

Sexualidade e diversidade sexual nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas nas universidades públicas em Mato Grosso do Sul

Sexuality and sexual diversity in the pedagogical projects of biological sciences teacher preparation courses in the public universities of Mato Grosso do Sul

Cristiano Figueiredo Santos¹

Maria Celina Piazza Recena²

Vera Mattos Machado³

Resumo

A inserção da educação sexual no cenário educacional brasileiro está prestes a completar seu primeiro centenário e as discussões sobre a abordagem da sexualidade e da diversidade sexual na escola ainda hoje são permeadas de tensões que ora evidenciam avanços, ora retrocessos. O trabalho é um estudo de caso cujo objetivo consistiu em identificar a incorporação dos temas sexualidade e diversidade sexual nos projetos pedagógicos dos cursos de ciências biológicas das universidades públicas no Mato Grosso do Sul, como conteúdos que podem contribuir na formação para atuação adequada de licenciandas(os). Adotou-se análise de conteúdo como metodologia. Os resultados revelam que tanto “diversidade sexual” como “sexualidade” são termos pouco frequentes nos projetos pedagógicos analisados. A UEMS, dentre as universidades pesquisadas, é a única que oferta uma disciplina tratando explicitamente da diversidade sexual. A UFGD oferta uma disciplina sobre sexualidade e possui um núcleo que aborda questões de diversidade de gênero e sexual. Conclui-se que a formação inicial docente em sexualidade e diversidade sexual nos cursos de ciências biológicas nas universidades públicas no Mato Grosso do Sul é precária e possivelmente pouco contribuinte nestes temas.

Palavras-chave: Formação inicial. Currículo. Educação Sexual.

Abstract

The insertion of sexual education into the Brazilian educational scene is about to complete its first centenary, and discussions about the approach to sexuality

¹ Doutorando pelo Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: professor.cristiano.biologia@gmail.com.

² Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília, Brasil (2005). Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: mcrecena@yahoo.com.br.

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil (2011). Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: veramattosmachado1@gmail.com.

and sexual diversity in the schools are still based upon tensions that now point to advances, sometimes to setbacks. This work is a case study whose purpose was to identify the integration of sexuality and sexual diversity subjects in the pedagogical plans of the Biological Sciences degree courses at public universities in Mato Grosso do Sul, as contents that can contribute to the training for an appropriate practice as teachers. Content analysis was adopted as methodology. The results indicate that both "sexual diversity" and "sexuality" are not common terms in the pedagogical plans analyzed. Among all the universities surveyed, sexual diversity is only addressed explicitly in UEMS. UFGD offers a subject on sexuality and has a center that addresses issues of gender and sexual diversity. This concludes that initial teacher education in sexuality and sexual diversity in Biological Sciences degree courses in public universities in Mato Grosso do Sul is scarce and possibly not very relevant in these subjects.

Keywords: *Inicial teacher education. Curriculum. Sex education.*

INTRODUÇÃO

A sexualidade pode ser compreendida, de forma genérica, como o conjunto de manifestações afetivo-emocionais conscientes e inconscientes que engloba a orientação sexual e as diversas expressões de gênero, assim como traços dos indivíduos. Definir conceitualmente sexualidade nos parece uma tarefa bastante árdua, contudo, podemos considerar o que Jeffrey Weeks (2015, p. 43), ancorado no pensamento do filósofo Michel Foucault, define como “uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas”.

Weeks (2015, p. 39) considera que além de uma preocupação individual, a sexualidade é uma questão claramente crítica e política, merecendo, portanto, investigação e análise histórica e sociológica. Assim, entendida como característica essencial da constituição humana deve ser pensada sob uma perspectiva de direitos humanos. Ao tratarmos de sexualidade, nosso interesse se volta não somente ao conjunto de expressões hegemônicas que, em geral, estão marcadas pela lógica da heterossexualidade, mas também às formas que incluem expressões de sexualidade das minorias sexuais, entendidas como o conjunto de pessoas que “na medida em que rompem com modelos prontos e com aquilo que é ditado em matéria de gênero, sexualidade e afetividade, sofrem diversos tipos de violências, desrespeitos e agressões,

das mais variadas ordens, às suas integridades físicas e/ou psíquicas” (SILVA JUNIOR, 2014, p. 79).

