos os sujeitos a elas associados enfrentam ao lidar com questões de gênero e sexualidade. Este momento destacou a relevância do tema estudado e a urgência de discussões em torno do reconhecimento e respeito acerca da diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

Enquanto esperava ser atendida na sala da coordenação, observei a presença de três sujeitos que estavam sentados ao redor da mesa e dialogavam entre si sobre algum ocorrido. De início, eu não entendia sobre o que se tratava aquele diálogo e quem eram aqueles sujeitos, exceto pelo reconhecimento da figura do/a coordenador/a¹¹. Até que uma declaração em particular me chamou atenção: “eu chamo ELE pelo nome que ELE se apresentou assim que chegou na escola, e eu nem conheço o nome de batismo DELE” – afirmou o/a coordenador/a. E foi então que entendi que os sujeitos presentes naquele ambiente estavam conversando sobre um aluno transgênero.

Inevitavelmente, comecei a prestar atenção naquele diálogo e percebi que ali estavam presentes um/a professor/a, o/a responsável familiar e o/a coordenador/a. Esse/a professor/a passou a relatar algumas situações que aconteciam dentro da sua sala de aula envolvendo o aluno trans, como o memento de realizar a chamada, uma vez que esta era feita com base nos nomes registrados na lista de presença (o nome civil) e o aluno trans não respondia a esse nome; e durante a realização das provas, na qual o aluno trans assinava seu nome social, causando complicações ao lançar as notas no sistema, pois o nome social não correspondia ao registrado no sistema escolar.

Diante desses relatos, o/a responsável familiar questionou o/a professor/a se teria algum problema de chamar o aluno trans pelo sobrenome. O/a mesmo/a disse que não haveria problema, mas mencionou que o aluno trans recusava ser identificado apenas pelo sobrenome e insistia no reconhecimento do seu nome social. Nesse momento, o/a coordenador/a reiterou os procedimentos necessários para solicitar o uso do nome social nos registros escolares, considerando que o aluno em questão é menor de idade, ressaltou também a importância de ser paciente e manter um diálogo contínuo até que a situação seja resolvida junto à Secretaria de Educação.

No meio desse diálogo, quatro sujeitos uniformizados com a farda da escola entraram na sala e se aproximaram da mesa do/a coordenador/a. Notei que um deles era o aluno trans em questão por notar os indícios de que estava passando pela transição – além do uso de roupas e acessórios que geralmente são associados ao gênero masculino, o cabelo mal cortado (com mechas completamente desiguais) entregava que não havia sido feito por um profissional, mas provavelmente por ele mesmo em algum momento sensível de sua vida.

¹¹ Para proteger a identidade dos envolvidos, decidi não especificar o gênero dos sujeitos ao descrever o episódio.

Também não pude deixar de observar um certo incomodo por parte do/a professor/a com a presença dos demais, pois o/a mesmo/a questionou o motivo da presença deles/as naquele ambiente e a resposta obtida foi “viemos defendê-lo e não sairemos daqui”. Mesmo com o/a professor/a, o/a responsável familiar e o/a coordenador/a afirmando que eles/as não precisavam estar presentes, os/as colegas permaneceram e participaram do diálogo.

O aluno trans se sentou ao lado do/a seu responsável familiar. Os três adultos começaram a explicar a ele o rumo que a conversa entre eles tinha tomado – o de entender a perspectiva do/a professor/a. Durante a explicação, percebi uma onda crescente de indignação por parte dos discentes, e o inevitável choro do aluno trans, sobretudo quando o pronome “ela” estava sendo utilizado pelos adultos. Me comovi com aquele choro, pois tratava-se de um sentimento de exaustão por ser constantemente incompreendido, ignorado e, em muitos casos, julgado e marginalizado. Uma fala sua ecoou como um grito de socorro – “vocês não me escutam! estou cansado de tentar falar e vocês não me escutam!”.

O/a coordenador/a concedeu a palavra ao aluno trans, permitindo-lhe expressar suas preocupações. Ele ressaltou que se sentia tratado de forma diferente e desrespeitosa pelo/a professor/a, em comparação com os demais alunos. Interrompendo sua fala, o/a professor/a negou essas alegações, argumentando que nunca houve tal tratamento e que o aluno frequentemente se mostrava ríspido. Ele mencionou a existência de outros/as alunos/as trans na escola, os quais nunca apresentaram objeções ao serem chamados pelo sobrenome, ao contrário do aluno em questão que insistia em não ser chamado dessa maneira. O/a professor/a enfatizou que sua conduta não refletia preconceito, mas uma necessidade de aderir às normas legais.

A/o coordenador/a entrevistou, enfatizando que já havia conversado com o responsável familiar sobre os procedimentos para solicitar o uso do nome social na escola. Ele/ela apelou ao aluno trans por paciência, destacando que, na urgência de ser reconhecido, é importante lembrar que algumas pessoas, especialmente as mais velhas, foram criadas em contextos muito diferentes e ainda estão se ajustando às rápidas transformações sociais atuais. A conversa foi interrompida pelo toque do sinal. Rapidamente, o responsável familiar sugeriu ao filho que, temporariamente, permitisse que o/a professor/a o chamasse pelo sobrenome, até que o processo de mudança para o nome social fosse concluído. O/a professor/a se comprometeu a respeitar esse arranjo, e o aluno trans concordou com o acordo.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (outubro/2023)

Na época desse episódio, em meados de outubro de 2023, eu ainda não havia iniciado minha carreira como docente ativa, pois estava me dedicando exclusivamente ao mestrado. Como uma recém-formada e sem experiência prática em sala de aula, minha compreensão do ambiente educacional e das relações nele existentes baseava-se nas teorias que estudei durante a graduação. No entanto, o evento que presenciei na escola naquele dia teve um impacto profundo em mim, levando-me a refletir intensamente sobre o tipo de professora que eu desejava me tornar e as responsabilidades que viriam com minha futura prática educacional.

Ao analisar essa situação e relacioná-la à minha pesquisa, considerei relevante trazê-la para este contexto e examiná-la mais detalhadamente, buscando destacar aspectos menos óbvios das práticas discursivas e não discursivas presentes no relato (Fischer, 2003). Observo, inicialmente, as interações entre os diferentes atores envolvidos: professor/a, coordenador/a, alunos/as e responsável familiar, interações estas que determinam claramente quem possui a autoridade e quem é marginalizado ou silenciado dentro do ambiente escolar e familiar.

Destaco que o conceito “transgênero” funciona como um conceito guarda-chuva que inclui uma ampla variedade de pessoas. Estas pessoas se caracterizam por não se alinhar totalmente ou parcialmente com as expectativas de comportamentos e papéis tradicionalmente associados ao gênero que lhes foi atribuído no nascimento (Jesus, 2012). O aluno trans, apesar de ser menor de idade, já tinha uma clara identificação com o gênero masculino e não se reconhecia como menina, o que demonstra que sua identidade de gênero já estava firmemente estabelecida. Silva (2000, p.97) define a identidade como "uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo", sendo assim, a identidade não é uma essência imutável ou um dado fixo, ela é moldada continuamente através das interações e contextos sociais em que o indivíduo está inserido.

A experiência deste garoto pode ser comparada à de "atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer", conforme descreve Louro (2004, p. 87). Ele desafia os padrões, pois em vez de permanecer no espaço que lhe foi originalmente atribuído pela sociedade, acabou migrando para um território que representa a identidade de gênero na qual ele se reconhece.

Para os sujeitos que não se conformam com os papéis tradicionalmente associados ao gênero designado no nascimento, é crucial poder viver de acordo com sua verdadeira identidade. Isso inclui ser social e profissionalmente reconhecido pelo nome com o qual se identificam, assim como ter acesso a espaços, como banheiros, que correspondam à sua identidade de gênero. São esses reconhecimentos que garantem consolidação de sua identidade e seu bem-estar geral (Jesus, 2012).

O enredo de toda trama se concentra em torno da utilização do nome social versus o nome de batismo do aluno trans. Vamos considerar o “nome” como um marcador de gênero, pois ao ser atribuído ao nascer, ele começa a moldar como a sociedade trata o indivíduo desde cedo. Pois, o gênero percebido e associado ao nome pode levar a diferentes tratamentos e expectativas, influenciando profundamente as interações sociais e o desenvolvimento da identidade da criança (Espana-Chico, Fernández-Fuertes, e Fernández-Rouco, 2023).

Nesse contexto, é perceptível um conflito entre legalidade e legitimidade nos discursos dos sujeitos envolvidos no episódio. Enquanto a legalidade pode insistir no uso do nome de batismo, a legitimidade da experiência vivida pelo aluno demanda o reconhecimento e a aceitação do nome social, respeitando sua identidade de gênero reconhecida.

Por um lado, percebe-se que o discurso do/a professor/a está vinculado à legalidade, uma vez que ele segue o que está registrado oficialmente nos documentos escolares (o nome de batismo) para evitar conflitos legais ou administrativos, como problemas ao registrar notas ou identificar o aluno em documentos. Essa atitude pode ser vista como uma tentativa de cumprir com as obrigações profissionais e institucionais, mas pode falhar em reconhecer e validar a experiência e identidade de gênero do aluno. Por outro lado, o/a coordenador/a da escola, ao mencionar que chama o aluno pelo nome social com o qual ele se apresentou, parece mais sensível à questão da legitimidade, reconhecendo e validando da identidade de gênero do aluno conforme ele se identifica e vive no seu dia a dia.

A Resolução nº 1/2018¹², emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em janeiro de 2018, estabeleceu diretrizes claras para o uso do nome social por travestis e transexuais nos registros escolares, visando assegurar que esses indivíduos sejam reconhecidos nas escolas conforme a identidade de gênero com a qual se identificam. Especificamente para menores de idade, como é o caso do aluno trans mencionado, a resolução determina que o pedido para uso do nome social deve ser feito pelos representantes legais do estudante. Esta exigência está em consonância com o artigo 1.690 do Código Civil e o Estatuto da Criança e do Adolescente¹³, que regulamentam a representação legal de menores. Assim, os pais ou responsáveis são encarregados de oficializar o pedido, apoiando a identidade de gênero do menor. No contexto discutido, o/a coordenador/a adotou a postura correta ao orientar o/a responsável familiar a solicitar formalmente o uso do nome social do aluno no ambiente escolar.

¹² Resolução CNE/CP 1/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de janeiro de 2018, Seção 1, p. 17. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12018.pdf>.

¹³ JUSBRASIL. Artigo 1690 da Lei nº 10406 de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10615826/artigo-1690-da-lei-n-10406-de-10-de-janeiro-de-2002>. Acesso em: 29 jun. 2024.

O episódio evidencia, de modo geral, os desafios que os educadores enfrentam ao lidar com questões de identidade sexual e de gênero dentro da escola. Este espaço, conforme discutido por Louro (2018), é historicamente marcado por normas disciplinares e normalizadoras. A influência de construções históricas e culturais sobre os padrões de gênero e sexualidade molda significativamente a interação dos educadores com esses temas, levando muitas vezes à reprodução de padrões socialmente aceitáveis, em vez de seu questionamento (Martins, 2017). Essa tendência à reprodução é ainda intensificada pelas expectativas sociais, particularmente aquelas das famílias dos alunos, que geralmente pressionam a escola a sustentar e promover a heteronormatividade (Louro, 2018). E dentro de um sistema heteronormativo, a concepção de identidade de sexo, gênero e desejo é restrita a apenas duas categorias: masculino e feminino (Anjos; Cardoso, 2014).

Diante de tal contexto, Louro (2018) ressalta a complexidade de se abordar a multiplicidade das identidades de gênero e sexuais, que desafiam as fronteiras tradicionais ao mesclar deliberadamente as marcas da feminilidade e masculinidade. Este cenário torna o trabalho com relações de gênero e sexualidade particularmente desafiadores para os educadores, que frequentemente optam pelo silêncio como uma estratégia mais segura (Martins, 2017).

Quando um documento de orientação para a elaboração de currículos escolares não aborda adequadamente ou omitem as questões relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade, as repercussões vão além da não abordagem de tópicos em sala de aula (Santos, Rigue, Ferreira, 2023). O silêncio e a falta de interseccionalidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme observado pelos autores, criam barreiras significativas que desestimulam os/as professores/as de desenvolver e implementar práticas e reflexões científicas que envolvam essas temáticas. Essa situação acaba por desmotivar os educadores, que muitas vezes se veem sem suporte para tratar de temas que são importantes para a educação dos estudantes em um contexto social diversificado e em constante mudança

Além disso, essa falta de inclusão desses temas na BNCC impede o desenvolvimento de práticas pedagógicas que poderiam contribuir para a ampliação do repertório estudantil em aspectos fundamentais como autocuidado, autoformação, empatia e cooperação. Mais do que isso, ao invisibilizar essas discussões, o currículo priva os/as estudantes da chance de utilizar conhecimentos científicos para compreender melhor seus próprios corpos e suas existências no mundo, o que seria essencial para a formação de indivíduos conscientes e reflexivos sobre sua identidade e sobre o ambiente social ao qual pertencem (Santos, Rigue, Ferreira, 2023).

Destaca-se que a escola, como um dos principais ambientes de socialização além da família, é local “para vivenciar socialmente aquilo que é diferente, seja diferença de religião,

orientação sexual e costumes” (Xavier; Dias, 2023, p. 124). Os autores destacam a importância de respeitar as diferenças, pois isso impacta diretamente na evasão escolar, transformando a escola em um ambiente hostil em vez de um espaço acolhedor e educativo. Considerando que a escola reflete, em menor escala, a sociedade (Xavier; Dias, 2023), fica claro que a dificuldade de abordar questões de gênero e sexualidade nas instituições de ensino, como mencionado por Cardoso, Bertoldo e Santos (2021), é uma das principais razões para a presença persistente da violência de gênero e sexualidade em nossa sociedade.

Martinazzo, Schmidt e Burg (2014) ressaltam que a escola

enquanto instituição formadora e corresponsável pelo exercício e promoção da cidadania e pela inclusão escolar e social, precisa repensar seu currículo e levar em consideração vários aspectos, dentre eles a identidade própria, planetária, social e histórica, as mestiçagens, os universalismos e particularismos, a igualdade, as diferenças e as diversidades socioculturais. (Martinazzo, Schmidt e Burg, 2014, p. 19).

Mesmo estando fora do ambiente de sala de aula naquele momento, tornou-se claro que meu papel como educadora iria além do ensino de conteúdos curriculares; era também o de construir um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas identidades, se sentissem acolhidos, valorizados e compreendidos.

Conforme Tardif (2007) argumenta, a função de um/a professor/a vai muito além de simplesmente repassar conhecimentos previamente estabelecidos, pois o/a professor/a não é somente um agente passivo moldado pelas normas sociais, mas um participante ativo e indispensável no cenário educacional. O/a professor/a é alguém que atribui significado à sua prática. Ele/a possui um conjunto próprio de conhecimentos e habilidades adquiridos através de sua experiência contínua na educação. Assim sendo, o/a professor/a se destaca como uma figura central, cujas ações são baseadas em sua autonomia intelectual e na capacidade de influenciar o processo educativo com base em suas perspectivas pessoais e profissionais.

CAPÍTULO 7

Os Centro de Excelência de Aracaju são espaços para contracondutas?