Nesse sentido, assumimos que Diversidade Sexual é um conceito que pode dar conta de um número maior de expressões, o que seria mais pertinente considerando a pluralidade ensejada no projeto de uma nação democrática. Para que possibilidades de expressões e vivências da sexualidade ocorram se faz necessária a afirmação da democracia no Brasil contemporâneo por meio de variadas dimensões que incluem, entre outras ações, o combate à exclusão. Um desafio emblemático e urgente é a diversidade sexual, dotada de valor democrático e constitucionalmente relevante. Carrara (2010, p. 134) considera que a Constituição Federal é “marco fundamental a partir do qual a sexualidade e a reprodução se instituem como campo legítimo de exercício de direitos no Brasil”.

Nessa direção, Rios e Santos (2008, p. 329), citando uma série de outros autores, afirmam como é recente a visão de que a sexualidade é digna de atenção nos âmbitos nacional e internacional

Na trajetória dos direitos humanos e dos direitos constitucionais fundamentais, a afirmação da sexualidade como dimensão digna de proteção é relativamente recente, tendo como ponto de partida, no contexto internacional, a consagração dos direitos reprodutivos e da saúde sexual como objetos de preocupação (Rios, 2007a). Em âmbito nacional, a proibição de discriminação por orientação sexual iniciou-se em virtude de demandas judiciais, a partir de meados dos anos 1990, voltadas para as políticas de seguridade social (Leivas, 2003). Seguiram-se às decisões judiciais iniciativas legislativas, municipais e estaduais, concentradas nos primeiros anos do segundo milênio e espalhadas por diversos estados da federação (Vianna, 2004). (RIOS; SANTOS, 2008, p. 329).

A atenção com a sexualidade na escola, na Europa e em suas colônias, remonta ao século XVIII quando um tipo de educação sexual já era posta em prática (CÉSAR, 2009, p. 38). No cenário educacional brasileiro a inserção da educação sexual está presente desde as primeiras décadas do século XX, remetendo aos anos de 1920 e 1930 (ALTMANN, 2001, p. 579; CÉSAR, 2009, p. 39). Com diferentes enfoques, durante sua história no Brasil a educação sexual foi acionada para a formação da mulher no papel de esposa e mãe, para o combate à masturbação e doenças venéreas, prevenção de gravidez entre jovens e na luta contra a epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

(AIDS). Na década de 1990 a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – e seu volume de orientação sexual – legitimou o ensino sobre sexualidade na educação básica no Brasil (PEREIRA; MONTEIRO, 2015, p. 120).

No século XXI, no que tange a discussão e inserção da sexualidade e da diversidade sexual no contexto educacional brasileiro, tem havido avanços e retrocessos na discussão dessas temáticas.

A despeito dos avanços, como a criação do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas e outras iniciativas governamentais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), voltado à formação de professores da rede pública de ensino, fatos recentes apontam para retrocessos nas ações de prevenção da aids e de promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, associados à pressão de setores religiosos. Nesta direção cabe citar: a proibição da distribuição do kit anti-homofobia na rede pública de ensino em maio de 2011; a proibição da divulgação de vídeos sobre prevenção da aids entre jovens homossexuais em dezembro de 2011; a censura pelo Ministério da Saúde da Campanha de Carnaval para jovens homossexuais e travestis em fevereiro de 2012; o veto da campanha direcionada às profissionais do sexo e a proposta do Estatuto do Nascituro, violando os direitos humanos das mulheres, em junho de 2013, dentre outros ocorridos (PEREIRA; MONTEIRO, 2015, p. 120).