Este capítulo destina-se à análise dos discursos obtidos através da aplicação de um questionário direcionado aos/as professores/as dos Centros de Excelência de Aracaju. Para isso, utilizou-se a perspectiva foucaultiana para compreender como esses discursos são formados, disseminados e como influenciam a prática educacional desses/as docentes. Destaca-se que o discurso participa de um jogo complexo e instável de poder, podendo simultaneamente servir como um instrumento de poder e ser um resultado desse poder. Além disso, o discurso pode funcionar como um obstáculo ou um apoio, um ponto de resistência e um ponto de partida para estratégias contrárias ao poder estabelecido (Foucault, 1998).

Na análise dos discursos, Foucault nos ensina a evitar explicações simplistas e a buscar o entendimento dos discursos como práticas sociais complexas, profundamente ligadas a relações de poder, conhecimento e instituições. É essencial examinar como os diferentes discursos se relacionam, convergem com instituições e práticas e carregam significados comuns a uma determinada época (Foucault, 2005).

Ao adotar essa abordagem busco destacar os enunciados que são frequentemente naturalizados ou ignorados (Unger, 2021), o que pode nos ajudar a entender como os discursos moldam as práticas e relações de poder dentro das escolas. Assim, investigo *se* e *como* estão sendo produzidas as contracondutas pelos/as professores/as em relação à diversidade sexual e de gênero dentro dessas instituições educacionais.

7.1 Os discursos dos sujeitos sobre sexo, sexualidade, gênero e educação sexual

Aqui exploro como as diferentes perspectivas dos/as docentes em tona dos conceitos de ‘sexo’, ‘sexualidade’, ‘gênero’ e ‘educação sexual’, de modo a identificar como elas se conectam e se entrelaçam, carregando significados que podem ser compartilhados. Aqui o discurso não é visto apenas como expressão de ideias individuais, mas sim como uma prática social que está intimamente ligada às dinâmicas de poder, ao conhecimento e às estruturas institucionais (Foucault, 2005). Isso nos permite entender que os discursos dos/as professores/as sobre os conceitos não surgem isoladamente, mas são moldados por contextos históricos, sociais e culturais específicos, bem como pelas estruturas de poder presentes nas instituições educacionais.

Inicialmente, o questionário trazia perguntas específicas aos/as professores/as para entender suas percepções e definições pessoais sobre os conceitos de ‘sexo’, ‘sexualidade’, ‘gênero’, de modo que cada participante tivesse a oportunidade de responder de acordo com sua própria compreensão e interpretação desses termos, sem influências externas ou coletivas. E ao levarmos em consideração que os discursos dos/as docentes influenciam diretamente suas práticas educacionais, a análise das respostas mostra a predominância de dois discursos: o biologicista e sociocultural.

O primeiro discurso que iremos discutir é biologicista. Trata-se de uma abordagem que conceitua e interpreta ‘sexo’, ‘sexualidade’, ‘gênero’ a partir de uma perspectiva centrada nas características biológicas dos indivíduos, enfatizando características físicas como determinantes primários dessas categorias. Podemos observar esse tipo de discurso reforça a autoridade do conhecimento médico e científico sobre outras formas de conhecimento, estabelecendo uma hierarquia de saberes.

As autoras Araújo, Cruz e Dantas vão ressaltar que

a ideia de vincular a discussão da sexualidade aos conteúdos científicos aparece de forma recorrente, sob o argumento de que devemos apresentar aos/às estudantes termos mais adequados do que aqueles usados no cotidiano. Essa prática configura [...] como as interdições do discurso, que ocorrem principalmente no campo da política e da sexualidade. (Araújo, Cruz, Dantas, 2018, p. 17)

Assim, essas interdições controlam como certos tópicos podem ser abordados e discutidos, limitando a linguagem e os conceitos que podem ser utilizados, e, assim, moldam a forma como a *sexualidade* e o *gênero* são ensinados e compreendidos. Ou seja, dando ênfase aos aspectos genéticos, anatômicos e fisiológicos como determinantes primários.

Quando perguntados sobre o que eles/as entendem por *sexo*, os/as participantes trouxeram enunciados que enfatizam o discurso biologicista. Por exemplo, *sexo* para S1 é a “*definição dos órgãos e práticas sexuais*” e para S4 a “*definição da pessoa ao nascer*”. Esses dois enunciados evidenciam o fato de que o *sexo* é determinado com base nas características físicas visíveis do recém-nascido, como os genitais, enfatizando uma visão binária e essencialista das identidades de *gênero* e *sexualidade*. Além disso, o entendimento de *sexo* como atividades associadas aos órgãos genitais reflete uma perspectiva que foca nos aspectos físicos e funcionais do corpo.

Já S5 afirmou que o *sexo* é um “*conceito usado para caracterizar o sexo biológico (genético) do indivíduo, masculino e feminino*”, e S6 detalhou que é: “*A distinção entre masculino e feminino fundamentada em características físicas e fisiológicas, tais como órgãos*

reprodutores, cromossomos sexuais (XX para mulheres, XY para homens) e características secundárias”. Essas respostas refletem uma visão tradicional que categoriza os indivíduos em sexo masculino ou feminino, com base nos níveis de diferenciação biológica, desde os órgãos reprodutores e cromossomos até características sexuais secundárias, como a distribuição de pelos corporais.

A interpretação de *sexo* como “*a forma de despertar desejos sexuais nas relações afetivas*” e da *sexualidade* “*o despertar de ações ligadas aos desejos sexuais*” da professora S2, bem como a sexualidade como “*necessidade fisiológica [...]*” da docente S1 revela uma visão simplificada e determinista. Essa visão sugere que a *sexualidade* é impulsionada por desejos que surgem ‘naturalmente’, associada às necessidades fisiológicas do corpo e que são uma parte essencial da condição humana. Essas interpretações acabam colocando a *sexualidade* como um componente central da prática sexual, implicando que esses impulsos e desejos são experienciados por todos de maneira similar, reforçando uma perspectiva essencialista da *sexualidade* humana (LOURO, 2000).

Sobre esse essencialismo, Oliveira (2018) discute que se trata de uma noção

de que a sexualidade é natural ou possui partes naturais, faz parte de esforços e normas para naturalizar a heterossexualidade compulsória dentro de uma lógica linear e restritiva para corpo, sexo, gênero e sexualidade. Nesse processo de naturalização, a lógica desenvolvida é a de que a concepção de corpo dimórfico (com apenas duas formas anatômicas possíveis: com pênis para machos e com vagina para fêmeas) determina o sexo binário (homem e mulher), que define o gênero binário (masculino e feminino), que por sua vez conduziria ao desejo heterossexual. (OLIVEIRA, 2018, p. 78)

Dessa forma, podemos dizer que essa perspectiva essencialista é limitada e não abrange a complexidade da *sexualidade* humana. De acordo com Chauí (1984) e Santos e Bruns (2000), a sexualidade ultrapassa as necessidades fisiológicas e genitais, englobando desejos afetivos e sexuais, relacionamentos, erotismo, fantasia, prazer, e questões culturais e simbólicas.

A professora S2 conceitua o *gênero* com base em funções biológicas, refletindo uma prática discursiva que associa *gênero* ao *sexo* biológico. S2 afirmou que o *gênero* é um “*conjunto de definições físicas de pessoas com base nas suas funções biológicas*”. E mais uma vez nos deparemos com uma noção essencialista, que se limita a categorizar o *gênero* com base nas características biológicas, perpetuando-se a ideia de que as diferenças de *gênero* são naturais e imutáveis, reforçando estereótipos e limitando a compreensão das *identidades de gênero* diversas e fluidas.

A prevalência desse discurso essencialista reflete e reforça uma visão tradicional e simplista das identidades de *gênero* e *sexualidade*, limitando as possibilidades de

reconhecimento e inclusão de diversas subjetividades. Essa abordagem tende a reproduzir as normas sociais predominantes e a marginalizar experiências que não se encaixam nas definições binárias de *gênero* e *sexualidade*. Nesse sentido, Louro (2000) diz que

é cada vez mais insustentável a compreensão simplificadora de um campo tão contestado e múltiplo. [...]. 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, grifos da autora).

As definições dos sujeitos acerca do *sexo*, *sexualidade* e *gênero* não se limitaram somente ao discurso biologicista, muito pelo contrário. Em algumas respostas, foram incorporados elementos que consideram a influência das construções sociais e das experiências individuais, caracterizando o segundo discurso, o sociocultural. Este se refere a uma abordagem que vai além das explicações biológicas, considerando também os aspectos psicológicos, sociais e culturais na compreensão dos conceitos. Como enfatizado por Louro (2000), a sexualidade e o gênero, assim como a raça ou a classe “também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura” (p. 66). Dentro deste discurso, a definição de conceitos é vista como algo fluido e multifacetado, refletindo a complexidade das vivências humanas.

O professor S3 conceitualizou o *sexo* como “*um marcador biopsicossocial*”, reconhecendo que o *sexo* não se trata apenas de características físicas, mas também envolve fatores psicológicos e sociais que influenciam e são influenciados pelas experiências individuais e pelas normas culturais.

Sobre a *sexualidade*, os participantes S3, S5 e S6 oferecem uma visão mais ampla e abrangente, pois reconhecem a complexidade da *sexualidade* humana ao incluir aspectos psicológicos, emocionais, sociais e culturais. O professor S3 descreve a *sexualidade* como “*a plasticidade da existência humana*”. A escolha do termo ‘plasticidade’ é interessante e merece destaque. De acordo com o Dicionário Online de Português¹⁴, a plasticidade na psicologia é a “capacidade de um sujeito para se adaptar às condições ambientais”. Neste contexto, o termo indica a capacidade de ajuste e reconfiguração, destacando a natureza dinâmica da *sexualidade* humana, que se molda de acordo com as experiências pessoais e contextos culturais em que o indivíduo está inserido.

A docente S5 aborda a *sexualidade* como “*as questões relacionadas à orientação, as questões de gênero, identidade sexual, aos assuntos que envolvem tal temática*”, e a S6 enfatiza que “*a sexualidade refere-se a diversos aspectos relacionados à expressão e experiência sexual*”.

¹⁴ DICIO. **Plasticidade**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/plasticidade/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

de um indivíduo. Ela não se limita apenas às atividades sexuais, mas abrange uma gama ampla de dimensões, incluindo aspectos biológicos, psicológicos, emocionais, sociais e culturais”. Ambas as respostas reconhecem que a *sexualidade* não é algo fixo e meramente biológico. Em vez disso, ela é entendida como parte integral da experiência humana, que se manifesta de várias formas e está relacionada com a forma como as pessoas se identificam e como se relacionam com os outros. Essa perspectiva permite uma maior abertura nas discussões em torno da temática, enfatizando a importância de considerar as diversas maneiras pelas quais a sexualidade é vivida e compreendida.

A interpretação de S1 também a traz a *sexualidade* como “[...] *um dos aspectos de interação com o outro e consigo*”. Essa visão é interessante porque, embora tenha enfatizado as necessidades fisiológicas, a docente reconhece a complexidade e as múltiplas dimensões da *sexualidade* humana, envolvendo relações interpessoais e a relação que o indivíduo tem consigo mesmo.

Aqui observamos que

as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de “imperativos biológicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais. Isso aponta para o fato de que as identidades precisam ser compreendidas sob uma ótica política. Nomeadas no contexto da cultura, experimentam as oscilações e os embates da cultura: algumas gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. (LOURO, 2000, p. 66 e 67)

Destaca-se que a *sexualidade* reflete as mudanças e influências sociais, culturais, econômicas e políticas ao longo do tempo. Foucault (2022) destaca que os discursos sobre *sexualidade* não apenas a descrevem, mas a constroem e regulam, estabelecendo normas e categorias que objetificam o *sexo* e controlam as condutas sexuais.

Cabe destacar a menção da docente S5 sobre “[...] *questões de gênero* [...]” ao definir a *sexualidade*, bem como as interpretações das docentes S1 e S5 sobre *gênero*. S1 define *gênero* como “*experiência relacionada à forma como a pessoa se identifica, sua identidade sexual, heterossexual, homossexual, trans, bissexual*”. Já a S5 acredita que o *gênero* “*está relacionado a orientação sexual: homossexual, heterossexual, transsexual, travestis, etc...*”. Por mais que as questões de *gênero* e *sexualidade* estejam inter-relacionadas, elas abordam diferentes dimensões da experiência humana: o *gênero* refere-se a como as pessoas se percebem e são percebidas, trata-se dos papéis, comportamentos e atividades considerados intrínsecos às mulheres e aos homens; a *sexualidade*, por sua vez, envolve aspectos biológicos, psicológicos, emocionais e sociais do comportamento sexual humano (GROSSI, 1998).

O conceito de *gênero* era inicialmente entendido como sinônimo de sexo biológico, porém evoluiu ao longo do tempo para uma compreensão mais ampla, de modo a reconhecer as influências sociais e culturais na construção das identidades de *gênero*. Estudos como os de Louro (2010) e Scott (1955), problematizaram o determinismo biológico, evidenciando que as diferenças de *gênero* são socialmente construídas e perpetuadas por normas culturais e relações de poder. Butler (1999, 2022) desafia a noção binária e fixa de *gênero*, propondo que tanto o *gênero* quanto o *sexo* são performativos, ou seja, são construídos e sustentados por meio de atos repetidos que conformam as identidades de acordo com expectativas culturais. Butler também argumenta que essas performances podem ser subversivas, revelando a natureza coercitiva das normas de *gênero*, possibilitando assim a desconstrução das mesmas.

A questão discutida acima mostra que há uma dificuldade em distinguir claramente estes conceitos, o que pode levar a mal-entendidos e a simplificações das questões da sexualidade e de gênero. Por exemplo, a forma como uma pessoa expressa seu gênero (através de roupas, comportamentos etc.) pode vir a influenciar a percepção e as expectativas sociais sobre sua orientação sexual, embora isso não determine a orientação sexual da pessoa.

Os participantes S3 e S6 destacam as dimensões sociais e identitárias do *gênero*. As duas perspectivas refletem um entendimento mais contemporâneo do que viria a ser *gênero*, reconhecendo que a identidade de gênero é formada através de experiências e interações sociais. S3 o define como um “*marcador social*”, ressaltando a ideia de que o *gênero* não é uma característica intrínseca ou meramente biológica, mas uma construção social. Ao trazer essa expressão, o docente entende que as normas, expectativas e comportamentos associados ao *gênero* são determinados pela sociedade e podem se modificar entre diferentes culturas e contextos históricos.

A professora S6 trouxe uma conceitualização de *gênero* mais detalhada, afirmando que ele “*refere-se à forma como uma pessoa se identifica em termos de ser homem, mulher, ou outra identidade de gênero. A identidade de gênero não necessariamente corresponde ao sexo atribuído no nascimento. Algumas pessoas podem identificar-se com o gênero oposto ao seu sexo biológico, enquanto outras podem identificar-se com um gênero não binário*”. Neste caso, a docente reconhece que a *identidade de gênero* é uma experiência individual de cada pessoa e que não necessariamente está alinhada com as expectativas sociais baseadas no *sexo biológico*. Ao mencionar as identidades de gênero não binárias, S6 reconhece e valida a existência de identidades que não se enquadram na dicotomia homem-mulher.

O discurso sociocultural descentraliza o poder ao valorizar diferentes formas de conhecimento e experiências. Foi possível visualizar isso, principalmente, nos diálogos dos/as

professores/as S3 e S6, pois estes demonstram um entendimento mais amplo, questionando a hegemonia do conhecimento médico e científico.

Cabe ainda analisar as respostas do docente S4 sobre *sexualidade* e *gênero*, pois ambas expressam um certo desconhecimento acerca dos termos. Isso evidencia a falta de discurso estruturado, já que as respostas são vagas e não fornecem uma compreensão clara. Sobre *sexualidade*, o docente não sabia responder o que ele entende pelo conceito. E *gênero*, de forma breve, ele coloca que é “*como a pessoa se identifica*”. Essa resposta, apesar de curta, implica que o participante sugere que o *gênero* é uma questão de identidade pessoal, mas não oferece especificações sobre os aspectos dessa identidade. A falta de detalhes nesse enunciado deixa algumas perguntas em aberto, como: “*identifica-se com o quê?*”. Consequentemente, acredita-se que o professor pode vir a entender toda a complexidade do conceito de *gênero*, mas não se aprofunda ou talvez não tenha clareza sobre todos os aspectos relacionados a *identidade de gênero*.

Concluindo a análise dos discursos encontrados sobre os conceitos de *sexo*, *sexualidade* e *gênero*, é fundamental reconhecer como essas percepções refletem e reforçam as relações de poder dentro do ambiente escolar. Dessa forma, as práticas pedagógicas não são neutras, mas são influenciadas pelos discursos dominantes que circulam nas instituições educacionais e pela posição de poder que os/as professores/as ocupam. Para Guarany (2021), as interações entre professores/as são moldadas por discursos que podem naturalizar, pacificar, incluir, excluir e até subverter as normas sexuais e de gênero.

Nesse contexto, os enunciados dos/as docentes revelam a predominância de discursos biologicistas e socioculturais. Enquanto a maioria dos/as professores/as, como S1, S2, S4, S5 e S6, tendem a manter uma visão mais tradicional e biológica, o S3 (Sociologia) adota uma perspectiva mais ampla que integra aspectos psicológicos, sociais e culturais. Essa ênfase no discurso biologicista nas respostas reflete o poder disciplinar que privilegia uma visão científica e médica da sexualidade, o que pode contribuir para acabar excluindo outras formas de conhecimento e experiência. Essas interpretações e entendimentos refletem a complexidade das relações de poder que atravessam o ambiente escolar e como os/as docentes negociam, (re)produzem essas normas.

Convém lembrar que os estudos pós-críticos de *sexualidade* e de *gênero*, ao longo das últimas décadas, têm desafiado concepções simplistas e biologicamente deterministas sobre essas categorias. No âmbito educacional, ao adotar uma visão essencialista, pode-se limitar a compreensão dos/as alunos/as sobre a diversidade humana, perpetuando estereótipos e preconceitos. Assim, ensinar que *gênero* e *sexualidade* são fixos e naturais nega a realidade das

experiências de pessoas cuja identidade e orientação sexual não se encaixam nos padrões hegemônicos, impedindo a inclusão e a valorização das múltiplas identidades presentes na sala de aula, contribuindo para um ambiente escolar que não reconhece ou respeita a diversidade.

*** Educação sexual ***

Em sequência, foi questionado aos/as docentes como eles definem *educação sexual*. As respostas podem ser agrupadas em dois discursos principais: informativo e o de responsabilidade social. O primeiro, surge como uma abordagem que busca fornecer informações claras e compreensíveis sobre as temáticas relacionadas aos conceitos de gênero e sexualidade. O segundo, por sua vez, vai enfatizar o papel da educação na formação de cidadãos conscientes e engajados com questões sociais.

O discurso informativo reflete a influência do conhecimento científico tradicional, cujo objetivo é aprimorar o entendimento, capacitando e promovendo a saúde e o bem-estar dos/as alunos/as, abordando conteúdos voltados para uma *educação sexual* mais higienista, como contracepção, prevenção de doenças e outros temas relacionados. Esse discurso está presente nas falas dos/as professores/as S1, S2, S5 e S6.

S1 define a *educação sexual* como “*orientações ligadas à sexualidade, gênero, concepção, contracepção, doenças, abusos e etc.*”. S2, por sua vez, descreve a educação sexual como “*o processo informativo que visa ensinar e esclarecer questões associadas à sexualidade*”. A perspectiva de S5 expande ainda mais essa visão, ao definir que é uma “*educação voltada as questões da identidade de gênero, orientação sexual, prevenção sobre doenças (ISTs), planejamento familiar, gravidez, métodos contraceptivos, preconceitos, etc.*”. E a interpretação de S6 enfatiza que a “*educação sexual procura buscar e capacitar os indivíduos a tomar decisões informadas sobre sua saúde sexual e a desenvolver atitudes e comportamentos saudáveis em relação à sexualidade*”

Dando continuidade, o discurso de responsabilidade social está presente na resposta do professor S3, pois ele descreve a *educação sexual* como uma “*necessidade cívica*”. Essa abordagem não se limita apenas à transmissão de conhecimento, ela destaca a importância da *educação sexual* como um elemento essencial da cidadania e responsabilidade social para promover valores de respeito, igualdade e justiça social. A responsabilidade social no contexto educacional envolve preparar os/as alunos/as para entenderem suas próprias identidades e experiências, mas, principalmente, para reconhecerem e respeitarem as identidades e experiências dos outros.

Por fim, a interpretação de S4 (mais uma vez) se destaca pela sua confusão ao definir *educação sexual* como “*como a pessoa se identifica*”. Essa resposta sugere uma compreensão limitada em relação aos conceitos de educação sexual e identidade de gênero, o que pode indicar uma lacuna significativa na formação e no entendimento do professor sobre o tema. Essa confusão pode ser vista como um reflexo das dificuldades que alguns/algumas professores/as enfrentam ao tentar explorar temas complexos sem um apoio e formação adequada.

De maneira geral, nas falas dos/as participantes predominam abordagens informativas e compreensivas, entendendo a *educação sexual* como um meio de transmitir conhecimento científico e prático, trazendo tópicos como prevenção de doenças, métodos contraceptivos e saúde reprodutiva. No entanto, alguns/algumas docentes destacam a importância de abordar questões de identidade de gênero, orientação sexual e os aspectos emocionais e sociais da sexualidade, não se limitando apenas aos aspectos biológicos, mas considerando as dimensões psicológicas, sociais e culturais.

O que muitos/as docentes não sabem é que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação sexual deve ser tratada como um tema transversal, integrando-se a diversas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática. O fascículo intitulado “Orientação Sexual” (volume 10.2) é estruturado em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (BRASIL, 1998). Os PCNs são considerados como o “marco histórico” em relação às discussões sobre sexualidade e questões de gênero na educação (CARDOSO *et al.*, 2019, p.1467).

Figueiró (2009) enfatiza que educação sexual deve ser compreendida como uma prática educativa que vai além da simples transmissão de informações sobre o corpo e a sexualidade. No entanto, a análise das definições de educação sexual entre os/as docentes dos Centros de Excelência de Aracaju revela uma predominância de abordagens informativas, focadas na transmissão de conhecimento científico sobre prevenção de doenças, métodos contraceptivos e saúde reprodutiva. Tal perspectiva, mesmo sendo necessária, é insuficiente para abordar as complexidades da sexualidade humana em sua totalidade.

Para Figueiró, a educação sexual deve proporcionar um espaço para que os/as alunos/as expressem sentimentos, revisem tabus e debatam temas como sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto. O/a educador/a deve criar oportunidades para a reflexão e discussão, garantindo acesso a informações claras e científicas sobre sexualidade. Além disso, Figueiró destaca a importância de os/as professores/as passarem por uma reflexão pessoal e revisão de seus próprios valores e preconceitos, sendo necessário que eles também se

reeducuem sexualmente para estarem preparados para educar seus alunos de forma eficaz e responsável. A pergunta final é: nós, enquanto educadores/as, estamos preparados para aceitar o desafio de transformar não apenas a educação sexual, mas também a nós mesmos, para que possamos educar com responsabilidade e empatia? Vale a reflexão.

7.3 Formação e desafios na abordagem de sexualidade e gênero em sala de aula

Nesta seção, exploraremos a formação inicial e continuada dos/as professores/as participantes desta pesquisa, principalmente no que se refere à sexualidade e gênero. Assim, será possível compreender como essa formação (ou a falta dela) influencia a prontidão e confiança dos/as docentes ao abordar essas questões com seus/seus alunos/as. Analisaremos também as lacunas na formação e preparação dos/as professores/as, além de identificar possíveis obstáculos institucionais e pessoais que podem dificultar a abordagem desses temas no ambiente escolar. Também investigaremos o nível de familiaridade dos/as professores/as com documentos educacionais que orientam o trabalho com questões de sexualidade e gênero, assim como o conhecimento deles/as sobre as mudanças implementadas na BNCC.

De modo geral, constatou-se uma carência generalizada de formação específica (aulas, disciplinas, eventos no geral) sobre educação sexual e de gênero durante a graduação (quinta pergunta). Os/as participantes S2, S3, S6 destacam explicitamente essa ausência, enquanto S1, S4 e S5 mencionam sentir a falta dessa formação e reconhecem sua importância, especialmente considerando as demandas sociais atuais. A carência de instrução inicial reflete um discurso institucional que desconsidera a relevância da educação sexual e de gênero, perpetuando um sistema educacional que não prioriza esses assuntos.

Isso mostra uma dinâmica de poder em que as diretrizes curriculares são estabelecidas sem levar em consideração a importância de preparar futuros educadores para lidar com questões relacionadas a gênero e sexualidade. Essa falta de capacitação específica persiste até mesmo no nível de pós-graduação. Todos os participantes afirmam não ter recebido esse tipo de formação (sexta pergunta). A docente S5 destaca que sua especialização e mestrado profissional foram focados em Educação Ambiental, área na qual não houve espaço para discussões sobre sexualidade e gênero. S6 menciona que *“no dia a dia da sala de aula algumas pautas não foram nem se quer faladas”*. A continuidade dessas lacunas na formação avançada contribui para a marginalização das questões de gênero e sexualidade nas práticas educacionais, reforçando a hegemonia de discursos que negligenciam a importância dessas áreas.

A maioria dos participantes não teve acesso a cursos de formação continuada relacionados a gênero e sexualidade (sétima pergunta). A docente S2 considerou que esses cursos não seriam proveitosos para seu desenvolvimento profissional, ao passo que S1 e S4 reconhecem o potencial benefício dessas formações, para o desenvolvimento profissional e melhor atuação do/a professor/a. A ausência de envolvimento em programas de capacitação contínua reflete uma realidade na qual a educação continuada sobre esses temas não é valorizada ou incentivada. S5 é uma exceção, recordando um curso anterior realizado pelo programa Saúde e Prevenção nas Escolas¹⁵.

Como resultado, todos os participantes declaram sentir-se despreparados para abordar essas temáticas (oitava pergunta), cada um apresentando suas respectivas justificativas. Enquanto S1 busca se preparar por meio da leitura e vídeos sobre os temas, tanto S2 quanto S3 e S4 mencionam a falta de preparo devido a sua formação. S5 reconhece que não tem muito interesse na área, mas não tem *“problemas em abordar a temática caso seja necessário”*. S6 destaca que não se sente preparada, pois *“são temas fortes e impactantes e talvez não esteja preparada para abordá-los em sala de aula”*. Esse sentimento de falta de preparo evidencia como as instituições de formação e treinamento falham ao capacitar os/as professores/as para lidar com questões de gênero e sexualidade, perpetuando um cenário onde tais questões são silenciadas no ambiente escolar.

No que diz respeito ao conhecimento sobre documentos educacionais que fornecem orientações aos professores para trabalhar com temas relacionados à sexualidade em sala de aula (décima pergunta), a maioria dos participantes demonstra desconhecimento. S5 faz menção superficial aos temas contemporâneos transversais e à BNCC, mas os demais não têm familiaridade com esses documentos. Essa falta de familiarização indica que os/as professores/as não são informados ou capacitados para utilizar os recursos disponíveis, resultando em um impacto negativo na aplicação de práticas pedagógicas envolvendo temas transversais como sexualidade e gênero.

Adicionalmente, a maioria dos/as participantes não está ciente das mudanças na BNCC relacionadas à sexualidade e gênero. S3 declara ter conhecimento a respeito, porém sem entrar

¹⁵ De acordo com o site do MEC, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) foi uma iniciativa do Programa Saúde na Escola (PSE), que teve como objetivo proporcionar uma formação integral aos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção e promoção da saúde. Com um foco específico na saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens, o projeto procurou diminuir as infecções por HIV/DST e reduzir a evasão escolar provocada pela gravidez na adolescência, direcionando seus esforços para a população de 10 a 24 anos. O SPE foi implementado em todos os 26 estados do Brasil, no Distrito Federal e em cerca de 600 municípios, estabelecendo uma articulação entre os setores de saúde e educação para cumprir suas metas. Para saber mais, leia o BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas-spe>.

em detalhes, enquanto S5 estudou recentemente a BNCC, mas não recorda especificamente essas alterações. Essa falta de informação reflete a contínua marginalização dos assuntos de gênero e sexualidade nas conversas curriculares e na insuficiente disseminação das informações relevantes entre os educadores.

A falta de formação específica e a falta de familiaridade com materiais educacionais que apoiam a abordagem da *educação sexual* e de *gênero* criam um ciclo de desinformação e despreparo, impedindo que os/as professores/as desenvolvam as competências necessárias e, consequentemente, prejudicando a capacidade de lidar com questões de *gênero* e *sexualidade* em sala de aula. Esta situação revela uma dinâmica de poder onde as instituições educacionais negligenciam a importância dessas temáticas, fortalecendo uma cultura escolar que exclui discussões importantes para o desenvolvimento de cidadãos críticos e bem-informados. Como afirma Veiga-Neto, o poder “inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação” (Veiga-Neto, 2004, p. 63).

Guarany (2021) realizou em sua pesquisa de doutorado um mapeamento a partir de teses e dissertações que abordam a formação docente quanto às relações de gênero e sexualidade no período de 2010 a 2020. Em seu levantamento, a autora revelou que sexualidade e gênero são temáticas ainda pouco abordadas na formação docente, sendo frequentemente associadas a iniciativas pontuais ou à presença de indivíduos ou grupos específicos com interesse e pesquisa na área. Embora haja um reconhecimento da urgência de incluir essas discussões nos currículos de formação, os discursos predominantes ainda se baseiam em concepções binárias e heteronormativas. Essa lacuna na formação reflete nas dificuldades enfrentadas por alunos/as em formação e docentes em exercício ao lidar com questões de gênero e sexualidade nas escolas e, mesmo com a dificuldade expressa, ainda não se tonou “urgente nos discursos para a produção dos currículos” de formação (p. 43).

Mas como abordar sexualidade e gênero na formação docente, se a própria Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)¹⁶, que orienta os cursos de licenciatura, não menciona gênero ou sexualidade em seu texto? De acordo com Guarany (2021), o documento a trata a diversidade como um recurso para incentivar criatividade e inovação, ou como uma característica humana que os/as futuros/as

¹⁶ A Resolução nº 4 maio/2024 do CNE, que antes era a de nº 2 dezembro/2019, estabelece os parâmetros e diretrizes que os cursos de licenciatura devem seguir para garantir a qualidade da formação docente no Brasil. A BNC-Formação orienta a estruturação dos currículos dos cursos de formação de professores/as, enfatizando a necessidade de preparar os/as futuros/as docentes para atender às demandas educacionais contemporâneas. Para saber mais, leia <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>.

professores/as devem observar no cuidado pessoal e no desenvolvimento do autoconhecimento e autocuidado dos/as estudantes.

Dessa forma,

a formação docente inicial, nos diferentes cursos de licenciatura, não contempla a diversidade sexual e de gênero, pressuposto necessário para o respeito à população de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT). A possibilidade de acesso à temática passa pela oferta de formação continuada, para uma necessária mudança de atitudes, valores, postura diante da comunidade escolar e se expande para os demais núcleos sociais num esforço conjunto para superar o preconceito arraigado. (Noro; Crespi; Nóbile, 2019, p. 1)

No entanto, não são todos/as professores/as que buscam formação continuada para as áreas de sexualidade e gênero. Essa busca depende de diversos fatores, como interesse pessoal, percepção da relevância dessas temáticas, disponibilidade de programas de capacitação, falta de incentivo institucional e a ausência de políticas claras que promovam a formação contínua nesses tópicos. Além disso, muitos/as educadores/as não percebem a necessidade urgente de se aprofundarem nessas questões, por mais que relatem o despreparo e reconheça a importância dessas discussões para o desenvolvimento crítico-reflexivo e para que todos/as os/as discentes considerados como ‘desviantes’ se sintam parte do âmbito escolar.

Também não são todos os cursos de pós-graduação que integram essas discussões em seus currículos, e aqui citamos como exemplo a docente S5 que fez sua especialização e mestrado profissional na área de Educação Ambiental. A sexualidade e o gênero muitas vezes ficam fora do escopo dos programas de pós-graduação que não possuem linha de pesquisa voltada para educação e diversidade, mesmo em áreas onde a intersecção poderia ser relevante. Isso resulta em uma formação avançada que, embora aprofundada em determinados campos, permanece insuficiente para abordar de forma abrangente as questões de diversidade e inclusão.

Essa ausência de discussão nos cursos de formação inicial e continuada sustenta um ciclo de despreparo entre os/as professores/as. Sem uma formação, a maioria os/as docentes se sentem inseguros ou despreparados para abordar questões de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, como foi visto nessa pesquisa. A falta de integração dessas temáticas nos currículos de graduação e pós-graduação reflete uma desvalorização institucional dessas áreas e, conseqüentemente, impacta negativamente a inclusão e o acolhimento da diversidade nas escolas.

7.4 Estratégias, recursos e práticas na abordagem de gênero e sexualidade nos Centros de Excelência

Devemos reconhecer “que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (Louro, 1999, p. 80). Sendo assim, a diversidade sexual e de gênero é uma realidade que permeia o cotidiano escolar, tornando essencial a adoção de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas que promovam um ambiente de respeito e compreensão. Neste tópico investigaremos se e como os/as professores/as dos três Centros de Excelência de Aracaju abordam a diversidade sexual e de gênero em suas práticas de ensino, quais recursos e estratégias utilizam e como lidam com as discussões em torno dessas temáticas.

As respostas à décima primeira pergunta, sobre as temáticas relacionadas à sexualidade e gênero trabalhadas pelos/as professores/as refletem bem a análise de Bertoldo, Guarany e Cardoso (2021) sobre o currículo de Sergipe. S1 (Artes), S2 (Geografia), S3 (Sociologia) e S4 (Educação Física) abordam múltiplos conteúdos como sexualidade, identidade de gênero, homofobia, luta feminista, movimentos sociais e a presença das mulheres na história e na política. Observa-se que as áreas de humanidades oferecem brechas para discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade cultural. Essa abertura nas disciplinas de humanidades permite a inclusão de debates que vão além dos aspectos puramente biológicos, abordando também as dimensões sociais e culturais dessas questões. Enquanto S6 (Projeto de Vida) diz não abordar nenhuma das temáticas relacionadas.

Em contraste, S5, professora de Biologia, foca em temas preventivos, como ISTs, gravidez e métodos anticoncepcionais. A ênfase nesses tópicos reflete uma preocupação com a saúde reprodutiva e a prevenção de doenças, seguindo uma abordagem mais higienista na disciplina de Biologia, reforçando o poder institucional que define e limita as discussões sobre sexualidade e gênero, mantendo-as dentro de parâmetros considerados seguros e aceitáveis pela instituição.

Como diz Foucault

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (Foucault, 1993, p. 103).

O poder aqui ele se manifesta nas decisões de S5 sobre os temas a serem abordados em suas aulas. Essas decisões estão em consonância com as diretrizes curriculares para a disciplina de Biologia, seja no âmbito institucional ou no próprio currículo de Sergipe. Então, esse poder

influencia quais aspectos da sexualidade são considerados seguros e apropriados para discussão, restringindo o debate a tópicos preventivos como ISTs e gravidez.

Quando foi perguntado como os/as docentes tratam esses assuntos em sala de aula e quais recursos são utilizados para garantir que os/as alunos se envolvam na abordagem (pergunta 12), os métodos de ensino variam significativamente entre os/as professores/as. S1 utiliza recursos multimídia, como vídeos, filmes e músicas, além de produção artística para abordar temas relacionados à valorização de minorias, buscando envolver os/as alunos/as de maneira mais criativa e dinâmica. S3 emprega aprendizagem baseada em projetos, permitindo que os/as alunos explorem os temas de maneira prática e colaborativa, desenvolvendo suas habilidades de pesquisa e análise.

S2, por sua vez, baseia-se em livros didáticos e nos assuntos correlatos abordados em sala de aula, adotando uma abordagem mais tradicional e focada na transmissão de conteúdo textual. S4 utiliza jogos cooperativos, promovendo o trabalho em equipe e a interação social enquanto aborda as temáticas. S5 promove aula expositivas complementadas com a exibição de vídeos, exercícios práticos, debates e seminários. Já S6, não possui nenhum método de abordagem dessas temáticas, deixando uma lacuna significativa no tratamento dessas questões.

Essas práticas evidenciam diferentes metodologias pedagógicas. S1, S3, S4 e S5 utilizam métodos mais interativos e reflexivos que buscam incentivar o envolvimento ativo dos/as alunos/as, promovendo uma compreensão mais crítica das temáticas de gênero e sexualidade. Em contrapartida, S2 utiliza métodos mais tradicionais, centrados em livros didáticos e aula expositivas. A utilização de métodos tradicionais reflete uma abordagem educacional onde o/a professor/a é visto como o detentor do conhecimento, enquanto os/as alunos/as assumem o papel de receptores passivos.

A dinâmica descrita acima exemplifica uma relação de poder mais verticalizada onde os/as docentes, conscientemente ou não, podem acabar promovendo uma educação centrada na transmissão unidirecional de conhecimento, ao invés de um processo educacional mais interativo e participativo. Essa abordagem está relacionada com o conceito de educação bancária, descrito por Paulo Freire, onde o conhecimento é “depositado” nos/as alunos/as, em vez de ser construído coletivamente. Freire critica essa prática, argumentando que ela desvaloriza as experiências e conhecimentos pré-existentes dos/as alunos/as, reduzindo-os/as a meros receptores de informações (Freire, 2019).

Além disso, ao depender exclusivamente de livros didáticos, muitas vezes desatualizados ou tendenciosos, os/as professores/as podem acabar perpetuando estereótipos e desinformações acerca das temáticas de gênero e sexualidade. Isso porque

Os materiais didáticos que são ilustrados apenas por casais formados por um homem e uma mulher são exemplos que contribuem para a manutenção do heterossexismo. A heterossexualidade compulsória é a imposição das relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo/gênero oposto e se expressa, comumente, de forma indireta, “oculta”, pela propagação escolar e também na mídia, apenas com imagens e ilustrações de casais heterossexuais, não dando visibilidade aos casais formados por duas mulheres, dois homens (Araújo; Cruz; Dantas, 2018, p. 39)

Em um contexto contemporâneo, onde as discussões sobre diversidade sexual e de gênero são essenciais, essa abordagem tradicionalista pode ser prejudicial, pois impede a inclusão de múltiplas vozes e perspectivas que poderiam enriquecer o debate e, consequentemente, o desenvolvimento crítico-reflexivo dos/as discentes.

Destaca-se a existência de uma ampla gama de recursos didáticos que podem ser utilizados como propostas metodológicas para abordagem dos conteúdos voltados para sexualidade e gênero. Embora ainda existam materiais pedagógicos que se limitam aos discursos naturalizante e biologizantes, há também aqueles que abordam o gênero e a sexualidade como resultados de processos históricos, sociais e culturais (Rabelo, 2021). Essa diversidade de recursos, permite aos/as educadores selecionar materiais que consideram mais pertinentes para suas intenções, objetivos pedagógicos específicos e para melhor atender às necessidades e realidades de seus/suas alunos/as.

O produto do meu Trabalho de Conclusão de Curso (Paiva, 2022) consiste em três recursos didáticos desenvolvidos especialmente para contribuir com o processo de desconstrução normativa de uma maneira colaborativa, ativa, lúdica e reflexiva. Esses materiais foram elaborados para auxiliar os/as professores/as no desenvolvimento das temáticas gênero e sexualidade, proporcionando uma abordagem pedagógica que vai além dos discursos tradicionais e promove a inclusão e diversidade. Além disso, esses recursos foram elaborados para ser utilizados em diferentes contextos educacionais, desde o ensino fundamental até o ensino médio, adaptando-se às necessidades e realidades de cada turma.

No que se refere às discussões levantadas pelos/as alunos/as sobre questões de gênero e sexualidade (pergunta 13), a maioria dos professores (S1, S2, S3, S5) menciona que isso já ocorreu em suas salas de aulas. A docente S5 (Biologia) destaca a presença frequente de debates e questionamentos por parte dos/as discentes. S3 menciona que tais temas surgem durante a abordagem de alguns assuntos específicos da sua disciplina (Sociologia). Por outro lado, S6 (Projeto de Vida) relata que, embora as discussões ocorram, elas geralmente ficam restritas aos/as alunos/as, com pouca intervenção da professora. A docente explica que prefere observar e intermediar o debate, demonstrando situações, mas sem se envolver diretamente nas discussões.

Araújo, Cruz e Dantas (2018) defendem que o/a professor/a pode aproveitar as diversas situações que surgem no dia a dia escolar para abordar questões de gênero e sexualidade, questionando a heterossexualidade obrigatória, independentemente da matéria que ensina. Elas enfatizam que permanecer em silêncio não é uma atitude neutra, pelo contrário, representa uma conivência com o preconceito. E que esse silêncio também contribui para aumentar as estatísticas de exclusão e violência que resultam do preconceito na sociedade.

Na pesquisa, a disposição dos/as professores/as para permitir essas conversas é um ponto positivo, pois mostra que os/as alunos/as têm espaço para compartilhar suas perspectivas, preocupações, inquietações e dúvidas. Mesmo que as abordagens variem, com alguns/algumas docentes assumindo um papel mais ativo e outros/as adotando uma postura de mediação, o fato de que essas discussões são permitidas reflete um ambiente escolar mais receptivo.

Dando continuidade à análise, a pergunta 14 buscava entender se os/as docentes abordam temas relacionados à sexualidade e gênero além dos conteúdos dos conteúdos específicos das disciplinas. Ou seja, ela procurava saber se esses temas são discutidos em outros contextos ou momentos durante o ensino, fora do que está estreitamente previsto no currículo oficial das disciplinas. No entanto, as respostas dos/as professores variam e mostram, em alguns casos, um não entendimento claro da pergunta do questionário. Ao analisar essas falas, nota-se que há aqueles/as que, apesar das limitações, encontram maneiras criativas de integrar discussões sobre gênero e sexualidade em suas aulas, enquanto outros/as sentem a necessidade de mais preparo e suporte.

S1, por exemplo, relata que costuma integrar essas discussões em suas aulas através das leituras de obras de arte e biografia de artistas, demonstrando uma abordagem mais interdisciplinar e cultural, utilizando diferentes tipos de recursos para auxiliar no entendimento dos/as alunos. S5 também afirma que aborda esses temas geralmente nas aulas e especialmente quando estão vinculados aos assuntos voltados às temáticas. Em contraste, S2 menciona explicitamente a falta de embasamento teórico suficiente para abordar essas temáticas e fomentar discussões durante as aulas, mostrando assim uma falta de preparo ou confiança. S6, por sua vez, menciona não abordar esses assuntos em quaisquer momentos, perpetuando a invisibilidade dessas questões no contexto escolar. O docente S3 responde que aborda essas questões após a aula, sugerindo um espaço menos formal e mais aberto para as discussões. S4 diz incorporar essas temáticas durante a participação em jogos e atividades, o que indica uma abordagem mais prática.

Sobre o impacto das discussões sobre sexualidade e gênero no desenvolvimento dos/as alunos/as (pergunta 15), os/as professores/as que discutem essas temáticas (S1, S2, S3, S5)

percebem um impacto positivo, mencionando diversos benefícios como redução de preconceitos, fortalecimento do autoconhecimento e desenvolvimento de vínculos afetivos. Assim, a maioria dos/as docentes entendem que “a escola é um lugar destinado para a construção e produção do saber” e “um espaço que potencialmente pode agregar infinitas discussões, capazes de transformar a vida das pessoas com o conhecimento” (Araújo; Cruz; Dantas, 2018, p. 44).

S1 acredita que essas discussões são positivas para a aquisição de conhecimentos dos alunos, promovendo a redução de preconceitos, o autoconhecimento e a expressão dos estudantes. Ao debater esses temas, os/as discentes têm a oportunidade de ampliar sua compreensão sobre a diversidade humana, facilitando também a expressão dos próprios sentimentos e identidades. S3 resume a importância dessas discussões com a palavra “*relevante*”, indicando que considera essencial incluir questões de gênero e sexualidade no currículo escolar.

S2 destaca que as discussões são de grande valia, mas ressalta que é algo positivo somente quando o/a professor/a recebe orientações adequadas sobre como conduzir esses tópicos. Da mesma forma, S6 reforça essa perspectiva, enfatizando a necessidade de preparo e treinamento dos/as docentes para que os debates possam ocorrer de maneira eficaz. A ênfase na necessidade de preparo e de orientações indica uma consciência das lacunas existentes na formação dos/as professores/as, e apontam para a necessidade (e a importância) da formação continuada e do apoio institucional. Esses recursos são essenciais para capacitar os/as docentes a abordar esses temas com sensibilidade e precisão, beneficiando assim o desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as e promovendo um ambiente de respeito e valorização da diversidade.

A docente S5 detalha ainda mais os benefícios, mencionando que discutir sexualidade e gênero ajuda a tirar dúvidas, oferecer orientações e trabalhar a autoestima dos/as estudantes. Além disso, S5 ressalta a importância de promover o respeito a diversidade plural e de gênero, e acredita que esses debates contribuem para a criação de vínculos afetivos. Essa argumentação indica que, ao tratar desses temas, os/as professores/as podem ajudar no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais que são importantes para a convivência em um mundo tão plural.

A resposta de S4 (Educação Física), “*ainda estamos aprendendo e talvez por isso tenha causado algumas situações de fervor*” indica uma percepção de que as discussões sobre sexualidade e gênero são áreas de aprendizagem tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as. Essa resposta sugere que, embora essas discussões sejam novas ou ainda em

desenvolvimento na prática educativa de S4, elas já provocaram reações intensas entre os/as alunos/as.

O caso da docente S6, à primeira vista, pode parecer uma prática de silêncio ou omissão em relação às temáticas de gênero e sexualidade. No entanto, uma análise mais contextualizada revela uma nuance importante. Considerando que S6 é professora de Química, mas que ministra aulas para a disciplina Projeto de Vida pode-se inferir que as temáticas de gênero e sexualidade não são centralmente abordadas no currículo desta disciplina. Embora a ausência de abordagem direta por S6 possa inicialmente sugerir uma omissão, é importante avaliar a estrutura curricular da disciplina de Projeto de Vida e suas diretrizes. Se o currículo não prevê explicitamente a inclusão desses temas, a responsabilidade de sua abordagem recai parcialmente sobre a estrutura curricular definida pelas políticas educacionais.

Podemos observar, portanto, que as áreas de humanidades, como Artes, Geografia e Sociologia, oferecem brechas significativas para discussões que vão além dos aspectos puramente biológicos, permitindo a inclusão de dimensões sociais e culturais, enquanto áreas como Biologia seguem uma abordagem higienista. É importante valorizar as práticas que vão além da simples transmissão de conhecimento, pois elas ajudam a incentivar o envolvimento ativo dos/as estudantes e promover um ambiente mais interativo e reflexivo, de respeito, inclusão e compreensão mútua.

7.5 Explorando a abertura dos Centros de Excelência para diálogos sobre sexualidade e gênero

Sabemos que as discussões sobre sexualidade e gênero nas escolas é crucial para que os/as educandos compreendam os padrões sociais contemporâneos dos quais fazem parte. Louro (1999) explica que a sexualidade [assim como as identidades de gênero] está sempre presente na escola, mesmo que não haja componentes curriculares específicos dedicados à educação sexual. Não é algo que as pessoas possam deixar de lado ao entrar no ambiente escolar, pois faz parte de quem elas são. Cada aluno/a e professor/a carrega consigo sua própria experiência e identidade sexual, e isso inevitavelmente se manifesta nas interações e na vida diária da escola. Portanto, mesmo sem uma intenção explícita, a sexualidade está ali, porque é uma parte fundamental da experiência humana.

Cabe lembrar ainda que “gêneros e sexualidades são construções sociais cujos arranjos permeiam toda a sociedade, inclusive dentro da comunidade escolar. Dessa forma, é necessário que a escola se constitua como o lugar capaz de discutir amplamente essas e demais questões”

(Araújo, Cruz, Dantas, 2018, p. 45). Essas discussões promovem o entendimento do papel dos/as alunos/as na sociedade, ajudando-os/as a reconhecer e questionar normas sociais e a se posicionarem de maneira crítica e consciente (Silva; Araújo; Vieira, 2021, p. 51956). Contudo, esses debates muitas vezes envolvem assuntos considerados sensíveis e carregados de estigmas sociais. Neste tópico, investigaremos se as instituições educativas promovem um ambiente propício para debater esses temas ou se há brechas e resistências. Destaco que toda essa análise se baseou nas perspectivas dos/as professores/as participantes da pesquisa, de modo a entender se eles/as se sentem apoiados/as para abordar questões de sexualidade e gênero, e se percebem a existência de um ambiente escolar que valoriza e promove a inclusão desses temas.

No que se refere à décima sexta questão do questionário, esta buscava entender se, nas escolas em que atuam, existe um direcionamento específico sobre como abordar questões relacionadas a gênero e sexualidade. Além disso, procurava verificar se os/as professores/as recebem algum suporte ou orientação para lidar com esses assuntos e se têm flexibilidade para abordá-los de acordo com suas próprias abordagens pedagógicas. A análise das respostas revelou que a maioria dos professores (S1, S2, S3, S4, S6) indicou a falta de orientações específicas ou suporte institucional para lidar com questões de gênero e sexualidade. Apenas a professora S1 mencionou identificar uma abertura para abordar esses temas, enquanto a professora S5 apontou a inexistência de “*um programa ou projeto específico com viés neste contexto*”, embora não haja impedimentos para discutir o assunto.

A pergunta dezessete buscou identificar em quais eventos escolares são comumente realizadas ações pedagógicas relacionadas à educação sexual e de gênero. Essa pergunta ofereceu várias opções, permitindo que os/as participantes assinalassem todas que se aplicassem às suas experiências. A professora S1 menciona diversos contextos, desde gincanas, feiras de ciências, visitas de profissionais da área da saúde para abordar ISTs, até disciplinas eletivas, porém, a maioria desses contextos não é mencionado pelos/as outros/as professores/as participantes.

S2 e S6 citam apenas a visita de profissionais da área da saúde para discutir aspectos voltados à prevenção, indicando uma abordagem que depende de eventos específicos organizados pela escola, possivelmente de forma esporádica e não contínua no currículo regular. Geralmente, essas palestras são centradas em discussões higienistas, focando em tópicos como prevenção da gravidez, ISTs, métodos contraceptivos e outras questões de saúde reprodutiva, o que indica que a abordagem educativa das escolas em relação à sexualidade tende a ser focada no ponto de vista médico e preventivo.

S3, S4 e S5 indicam que essas ações ocorrem somente na sala de aula quando os conteúdos específicos exigem e em disciplinas eletivas, sugerindo que as discussões sobre sexualidade e gênero só ocorrem quando explicitamente previstos pelo currículo e que são tratadas como temas complementares, oferecidos opcionalmente aos/as alunos/as, em vez de serem integradas ao currículo principal.

As respostas em si destacam diferentes contextos em que essas ações pedagógicas ocorrem, entretanto, nota-se que as atividades educacionais são realizadas esporadicamente e dependem de eventos pontuais, como palestras com profissionais da saúde, ou disciplinas opcionais, o que pode não ser suficiente para garantir uma formação abrangente e contínua dos/as alunos/as nessas áreas essenciais.

Sobre a pergunta dezoito, que busca identificar se os/as professores/as tinham conhecimento sobre a implantação de projetos ou iniciativas pedagógicas em educação sexual e/ou de gênero em suas escolas, apenas S3 respondeu "*sim*", indicando que há conhecimento de algum projeto, mas sem fornecer detalhes específicos, o que dificulta a compreensão do impacto e da abrangência dessa iniciativa. S2 mencionou que isso só acontecia quando os/as próprios/as professores/as convidavam profissionais capacitados para conversar com os/as alunos/as.

Os outros professores (S1, S4, S5, S6) indicaram falta de conhecimento ou ausência desses projetos, apenas respondendo "*não*". Entretanto, a professora S5 mencionou uma iniciativa anterior envolvendo uma disciplina eletiva sobre o tema, desenvolvida com um/a dos/as professores/as de Biologia da instituição e com os residentes do programa Residência Pedagógica da UFS.

A análise das respostas dos/as professores/as revela uma grande lacuna na implementação de projetos e iniciativas voltadas para a educação Sexual e/ou de gênero nas escolas. A maioria dos/as docentes desconhece a existência de programas contínuos e estruturados, sugerindo que as ações sobre esses temas dependem mais de eventos esporádicos e da iniciativa individual dos professores do que de uma abordagem sistemática. Essa falta de projetos permanentes pode levar à invisibilidade e marginalização das questões de sexualidade e gênero no ambiente escolar.

A pesquisa revelou que apenas alguns/mas professores/as (S1, S4, S5, S6) vivenciaram situações relacionadas a sexualidade e gênero na escola. Os/as docentes S2 e S3 mencionam não ter vivenciado nenhuma situação relacionada a questões de gênero e sexualidade, o que pode nos indicar uma falta de visibilidade ou reconhecimento dessas questões no contexto escolar em que atuam.

A professora S1 compartilhou uma experiência anterior em outra escola, onde enfrentou casos de discriminação contra alunos/as em transição de gênero, mas não deu maiores especificações e disse ter reagido incentivando discussões e abordando os temas nas aulas. S6 relata ter presenciado algumas situações de homofobia entre os alunos, porém, não detalha as situações e nem como reagiu. O professor S4 relata que na escola as escadas foram adesivadas com cores do arco-íris e termos sobre identidade de gênero. Essa iniciativa da escola pode ser interpretada como uma tentativa de promover a conscientização e a aceitação das diversidades de gênero dentro da instituição.

S5 relata não ter vivenciado nenhuma situação, no entanto comenta que houve comentários de colegas de trabalho sobre a confusão com os nomes sociais de alunos que fizeram a transição de gênero. Ocorre que a docente não descreveu quais comentários foram feitos. Isso nos remete ao episódio descrito na seção 6.1, onde a trama gira em torno do conflito entre o uso do nome social e o nome de batismo de um aluno trans por um/a professor/a de uma das instituições de ensino.

Lembro vocês de alguns pontos que discutimos no capítulo anterior. O primeiro é de que o nome influencia desde cedo como a sociedade trata o indivíduo, moldando expectativas e interações sociais (España-Chico, Fernández-Fuertes, e Fernández-Rouco, 2023). O segundo ponto é que o nome social é uma afirmação de identidade e um reconhecimento de quem essas pessoas realmente são. E o último ponto é de que o discurso do/a professor/a está centrado na legalidade, justificando a não utilização do nome social para cumprir obrigações legais por se tratar de um menor de idade.

Confesso que essa questão me inquietou durante alguns meses, até que iniciei minha carreira docente em uma escola particular. Uma das recomendações dos/as colegas foi não chamar os/as alunos/as trans pelo nome social, pois isso poderia causar ‘problemas’ com as famílias, especialmente aquelas que não aceitam a transição de gênero de seus/suas filhos/as menores de idade. Nessa recomendação, percebi uma certa falta de sensibilização e compreensão sobre o que significa a transição de gênero e a importância do nome social para esses/as alunos/as. Em conversa com outros/as colegas, descobri que alguns/mas evitam utilizar o nome social devido à resolução vigente. No entanto, eles/as encontraram uma solução intermediária, optando por chamar os/as alunos/as pelo sobrenome e utilizar linguagem neutra para respeitar suas identidades, ainda que de maneira limitada.

Trouxe essa vivência da minha docência, porque ela se relaciona com o episódio do menino trans num dos Centros de Excelência e com a fala da professora S5. Ambos evidenciam os desafios que os/as educadores enfrentam ao lidar com questões de identidade de gênero

dentro da escola. E isso levanta uma questão importante: a confusão e os problemas relacionados ao uso do nome social de alunos/as trans são apenas devido ao fato de serem menores de idade, que necessitam dos seus representantes legais para solicitar essa utilização? Ou essa dificuldade também reflete uma resistência por parte dos/as professores/as em reconhecer e validar a experiência e identidade de gênero desses/as alunos/as?

Com o episódio do aluno trans, reconhecemos que a burocracia e as exigências legais podem criar barreiras significativas para o reconhecimento oficial do nome social de alunos/as menores de idade nas instituições escolares. E que a necessidade de autorização dos responsáveis legais pode acabar atrasando ou complicando todo o processo, deixando os/as alunos/as trans em uma posição vulnerável, onde sua identidade não é plenamente respeitada ou reconhecida, gerando frustração e desconforto para os/as que estão em transição. Entretanto, como a docente S5 não descreveu quais comentários foram feitos, permanece em aberto a questão sobre se há uma resistência ou dificuldade por parte dos/as docentes em utilizar o nome social, aceitando e respeitando as identidades de gênero dos/as alunos/as, dado que essa omissão pode refletir preconceitos implícitos.

Por fim, a última pergunta do questionário buscava entender a percepção dos/as professores/as sobre o papel da escola nas discussões sobre gênero e sexualidade. A análise das respostas revela que, embora haja um reconhecimento geral da importância de discutir sexualidade e gênero na escola, existem desafios significativos, como a falta de preparo e recursos.

A docente S1 acredita que a escola deve apoiar, valorizar, promover a igualdade, informar, abraçar a diversidade, abrir diálogos e debates, e incentivar os/as professores/as a se engajarem nesses temas. Dessa forma, destaca a necessidade de criar um ambiente inclusivo e seguro, onde todas as identidades sejam respeitadas e discutidas abertamente. S4 reforça essa visão, defendendo a explicação e conscientização como meios para garantir que todos sejam respeitados. Ele enfatiza que a escola deve ser um espaço de aprendizado e respeito mútuo, onde os/as alunos/as possam compreender e aceitar as diversidades.

S3 vê a educação como um meio para priorizar o respeito e a formação cidadã, sugerindo que as discussões sobre gênero e sexualidade são essenciais para desenvolver alunos/as conscientes e respeitosos das diferenças. S5, por sua vez, compara a importância dessas discussões a outras temáticas na formação acadêmica, profissional e cidadã dos/as estudantes. No entanto, a professora lamenta que a diversidade no colégio seja tão ampla que a escola enfrenta dificuldades em atender todas as demandas, apontando para a necessidade de mais

recursos e suporte para abordar essas questões de maneira abrangente e numa perspectiva que vai além da biológica.

A professora S2 enfatiza a importância de promover ações pedagógicas e cursos de formação para professores/as, sugerindo que a capacitação contínua é fundamental para que os/as docentes se sintam preparados para abordar essas questões complexas. S6 concorda que o tema deve ser debatido em várias disciplinas, mas reconhece que, por serem assuntos impactantes e devido à falta de preparo dos/as docentes, essas discussões muitas vezes ficam em segundo plano. Isso evidencia a necessidade urgente de formação específica e de apoio institucional para que os/as professores/as possam abordar essas questões de maneira adequada e eficaz.

Para concluir essa seção, destaco que embora a maioria dos/as docentes reconheça a importância dessas conversas, a falta de apoio institucional, diretrizes específicas e a dependência de iniciativas individuais ou eventos espaçados, tornam-se um obstáculo significativo para a integração desses temas como resultados de processos históricos, sociais e culturais. Observamos, portanto, que as três instituições “se retrai e ignora a diversidade para silenciar, como se não existissem implicações em determinados silêncios” (Araújo; Cruz; Dantas, 2018, p. 45).

A realização de eventos pontuais, como palestras de profissionais de saúde, mostra um esforço inicial para abordar a sexualidade, ainda que centrado em uma perspectiva higienista. Da mesma forma, a oferta de disciplinas eletivas específicas indica uma certa abertura para esses debates. No entanto, a falta de consistência nas abordagens pedagógicas e de iniciativas contínuas sugerem que esses assuntos não estão totalmente incorporados ao currículo escolar, o que pode ser interpretado como uma certa resistência das instituições em reconhecer a relevância da diversidade sexual e de gênero na educação, perpetuando a invisibilidade dessas temáticas.

7.6 Há espaço para produção de contracondutas, afinal?

As contracondutas surgem no mesmo espaço onde se dão as aplicações do poder, na medida em que a existência de relações de poder pressupõe sujeitos que se recusam a serem governados de forma irrestrita. (COSTA, 2019, p. 71)

Começo esta última seção do capítulo analítico com essa citação, pois ela reflete perfeitamente a essência das relações de poder e resistência dentro do contexto educacional. Como diz Foucault, o poder “incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou mais sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir” (Foucault, 1995, p. 243).

Pensando no contexto educacional de Sergipe, sobre como as temáticas estão inseridas no Currículo sergipano e o que é efetivamente realizado nas práticas educativas dos/as professores/as dos três Centros de Excelência de Aracaju, nota-se que as relações de poder e resistência são continuamente negociadas e desafiadas. O “poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault 1993, p. 103). O poder define e regula o que é ensinado, mas também influencia como os/as professores/as podem agir e responder às questões de gênero e sexualidade. Assim, ele pode, por um lado, dificultar a implementação de uma educação crítica e reflexiva, limitando as possibilidades de discussão e conscientização. Mas por outro lado, o mesmo poder pode facilitar essas práticas, ampliando o espaço para debates e promovendo uma maior conscientização.

Se as contraconduta são “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (Foucault, 2008, p. 266), funcionando “como processo de liberação, de abrir caminhos para a invenção de novas práticas de pensamento, de práticas éticas novas e de práticas políticas inovadoras” (Castelo Branco, 2008, p. 212), a análise do material empírico revela que há, sim, espaço para a produção de contracondutas nas práticas pedagógicas dos professores dos Centros de Excelência. Apesar das limitações institucionais, alguns/mas educadores/as demonstram uma disposição para caminhar em direção a um ensino mais crítico e reflexivo, dando espaço para discussões, se autoeducando e trabalhando conteúdos relacionados à sexualidade e gênero, além de adotar abordagens mais práticas e interativas.

As informações obtidas demonstram que, apesar da predominância de discursos tradicionais e biológicos sobre sexo, sexualidade e gênero, alguns/mas professores/as adotam perspectivas mais socioculturais. Por exemplo, o professor S3 descreve a sexualidade como “*a plasticidade da existência humana*” reconhecendo a complexidade e a adaptabilidade da sexualidade além da visão simplista das categorias biológicas. A professora S6 que reconhece identidades de gênero não binárias, indicando uma possível abertura para discussões mais inclusivas e contemporâneas sobre gênero.

Professores/as de disciplinas como Artes, Geografia, Sociologia e Educação Física (S1, S2, S3, S4) têm utilizado conteúdos como sexualidade, identidade de gênero, homofobia, luta

feminista, movimentos sociais e a presença das mulheres na história e na política. Essa abertura nas disciplinas de humanidades permite a inclusão de debates que vão além dos aspectos puramente biológicos, abordando também as dimensões sociais e culturais dessas questões. Essa flexibilidade curricular pode ser vista como uma brecha para a produção de contracondutas em relação à sexualidade e gênero.

Além disso, as estratégias pedagógicas adotadas por alguns/mas professores/as mostram um esforço para integrar essas temáticas em suas práticas educativas. S1 utiliza recursos multimídia, como vídeos e músicas, e integra discussões sobre gênero e sexualidade através das leituras de obras de arte e biografias de artistas, demonstrando uma abordagem interdisciplinar e cultural. Os/as docentes S1 e S4 incorpora essas temáticas durante a participação em jogos e atividades práticas, e S3 emprega a aprendizagem baseada em projetos, permitindo que os/as alunos/as explorem os temas de maneira prática e colaborativa, desenvolvendo suas habilidades de pesquisa e análise crítica.

A adoção de metodologias interativas promove um envolvimento ativo dos/as discentes e uma compreensão crítica das temáticas de gênero e sexualidade. Essas metodologias tentam romper com a dependência dos métodos tradicionais, que centram o ensino na transmissão unidirecional de conhecimento e correm o risco de perpetuar estereótipos e desinformações, limitando o desenvolvimento crítico-reflexivo dos/as alunos/as. A implementação de abordagens mais envolventes e ativas pode ser vista como exemplos de contracondutas, pois representam esforços para conduzir as aulas de maneira diferenciada, evitando limitar as discussões a parâmetros institucionais considerados seguros.

A disposição dos/as professores/as em permitir discussões sobre sexualidade e gênero, mesmo sem intervenção direta, indica uma distribuição mais equitativa de poder, no qual os/as alunos/as podem compartilhar suas perspectivas. S6, apesar de não abordar diretamente as questões de gênero e sexualidade, permite que as discussões ocorram e assume um papel de mediação, observando e intervindo apenas quando necessário. Essa postura, ainda que sutil, pode ser vista como uma contraconduta, pois oferece espaço para os/as alunos/as debaterem e explorarem essas temáticas por conta própria.

Destaca-se a docente S5 (Biologia), cujo discurso busca a inclusão e o reconhecimento da pluralidade de identidades presentes na sala de aula. Ela menciona que discutir sexualidade e gênero ajuda a tirar dúvidas, oferecer orientações e trabalhar a autoestima dos/as alunos/as, além de enfatizar a importância de promover o respeito à diversidade. Essas ações são importantes, pois contrariam a tendência de invisibilizar questões de gênero e sexualidade no contexto escolar, especialmente em disciplinas como Biologia, que frequentemente se

concentram em aspectos higienistas. Ao trazer essas discussões para o centro de suas práticas educativas, S5 pode desafiar a visão limitada que reduz a sexualidade a questões reprodutivas e de saúde, ampliando o entendimento dos/as alunos/as sobre a diversidade humana.

Para Foucault (1955) “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual, toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (p. 248). E nos Centros de Excelência de Aracaju, a resistência se traduz na prática pedagógica de professores/as que, apesar das limitações, encontram maneiras de incluir discussões sobre diversidade sexual e de gênero em suas aulas. Este movimento, ainda que pequeno, é significativo, pois abre caminho para uma transformação gradual das práticas educacionais e, conseqüentemente, das relações sociais dentro e fora da escola.

Contudo, a pesquisa também destaca a falta de formação específica e contínua sobre educação sexual e de gênero, o que limita a capacidade dos/as professores/as de abordar essas questões de maneira imparcial e respeitosa. A maioria dos/as participantes indicou não ter recebido formação adequada durante a graduação ou pós-graduação, conseqüentemente, sem a formação adequada, torna-se difícil para os/as professores/as ressaltarem e promoverem o respeito às percepções e individualidades dos/as alunos/as, bem como instigá-los/as e auxiliá-los/as na desconstrução de preconceitos e ideias preconcebidas (Tolfo, 2019).

Para concluir esta análise, é fundamental considerar que a verdadeira transformação da educação vai além da mera adoção de novas metodologias ou da introdução de conteúdos voltados para uma perspectiva sociocultural da sexualidade e do gênero. Conforme Araújo, Cruz e Dantas (2018)

a educação tem que estar a serviço de todos e todas para garantir a possibilidade de se construir uma sociedade melhor, em que a base filosófica curricular seja pautada na diferença e a igualdade seja a base para a conquista de direitos e exercício dos princípios fundamentais para a cidadania, para a dignidade humana previstas na Constituição Brasileira, para a construção de uma escola/sociedade/escola menos preconceituosa, menos violenta, menos homofóbica, lesbofóbica e transfóbica. Ou seja, muito mais justa (Araújo; Cruz; Dantas, 2018, p. 40).

Portanto, para que essa transformação aconteça, exige de todos/as educadores/as um compromisso contínuo com a desconstrução das normas tradicionais que perpetuam a exclusão e a marginalização dentro do sistema educacional. Nos Centros de Excelência de Aracaju que foram palco para esta pesquisa, os esforços dos/as professores/as em integrar temáticas de gênero e sexualidade representam passos importantes, mas também revelam a necessidade urgente de apoio institucional e formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS?

...chego até aqui sem conseguir me convencer de que fiz, que disse, que senti e que vivi tudo que criei como expectativa inicial. Mas ela se tornou um espelho dos processos pelos quais passei até estar neste momento.
(GUARANY, 2021, p. 250)

Ao refletir sobre o percurso trilhado, os objetivos alcançados e os resultados obtidos na minha pesquisa, a frase que li na tese de Guarany (2021) ecoa em meus pensamentos. Durante todo o processo, enfrentei dúvidas e incertezas sobre minha capacidade de atingir os objetivos iniciais e as expectativas pessoais. No início, quando ainda estava delineando meu projeto de pesquisa, desejava abraçar o mundo com as mãos. À medida que a pesquisa se desenrolava, minha orientadora e eu percebíamos a necessidade de deixar algumas coisas para trás e focar no que realmente importava, responder às perguntas centrais da minha investigação.

O trajeto em si foi árduo e repleto de curvas sinuosas, não apenas por duvidar da minha capacidade de desenvolver uma pesquisa pós-crítica, mas também devido a situações pessoais que iam me afastando cada vez mais do meu sonho de ser uma professora-pesquisadora. No início de 2024 me afastei completamente, cheguei a cogitar em desistir. Pois, qual o sentido em continuar com um sonho que me custou tão caro? A perda precoce do meu primo caçula me fez questionar muitas coisas, especialmente meus planos para a carreira profissional. Foram seis anos morando longe de tudo e todos aqueles que eu amo, acompanhando tudo (ou quase tudo) por uma tela de celular. Aquela era hora de ficar perto dos meus, de vivenciar toda a dor do luto e buscar forças uns nos outros para seguir, um dia após o outro. E segui. Vejo que esta dissertação *se tornou um espelho dos processos pelos quais passei até estar neste momento*.

Esta pesquisa de metrado teve como foco a investigação das contracondutas produzidas pelos/as professores/as em Centros de Excelência de Aracaju em relação à diversidade sexual e de gênero. O estudo foi ancorado na perspectiva pós-crítica, utilizando as teorias de Michel Foucault sobre poder, governamentalidade e sexualidade, além das teorias de gênero de Judith Butler e dos estudos de Guacira Lopes Louro sobre a sexualidade e gênero no ambiente escolar.

Os objetivos estabelecidos para esta pesquisa incluíram analisar a produção acadêmica sobre gênero e sexualidade nas práticas educativas dos/as docentes do ensino médio por meio de uma revisão sistemática; constatar a concepção dos/as professores/as acerca da diversidade sexual e de gênero; identificar como estão sendo conduzidas as práticas educativas que abordam

os conteúdos de gênero e sexualidade; e identificar as contracondutas efetuadas nas práticas educativas e quais os possíveis impactos para escola e sociedade.

Ao olhar para o trabalho concluído, percebo que talvez não tenha conseguido responder plenamente a todas as questões investigativas que me propus: A diversidade sexual e de gênero está sendo incluída nas práticas educativas dos Centros de Excelência de Aracaju? Como estão sendo realizadas as práticas educativas voltadas a essas temáticas? Como essas práticas podem ser conduzidas de modo a abarcar múltiplas subjetividades e proporcionar espaço para as contracondutas?

Ainda assim, considero que pesquisa tenha nos revelou pontos importantes. Primeiramente, a revisão de literatura realizada na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que buscou analisar a produção acadêmica dos últimos cinco anos (2018-2023) sobre sexualidade e gênero nas práticas educativas dos/as docentes do ensino médio, mostrou que, apesar das diretrizes normativas limitarem a abordagem explícita de temas de gênero e sexualidade, muitos/as professores/as têm se engajado em práticas pedagógicas que buscam incluir e discutir as temáticas em sala de aula. A revisão sistemática revelou um corpo crescente de literatura que apoia a inclusão de debates sobre diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, destacando sua importância como uma forma de promover a inclusão e o respeito às diferenças.

Depois, os questionários aplicados aos/às docentes dos Centros de Excelência de Aracaju, mesmo com o baixo índice de participantes, permitiu compreender melhor as dinâmicas de poder presentes no ambiente escolar e a importância de criar espaços de resistência e contracondutas. Ressalto a dificuldade em realizar pesquisas com docentes em exercício, devido à falta de tempo e, muitas vezes, ao desinteresse que a maioria demonstra ao ser apresentada a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou, no meu caso, o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas em ambiente virtual (RCLE). Ouvi de colegas pesquisadores/as e presenciei o relato de muitos/as professores/as sobre as dificuldades em conciliar suas atividades profissionais com a participação em uma pesquisa acadêmica. E, quando se trata de uma pesquisa relacionada à sexualidade e gênero, observei um maior desinteresse em participar, talvez por um certo receio e resistência em discutir abertamente esses temas.

Esses fatores contribuíram para limitar significativamente o número de colaboradores/as na minha pesquisa. No entanto, reconheço que, enquanto pesquisadora, poderia ter adotado outra abordagem, ter insistido mais, buscando alternativas para tornar a participação mais acessível e atraente para os/as docentes. Além disso, poderia ter questionando mais e

diversificando os métodos de contato para incentivar uma maior participação. Mas como diz mainha, “tudo é experiência”.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores/as da rede básica de ensino que atuam nos Centros de Excelência de Aracaju. As disciplinas focadas foram Projeto de Vida, Biologia, Educação Física, Sociologia, Artes, História e Geografia. A amostra mostrou uma predominância de professores cisgêneros e heterossexuais, refletindo uma posição de privilégio nas discussões sobre gênero e sexualidade.

Os discursos dos/as professores/as sobre sexo, sexualidade e gênero variaram entre uma perspectiva biologicista e uma sociocultural. A maioria ainda adota visões tradicionais e essencialistas, enquanto poucos reconhecem a complexidade e a construção social desses conceitos. A educação sexual é predominantemente vista de forma informativa e preventiva, com foco em saúde reprodutiva e prevenção de doenças, embora haja uma interpretação que destaca a responsabilidade social e cidadã.

Essa diversidade de percepções reflete-se nas práticas pedagógicas dos/as docentes. Enquanto alguns utilizam recursos multimídia, aprendizagem baseada em projetos e jogos cooperativos para abordar temas de gênero e sexualidade de maneira dinâmica e interativa, outros se baseiam em métodos tradicionais e recursos didáticos limitados. A integração dessas temáticas é mais comum nas áreas de humanidades, enquanto disciplinas como Biologia seguem uma abordagem mais higienista. A disposição dos/as professores/as para permitir discussões sobre esses temas, mesmo sem intervenção direta, reflete um ambiente escolar mais receptivo.

Contudo, constatou-se uma carência generalizada de formação específica sobre educação sexual e de gênero tanto na graduação quanto na pós-graduação. A maioria dos/as participantes não teve acesso a cursos de formação continuada sobre esses temas e se sente despreparada para abordá-los. A falta de familiaridade com documentos educacionais que orientam essas discussões também foi destacada.

Essa falta de preparação se manifesta na forma como as ações pedagógicas relacionadas a esses temas são esporádicas e dependem de eventos específicos, como palestras de profissionais da saúde. Apenas alguns/mas professores/as relataram a existência de iniciativas anteriores, sugerindo que as discussões sobre esses temas dependem mais da iniciativa individual dos/as próprios/as docentes do que de uma iniciativa institucional.

Apesar dos desafios institucionais e socioculturais, os/as participantes da pesquisa reconhecem a importância de abordar essas temáticas. As contracondutas refletem a resistência e uma certa criatividade dos/as professores/as em encontrar formas de incluir discussões sobre

diversidade em suas aulas, muitas vezes utilizando abordagens interdisciplinares e metodologias participativas.

Destaco que realizar esta pesquisa me fez refletir sobre meu próprio fazer pedagógico e minha identidade como educadora. O papel do docente, percebo agora com mais clareza do nunca, é mais do que transmitir/repassar conhecimentos ou utilizar metodologias que incentivem a participação ativa e o pensamento crítico. É sobre criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, sensível, que valorize a diversidade. É sobre estar disposto/a a abordar temas considerados como tabus, ouvindo e acolhendo as diferentes experiências e identidades dos/as alunos/as.

Evidencio aqui que as práticas educativas têm grande potencial de se tornar um ato político de transformação social. A BNCC influencia significativamente a formação das subjetividades em relação às normas sociais, especialmente em questões de gênero e sexualidade (Back, 2020). Ao escolher abordar ou omitir certos temas, o currículo implicitamente define quais identidades e comportamentos são considerados normais e aceitáveis. Sendo assim, professores/as que buscam integrar discussões sobre sexualidade e gênero em suas aulas estão se conduzindo sem obedecer a BNCC, mas também sem romper com ela, pois “não se trata de ser contra uma conduta, mas sim de lutar para ser conduzido de outras formas” (Veiga-Neto; Lopes, 2012, p. 62).

A pesquisa me levou a refletir também sobre a importância da formação continuada e do apoio institucional. Para que os/as professores/as possam “abrir caminhos para a invenção de novas práticas de pensamento, de práticas éticas novas e de práticas políticas inovadoras” (Castelo Branco, 2008, p. 212) é importante que tenham acesso a recursos, capacitações e um ambiente que incentive tudo isso. Sem esse suporte, o risco é que as contracondutas permaneçam como esforços isolados e fragmentado.

Por fim, como “nada se perde, tudo se transforma”, esta pesquisa sobre as contracondutas em Centros de Excelência de Aracaju abre possibilidades para continuar investigando as contracondutas, aprofundando a análise sobre como elas impactam a vida dos/as estudantes e a comunidade escolar como um todo. Continuar essa investigação irá permitir mapear e documentar quais são as práticas educativas que se enquadram em contracondutas, além de possibilitar o desenvolvimento de estratégias que possam ser replicadas em outras escolas e contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. A. C.; ROSSI, C. R. Políticas Públicas de Direitos Humanos, gênero e sexualidade na Educação: a partir dos discursos d@s gestor@s. In: ROSSI, C. R. et al. **IV Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual: Olhares, saberes e fazeres em sexualidade e educação sexual**. 4. ed. 2018. p. 186-194.
- ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2007.
- ANJOS, J. P.; CARDOSO, L. R. Hanami ou corpos fogem, vazam, escapam. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 12, p. 69-78, 2014.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, D. B; CRUZ, I. S; DANTAS, M. C. C. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018, p. 69.
- ARAÚJO, L. C. M. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implemenação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 8, N.1 - pág. 263-286 jan-maio de 2022
- BACK, J. L. **Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC**. 2020. 134 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.
- BARBOSA, L. P. B. **Gênero e sexualidade em uma escola pública do município de São Paulo: entre desafios, dificuldades e motivações**. 2022. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-17052022-142232/publico/LUANA_PIRES_BARBOSA_rev.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- BARBOSA, L. U. **A metodologia da problematização como estratégia pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em Educação para a Sexualidade**. 2020. 149 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9130719>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- BARREIROS, D. P. **Representações sociais de docentes acerca da diversidade sexual em contexto escolar**. 2021. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/63492>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BERTOLDO, T. A. T. ; GUARANY, A. L. A. ; CARDOSO, Livia de Rezende. BNCC, Currículo de Sergipe e Diversidade: um lugar ainda destinado à Biologia? In: SOUZA, E. J.; SANTOS, C.; SILVA, E. P. Q. (Org.). **Interculturalidade e Transdisciplinaridade: o que a Biologia tem a ver com isso?**. 1ed. Uberlândia: Navegando, 2021, p. 55-71.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”*: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista pedagógica**, v. 22, p. 1- 24, 2020.

BRAGA, D. S. **A sexualidade no currículo da Escola fundamental**: Travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Plano Nacional da Educação**: Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2016a.

_____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017b.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

_____. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

_____. Actosperformativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, A. G.; RAYNER, F. (Org.). **Gênero, cultura visual e performance. Antologia crítica**. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

CAMPOS, D. L.; SILVA, S. C. B. O conceito de currículo: um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. *Revista IGAPÓ*, v. 3, n. 1, p. 28 – 39, 2009.

CARDOSO, H. M. Gênero, sexualidade e escola: contribuições da teorização de Foucault. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 01, Edição Especial, p. 319-332, dez. 2018.

CARDOSO, L. R.; BERTOLDO, T. A. T.; SANTOS, L. B. A. Gênero e sexualidade na formação docente: mapeamento das pesquisas entre norte e nordeste. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araquara, v. 24, m. esp. 3, p. 1743 – 1764, 2020.

CARDOSO, L. R.; GUARANY, A. L. A.; UNGER, L. G. S.; PIRES, M. A. Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. **Revista E-curriculum** (PUCSP), v. 17, p. 1558-1479, 2019.

CARDOSO, L. R.; NASCIMENTO, D. L. Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis. **Revista Educação** (PUCRS - online), v. 40, p. 250-262, 2017.

CARVALHAR, D. L. Currículo da Educação Infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. In: PARAÍSO, M. A. (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 31-52.

CARVALHO, A. C. N. **Representações docentes sobre gênero e sexualidade no ensino médio**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2651/1/DISS_2018_Ana%20Carla%20Novaes%20de%20Carvalho.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

CASTELO BRANCO, G. **Atitude-limite e relações de poder: uma interpretação sobre o estatuto da liberdade em Michel Foucault**. Verve, 13: 202-2016, 2008.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense. 1984.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação** [online]. n.17, Rio de Janeiro, 2001, pp.100-114.

LGBTfobia. **Cidadania LGBT+**, Campo Grande, [s.d]. Disponível em: < https://www.cidadanialgbt.ms.gov.br/?page_id=31>. Acesso em 07 nov. 2023.

CORDEIRO, A. L. A.; CORDEIRO, M. J. J. A.; MEDEIROS, M. M. **Os desafios da educação nas questões de gênero e sexualidade em tempo de crise**. Fragmentos de cultura, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 80-94, Jan./Mar. 2018.

COSTA, H. S. O Lugar das Contracondutas na Genealogia Foucaultiana do Governo. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, v. 7, n. 1, p. 61-78, 13 maio 2019.

COSTA, P. N.; SOUZA, J. C. R. Sexualidade, gênero e ensino de ciências: buscando novos sentidos. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016, Amazonas. **Anais eletrônicos [...]**. Natal: Realize, 2016, p. 1-10.

CUSTODIO, D. A. C. **Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9785311>. Acesso em 12 ago. 2023.

DALFOVO, M. S. LANA, R. A. SILVEIRA, A., Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, 2008.

ECHER, Isabel C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4365/232>>. Acesso em: 20 julho. 2023.

ESPAÑA-CHICO, C.; FERNÁNDEZ-FUERTES, A. A.; FERNÁNDEZ-ROUCO, N. La normatividade de género em el entorno educativo: um estúdio de caso com alumnado transgénero. **Revista Electrónica Educare**, v. 27, n. 3, p. 370-390, 2023.

FETTER, S. A. A “ideologia” do azul e do rosa: um estudo de caso sobre sexualidade e gênero no imaginário docente na rede pública de ensino em Parobé/RS. 2022. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11690/3506>>. Acesso em 12 ago. 2023.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009. 190p.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003, p. 371-389.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 371–389, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2013. Tradução de: La vérité et les formes juridiques.

_____. **História da Sexualidade I. A vontade de saber**. 13. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de janeiro: Paz&Terra, 2022.

_____. **História da Sexualidade II. O uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FOUCAULT, M (org.) Foucault: a critical reader. New York: Basil Blackwell, 1986.

FREITAS, K. R.; DIAS, S. M. Z. Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. **Revista Texto e Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 351-357, 2010.

FREITAS, L. R. P. **Silêncios ensurdecedores: gênero e diversidade sexual nas escolas da rede estadual do ensino médio de Campina Grande – PB**. 2022 207 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022. Disponível em < <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/29991> >. Acesso em 12 ago. 2023.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 2004. p. 79 a 97.

GERHARDT, C.; SATAIANA, R. S. A BNCC como estratégia de governo da educação brasileira. In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 8, 2019, Canoas. **Anais eletrônicos [...]**, Canoas: PPGEDU, 2019.

Governo publica decreto transformando unidades que ofertam o ensino em tempo integral em Centros de Excelência. **SEDUC**, Aracaju, 09 agosto de 2021. Disponível: < https://www.se.gov.br/noticias/educacao_cultura_esportes/governo_publica_decreto_transformando_unidades_que_ofertam_o_ensino_em_tempo_integral_em_centros_de_excelencia#:~:text=O%20Governo%20de%20Sergipe%2C%20por,rede%20p%C3%BAblica%20estadual%20de%20ensino >. Acesso em 20 de abril de 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSSI, M. P. Identidade de gênero e sexualidade. **Revista antropologia em primeira mão**, 1998.

GUARANY, A. L. A. **Que gênero de currículo é esse?** gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura da UFS. 2021. 301 f. Doutorado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

JESUS, J. G. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012, 24 p.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escolar Homofóbico. **Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 208-230, set. 2009/ maio 2010.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: Secad/MEC. Brasília, 2009, p. 13-52.

LOPES, R. C. Diálogos possíveis entre Teoria das Representações Sociais e Pós-Estruturalismo. In: Simpósio Pós-estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus interlocutores, 2., 2017, Pelotas. **Anais eletrônicos [...]**. Pelotas: UFPEL, 2017. p. 1-13.

Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2017/10/Ricardo-Cortez-Lopes.pdf>. Acesso em 09 set. 2023.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.41-52.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2018.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Um corpo estranho. **Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. FELIPE, J. GOELLNER, S. V. Introdução. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V, (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 67-82.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e Curriculum*. São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530 - 1555, out./dez., 2014.

MACIEL, P. R. F. **O neoconservadorismo no Brasil e as tensões relativas à discussão da categoria ‘gênero’ no âmbito escolar**. 2020.221 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/29233>. Acesso em 12 ago. 2023.

MAGALHÃES, S. A. B. **Entre Regras e Silenciamentos: gênero e sexualidade em escolas públicas de Montes Claros – MG**. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=10879448>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MARINI, A. **A censura ao trabalho docente: eventuais interdições da comunidade escolar sobre professores/as que abordam temas relacionados a gênero e sexualidade**. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11349678>. Acesso em 12 ago. 2023.

MARTINAZZO, C. J.; SCHMIDT, A.; BURG, C. I. Identidade e diversidade cultural no currículo escolar. **Contexto & Educação**, [s. v.], n. 92, p. 4 – 20, 2014.

MARTINS, C. F. Gênero e Sexualidade na Educação Contemporânea. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.10, n. 33, p. 257 – 270, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/652/918>. Acesso em: 05 mai. 2024.

MATOS, J. M. C. **Educação Sexual e Gênero**: representações sociais de professoras(es) que atuam no ensino médio. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11094144>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MEDEIROS, M. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 14, n. 2, p. 224–9, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/13628>.. Acesso em: 6 jun. 2023.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: FELIPE, J.; GOELLNER, S. V.; LOURO, G. L. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTARDO J. A escola e a educação sexual. **La Salle**: Revista de educação, ciência e cultura. Rio Grande do Sul v. 13, n. 1, p. 161-173, 2008.

MORAIS, N. A. A. **Educação para a sexualidade**: um estudo sobre as práticas dos professores de Biologia do Ensino Médio. 2020. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/40216>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MOREIRA, A. F. B; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M; **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOGEUIRA, J. F. F; SANTOS, V. F. **BNCC e currículo no contexto escolar**. FGV: [s.d.], p. 1 – 70. Disponível em: https://cmssol.fgv.br/api/anexos/view/55935/BNCC_e_o_curriculo_no_contexto_escolar.pdf. Acesso em 20 de abril de 2024.

NORO, D.; CRESPI, L.; NÓBILE, M. F. Formação docente sobre gênero e sexualidade: conhecimento, relevância e caminhos. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 12, 2019, Natal. **Anais eletrônicos [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

OLIVEIRA, J. C. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, 2016.

OLIVEIRA, R. M.; DINIZ, D. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação e Realidade**, v.39, n.1, p.241-256, 2014.

OLIVEIRA, T. S. Conflitos discursivos nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. de. Kit de combate a homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 319–334, 2017.

PAIVA, R. C. **Propostas de produção de recursos didáticos em gênero e sexualidade**. 2022. 127 f. TCC (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

PARAÍSO, M. A; A ciranda do currículo em gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, p. 388-415, 2016.

PARAÍSO, M.; CALDEIRA, M. C. Apresentação. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, M.; CALDEIRA, M. C. (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 13-21.

POTTKER, E. S. **A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola**. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=96526>. Acesso em: 31 mar. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RABELO, A. G. B. G. **Mapeamento de recursos didáticos sobre gênero e sexualidade no Brasil**. 2021. 45 f. TCC (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

RAMOS, P.; RAMOS, M. M.; BUSNELLO, S. J. **Manual prático de metodologia de pesquisa**: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese. Blumenau: Acadêmica, 2003.

RASTRELLI, A. N. **Escola, Gênero, Sexualidade e Colonialidade: intersecções possíveis?**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7592141. Acesso em: 31 mar. 2023.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-2, jan-mar. 2017

RIBEIRO, P. R. C. *et al.* O ensino de Biologia e suas articulações com as questões de corpos, gêneros e sexualidades. **Revista BioGrafia – Escritos sobre la Biología y su Enseñanza**, Bogotá, v.9, n.16, p. 77-86, jan/jun 2016.

ROCHA FILHO, J. S. O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica. In: Fazendo gênero: diásporas, diversidade, deslocamentos, 9., 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-9.

Nossas escolas. **SEDUC**, 2023. Disponível em:

<<https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>>. Acesso em 20 de abril de 2023.

SANTOS, C.; BRUNS, M. A. T. **A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica**. São Paulo: Ômega, 2000.

SANTOS, E. S. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar**. 2018. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29691/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Emerson%20Silva%20Santos.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, M. S. B. et al. Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares. **Linhas críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-22, 2021.

SANTOS, S. K. A. **O Gênero e a Sexualidade na Escola: um estudo com Docentes do Instituto de Educação Gastão Guimarães em Feira de Santana-Bahia**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado Da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp152330.pdf> >. Acesso em: 31 mar. 2023.

SANTOS, W. B.; RIGUE, F. M.; FERREIRA, P. A. R. Base Nacional Comum Curricular: o que orienta sobre corpo, gênero e sexualidade? *Rev. Edu. Foco*, Juiz de Fora, Vol. 28, Fluxo Contínuo, p. 1 – 20, 2023.

SARAIVA, I. M. M. **Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: olhar de docentes**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11717> >. Acesso em: 12 ago. 2023.

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

SERGIPE. **Decreto Nº 30.505, de 07 de fevereiro de 2017**. Reestrutura o funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino – CEEM, em Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, implantados pela Lei Complementar nº 179, 21 de dezembro de 2009; institui o Programa de

Educação em Tempo Integral, em conformidade com a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, oriunda do Ministério da Educação – MEC; e institui o Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral, em consonância com o art. 26, da Lei Complementar nº 179, de 21 de dezembro de 2009, e dá providências correlatas. Aracaju, SE: Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe, 2017. Disponível em:<

<https://seduc.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=13156>>. Acesso em 20 de abril de 2023.

SERGIPE. Governo do Estado. **Currículo do Ensino Médio de Sergipe é aprovado**. Aracaju: Governo do Estado, 31 maio. 2021. Disponível em: <https://www.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/curriculo_do_ensino_medio_de_sergipe_e_aprovado#:~:text=Em%20novembro%20de%202020%2C%20a,que%20avan%C3%A7a%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20curricular.>. Acesso em 20 abril 2024.

SERGIPE. **Lei Complementar Nº 179, de 21 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino Médio – CEEM, em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe, revoga a Lei Complementar nº 114, de 21 de dezembro 2005, e dá providências correlatas. Aracaju, SE: Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe, 2009. Disponível em:<<https://al.se.leg.br/Legislacao/Complementar/2009/C1792009.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2023.

SEVILLA, G.; SEFFNER, F. “Escola Sem Partido” e sem “Ideologia de Gênero”: apontamentos sobre as mudanças na legislação educacional e suas implicações para o ensino de Sociologia. In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 7., 2017, Canoas. **Anais eletrônicos [...]** Panambi: PPGEDU, 2017.

SFAIR, S.; BITTAR, M.; LOPES, R. 2015. “Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais”. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 24, p. 620-632, jun. 2015.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. **Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero**: (des)caracterizações. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araquaram v. 14. n. 2, p. 1538-1555, 2019.

SILVA, E. R. F. A. **A educação sexual no currículo da rede estadual de ensino de São Paulo**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista, Araquara, 2016.

SILVA, D. S. N. **Os docentes do ensino médio**: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11367385. Acesso em: 13 abr. 2023.

SILVA, F. A. F. **Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega**. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36147/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Filipe%20Antonio%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 12 ago. 2023.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. **O currículo da mordaza:** políticas de regulação e controle da escola pública. p. 213-222. In: MORGADO, J. C.; DIAS, H. N.; SOUSA, Joana. (Orgs.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais** - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio Lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Recife: ANPAE, 2017.

SILVA, J. C. *et al.* Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p.152-176, Jul/Dez, 2020

SILVA, J. R. S. **Vivências e visões de professores/as dos Estados do Maranhão e Rio de Janeiro sobre gênero e sexualidade.** 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2020. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10839164>. Acesso em 12 ago. 2023.

SILVA, L. **Territorializando:** Governo entregará à população de Aracaju quase R\$ 13 milhões em obras de melhoria escolar. SEDUC, Aracaju, 15 março de 2018. Disponível: < <https://seduc.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=13156>>. Acesso em 20 de abril de 2023.

SILVA, M. A. I; MELLO, D. F.; CARLOS, D. M. O adolescente enquanto protagonista em atividades de educação em saúde no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 12, n. 2, p.287-293, 2010.

SILVA, S. R.; ARAÚJO, E. M.; VIEIRA, V. M. O. A importância da abordagem de gênero e sexualidade no contexto escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 51945 - 51961, 2021.

SILVA, T. T. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA; J. L. U. Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance. **Revista Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 323-334, set./dez., 2016.

SOUZA, M. M. *et al.* Qualificação de professores do ensino básico para educação sexual por meio da pesquisa-ação. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**. v. 9, n. 1, p. 91-98, 2010.

SPINOLA, E. F. S. **“Isso não é coisa de professora”:** intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia, Jequié, 2020. Disponível em: < <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2021/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Eva-Fonseca-PPGREC.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAUFER, I. C. B. **Representações de gênero no livro didático de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

TEODORO, N. C. **Professores de Biologia e dificuldades com os conteúdos de ensino**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017.

TOLFO, A. B. A. R. A importância da discussão das questões de gênero no âmbito escolar. **Revista Latino-americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, ed. especial, p. 1 – 9, 2019.

TORRES, R. A. M. **Sexualidade e relações de gênero na escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes**. 2009. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3227>. Acesso em: 31 mar. 2023.

TRICHES, E. F. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

UNGER, L. G. S. **Anticorpos, multidões e alianças no currículo do “faça acontecer!”**. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. "Michel Foucault e os Estudos Culturais". In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. p. 37-69.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **Pedagogia e saberes**, n. 36, Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In LOURO, G. L. (Orgs.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, p.35-82, 2000.

XAVIER, M. N.; DIAS, V. B. Gênero e sexualidade no ensino de Ciências e Biologia: uma análise da BNCC. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v.7, n.21, p. 107 a 130, 2023.

ZERBINATI, J. P.; BRUNS, M. A. T. A sexualidade feminina contextualizada no filme “The Witch”. **Revista Leitura Flutuante**, v. 8, n. 1, p. 77- 81, 2016.

ZANATTA, L. F. *et al.* A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). **Revista Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 443-458, 2016.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cidade Universitária, Prof. José Aloísio de Campos, 09 de junho de 2023.

Ofício

Prezado(a) Diretor(a),

Venho por meio deste, solicitar de V.S a. o aceite desta diretoria para realização de pesquisa de Mestrado intitulada “A produção de contracondutas em Centros de Excelência de Aracaju: um estudo sobre a diversidade sexual e de gênero a partir da BNCC e do Currículo de Sergipe”.

Neste sentido, senhor(a) Diretor(a), o apoio institucional é de suma importância para que possamos investigar as demandas de como os(as) professores(as) estão abordando os conteúdos relacionados às temáticas de gênero e sexualidade nas atividades de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar, que estamos nos comprometendo a ter sigilo e responsabilidade científica com as informações geradas pelas observações feitas nesta instituição.

Sendo só o que se apresenta para o momento manifestamos protestos de elevada estima.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso

Professora Orientadora

APÊNDICE B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA**

Eu, (NOME COMPLETO), Coordenadora Pedagógica, do Centro de Excelência _____ estou de acordo com o desenvolvimento do estudo “As contracondutas em Centros de Excelência de Aracaju: um estudo sobre a diversidade sexual e de gênero a partir das práticas educativas dos/as professores/as” realizada pela pesquisadora Raynna de Carvalho Paiva com orientação da Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso, ambas vinculadas à Universidade Federal de Sergipe.

Ciente de que o objetivo da pesquisa é investigar a produção de contracondutas em relação à diversidade sexual e de gênero em Centros de Excelência de Aracaju, assumo o compromisso de permitir o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição, através da aplicação de questionário com os docentes das disciplinas de Projeto de Vida, Biologia, História, Sociologia, Geografia, Artes e Educação Física.

Declaro estar ciente de que o protocolo da pesquisa só será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Declaro conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas na Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, da Resolução nº 510/16, de 07 de abril de 2016 e da Norma Operacional nº 001/2013, pelo Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde

O Centro de Excelência _____ está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos professores que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Aracaju (SE), ____ de _____ de 2023.

(NOME)

(Cargo) do Centro de Excelência Dom Luciano

APÊNDICE C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PESQUISAS EM AMBIENTE VIRTUAL

Modelo baseado na Resolução CNS 510/2016 e no Ofício Circular
1/2021/CONEP/SECNS/MS

Título do Projeto: As contracondutas em Centros de Excelência de Aracaju: um estudo sobre a diversidade sexual e de gênero a partir das práticas educativas dos/as professores/as

Pesquisador Responsável: Raynna de Carvalho Paiva

Local onde será realizada a pesquisa: Centro de Excelência

Prezado (a) docente, o(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de Pesquisa: “As contracondutas em Centros de Excelência de Aracaju: um estudo sobre a diversidade sexual e de gênero a partir das práticas educativas dos/as professores/as” desenvolvido pela pesquisadora Raynna de Carvalho Paiva com a orientação da Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso.

Esta pesquisa será realizada porque há uma necessidade de se traçar um panorama acerca da BNCC e sua repercussão nas instituições escolares no que diz respeito às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade. Pensando no contexto educacional de Sergipe, interessa estabelecer nesta pesquisa como as temáticas estão inseridas no Currículo sergipano e o que é efetivamente realizado nas práticas educativas dos/as professores/as, atentando-se as subjetividades e as contracondutas.

Pensando nisso, o objetivo principal dessa pesquisa é investigar a produção de contracondutas em relação à diversidade sexual e de gênero em Centros de Excelência de Aracaju, e como objetivo específicos: constatar a concepção dos/as professores/as acerca da diversidade sexual e de gênero; estabelecer como estão sendo planejadas e conduzidas as práticas educativas que abordam os conteúdos de gênero e sexualidade; e identificar contracondutas efetuada nas práticas educativas e quais os possíveis impactos para escola e sociedade

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) porque ministra algum dos componentes curriculares selecionados para a nossa investigação: Projeto de Vida, Biologia, Educação Física, Sociologia, Artes, História e Geografia. Essas sete disciplinas possuem conteúdos que abrem espaços para as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade em sala de aula.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para o(a) senhor(a), sua relação com os pesquisadores ou com a instituição. Caso aceite participar, sua participação consiste em responder o questionário em formato digital através da plataforma *Google Forms*. Destaca-se que o tempo médio de resposta é cerca de 1(uma) hora.

As respostas coletadas serão confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa, somente a pesquisadora responsável terá conhecimento de sua identidade e, para lhe garantir confidencialidade, seu questionário será identificado por código ou número, gerando a impossibilidade da revelação das identidades. Serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade, e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou de grupos, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, assumimos a responsabilidade em minimizá-lo ao máximo, em acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016. Não deve haver riscos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural para o(a) participante. Os possíveis riscos serão minimizados, em virtude das garantias aqui descritas e também pelo fato de que o(a) participante não está obrigado a dar nenhuma informação que não esteja confortável, garantida a confidencialidade, podendo interromper o procedimento a qualquer momento, assim como poderá responder o questionário no horário e local que melhor o atenda, sem que gere custos, prejuízos ou desconforto de nenhuma ordem para o participante. Os benefícios esperados em relação à sua participação serão a possibilidade de uma reflexão acerca da sexualidade e gênero, bem como refletir sobre a prática docente acerca das temáticas.

Buscaremos meios para que a concessão das respostas ao questionário não gere qualquer gasto financeiro da sua parte, porém, caso ocorra, será ressarcido pelo responsável pela pesquisa. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano físico, psíquico, moral, intelectual, social ou cultural resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, o(a) sr.(a.) não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos, tendo o direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Garantimos ao(à) Sr(a) que os dados só serão utilizados para os objetivos da pesquisa e que a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados será assegurada durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. “O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a

Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

A qualquer momento, se for de seu interesse, o Sr. (a) poderá ter acesso a todas as informações obtidas neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais, assim como, em qualquer etapa do estudo, o Sr.(a) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Raynna de Carvalho Paiva, no celular (74) 99961-4865, e-mail raynnacarvalho1@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, na Rua Cláudio Batista s/nº, Bairro Sanatório, CEP: 49.060-110 Aracaju/SE das 07h às 12h, ou através do tel: (79)3194-7208 e e-mail: cephu@ufs.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os

interesses do sujeito da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Caso aceite fazer parte como participante, você deve salvar e/ou imprimir este documento para o caso de precisar destas informações no futuro.

Consentimento do participante

Ao assinalar a opção “Concordo”, a seguir, você declara que entendeu como é a pesquisa, que tirou as dúvidas com o/a pesquisador/a e aceita participar desse estudo como voluntário(a). Você sabe que poderá se recusar a participar e retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isto cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Você autoriza a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo sua identidade.

Pedimos que salve em meus arquivos este documento, e informamos que enviaremos uma via desse Registro de Consentimento para o seu e-mail e para o e-mail da pesquisadora.

☐ Concordo

☐ Não concordo

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Aracaju (SE), _____ de _____ de 202__

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO

As contracondutas em Centros de Excelência de Aracaju: um estudo sobre a diversidade sexual e de gênero a partir das práticas educativas dos/as professores/as

Prezado (a) docente, o(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado desenvolvida pela pesquisadora Raynna de Carvalho Paiva com a orientação da Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso, cujo objetivo é investigar a produção de contracondutas em relação à diversidade sexual e de gênero em Centros de Excelência de Aracaju.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir. Caso aceite participar, sua participação consiste em responder esse questionário on-line. As respostas coletadas serão confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa, somente a pesquisadora responsável terá conhecimento de sua identidade e, para lhe garantir confidencialidade, seu questionário será identificado por código ou número, gerando a impossibilidade da revelação das identidades.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Raynna de Carvalho Paiva, no celular (74) 99961-4865, e-mail raynnacarvalho1@gmail.com.

CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO: preenchido pela pesquisadora.

DADOS GERAIS

Idade: _____ Sexo: _____ Gênero: _____

Orientação sexual: _____

Religião: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de magistério: (☐) 1 a 5 anos (☐) 6 a 10 anos (☐) 11 a 15 anos (☐) 15 a 20 anos
(☐) Mais de 21 anos

Formação acadêmica complementar (especialização, mestrado, doutorado) e a área: _____

Ano/Disciplina(s) que leciona: _____

BLOCO 01: Conhecimento sobre temáticas relacionadas à sexualidade e gênero.

- 1) O que você entende por sexo? Justifique.
- 2) O que você entende por sexualidade? Justifique.
- 3) O que você entende por gênero? Justifique.
- 4) Como você define educação sexual?

BLOCO 02: Formação Inicial e Continuada na área de sexualidade e gênero

- 5) Durante sua graduação, você recebeu algum tipo de formação específica sobre educação sexual e gênero (por exemplo, aulas, disciplinas específicas, palestras ou outros eventos)? Se sim, especifique e comente sobre como foi essa experiência. Se não recebeu, sentiu falta desse tipo de formação?
- 6) Durante sua pós-graduação ou especialização, você recebeu algum tipo de formação específica sobre educação sexual e gênero (por exemplo, aulas, disciplinas específicas, palestras ou outros eventos)? Se sim, especifique e comente sobre como foi essa experiência. Se não recebeu, sentiu falta desse tipo de formação?
- 7) Você participou de algum curso de formação continuada relacionado a gênero e sexualidade? Se sim, poderia detalhar um pouco mais sobre essa experiência e como ela contribuiu para sua prática profissional? Se não, você acredita que participar de cursos como esse seria benéfico para o seu desenvolvimento profissional?
- 8) Com a sua formação atual, você se sente preparado para abordar as temáticas de sexualidade e gênero de forma interdisciplinar?

BLOCO 03: Sexualidade e gênero nos documentos educacionais

- 9) Você conhece os documentos educacionais que dão subsídios ao/a professor/a para trabalhar com as temáticas referentes à sexualidade em sala de aula? Caso a resposta seja sim, liste aquele(s) que você conhece.
- 10) Você tem conhecimento sobre as alterações realizadas na BNCC em relação à abordagem da sexualidade e gênero? Em caso positivo, o que você pensa a respeito dessas mudanças?

BLOCO 03: Atuação profissional na área da Educação sexual e gênero em sala de aula.

- 11) Qual(is) temática(s) abaixo você já abordou ou aborda em sua disciplina? Selecione a(s) opção(ões) abaixo.
☐ Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs); ☐ Gravidez; ☐ Reprodução e Métodos Anticoncepcionais; ☐ Sexualidade; ☐ Orientação sexual; ☐ Identidade de gênero; ☐ Homofobia; ☐ Heteronormatividade; ☐ Movimentos sociais; ☐ Luta feminista; ☐ Embates culturais entre gêneros; ☐ Ausência ou presença das mulheres na política e na história; ☐ Nenhuma.
- 12) Caso já tenha abordado, como você trata esses tópicos em suas aulas? Quais recursos você utiliza para garantir que os alunos se envolvam com esses temas?

- 13) Durante suas aulas, os/as alunos/as costumam levantar discussões sobre questões de sexualidade e gênero, tais como orientação sexual, identidade de gênero, papéis de gênero, etc.?
- 14) Além dos conteúdos específicos da sua disciplina, você costuma discutir assuntos relacionados a sexualidade e gênero com seus/suas alunos/as? Em quais situações ou momentos?
- 15) De que forma você avalia o impacto das discussões sobre gênero e sexualidade no desenvolvimento dos/as alunos/as? Explique.

BLOCO 04: Sexualidade e gênero na escola.

- 16) Na escola em que atua, existe direcionamento específico sobre como abordar questões relacionadas a gênero e sexualidade? Você recebe algum suporte ou orientação para lidar com esses assuntos? Existe flexibilidade para abordá-los de acordo com sua própria abordagem pedagógica?"
- 17) Em quais eventos escolares são comumente realizadas ações pedagógicas relacionadas à educação sexual e de gênero? Selecione a(s) opção(ões) abaixo que se apliquem.

() Gincanas; () Feira de ciências; () No dia em que algum/a profissional da área da saúde vai à escola para abordar sobre as ISTs; () Em disciplinas eletivas () Somente na sala de aula em conteúdos específicos; () Outras.
- 18) Você tem conhecimento de algum projeto ou iniciativa em Educação Sexual e/ou de Gênero que está sendo implementado ou que já foi implementado na escola? Se sim, qual é a sua opinião sobre o assunto?
- 19) Você já vivenciou alguma situação na escola relacionada à questão de gênero e/ou sexualidade? Se sim, descreva o ocorrido e como você reagiu.
- 20) Na sua visão, qual é o papel da escola no contexto das discussões sobre gênero e sexualidade?