Após intensos debates recentes sobre os planos nacional, estaduais e municipais de educação nos municípios brasileiros, gênero e orientação sexual foram cortados dos textos, o que para Tolomeotti e Carvalho (2016, p. 82)

potencializou uma situação de invisibilidade social, cultural, política e econômica, bem como um esvaziamento contundente das políticas contrárias às violências simbólicas, psíquicas e físicas a que estão submetidas/os as mulheres e os corpos diferenciados (TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016, p. 82).

O desencadeamento das discussões sobre sexualidade e diversidade sexual no contexto educacional escolar parece ter resultado em cenários de sérios retrocessos desde o início da segunda década do século XXI. Amaro (2017, p. 141-142) evidencia que

Dentre os retrocessos, diversos estados e municípios têm aprovado leis que **proíbem qualquer discussão sobre gênero e diversidade sexual** nas escolas públicas. Um exemplo é a Lei n.º 4.576, de 15 de fevereiro de 2016, do município de Nova Iguaçu, que **veda** a distribuição, exposição e divulgação de **material didático contendo orientações sobre diversidade sexual** nos estabelecimentos de ensino da rede pública do município, o que inclui **a proibição de qualquer ação que vise ao combate da homofobia**. Além disso, há projetos e leis que

procuram **proibir** professores e professoras de fazer **qualquer menção a gênero ou sexualidade** no desenvolvimento de seu trabalho, estabelecendo uma verdadeira cultura da “mordaça” e de afronta ao direito constitucional da livre manifestação do pensamento bem como ao direito de liberdade de expressão da atividade intelectual e exercício da profissão (AMARO, 2017, p. 141-142, grifos nossos).

Um dos aspectos que constitui este cenário, e que vem sendo relatado em alguns trabalhos, é a influência que grupos religiosos fundamentalistas têm exercido nas políticas públicas educacionais especialmente àquelas que se relacionam com gênero e diversidade sexual. Estes grupos são considerados como uma ameaça aos direitos humanos, sexuais e reprodutivos e com potencial para modular ódio e preconceitos às minorias (TAQUETTE, 2013, p. 74; SANTOS, SOUZA, 2015, p. 210; VENCATO, 2015, p. 17; TOLOMEOTTI, CARVALHO, 2016, p. 77).

Hoje, no cenário da educação, os ainda pequenos avanços em direção à inclusão desse debate nas escolas e formações docentes são também impactados pelo aumento significativo, no debate público, da interferência dos fundamentalistas religiosos. O resultado é que alguns dos espaços conquistados no passado, sobretudo no que concerne ao debate das questões de gênero, feminismos e sexualidades – que desemboca atualmente naquele que versa sobre a família e parentesco – estão se perdendo, se encurtando, sumindo. O que resulta disso, com frequência, se traduz em um recrudescimento do ódio, de preconceitos em relação a minorias (em especial gays, lésbicas e transexuais), e na rejeição dos inúmeros modelos de família e parentalidade existentes no mundo (VENCATO, 2015, p. 17).

Em 2017 a discussão sobre gênero e sexualidade emergiu de novo na sociedade brasileira quando da retirada dos termos gênero e orientação sexual da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A retirada destes termos foi amplamente diversos meios de comunicação e provocou a manifestação de diversas entidades sindicais e associações relacionadas com a educação. Nascimento e Chiaradia (2017, p. 108) demonstram com o esvaziamento dessa discussão na escola.

Como efeito, quando se constrói a nova base nacional curricular, chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida a partir do novo plano, ficou fácil retirar o tópico orientação sexual, pois tal tema não faz mais parte do escopo da educação escolar. A orientação sexual até poderia ser mantida, na medida em que sua proposição se originou em documentos que ainda estão vigentes, como a atual Lei de Diretrizes de Bases. Porém, há projetos que visam modifica-la, para perpetuar a escola como um espaço em que o saber sobre sexualidade seja proibido (NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017, p. 108).

A BNCC para o ensino médio precisa ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) e é um documento que norteia as competências e objetivos de aprendizagem de estudantes a cada etapa da vida escolar. Conquanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais orientação sexual era contemplada como tema transversal a ser trabalhado em sala de aula, na versão atual da BNCC sexualidade não aparece entre os chamados temas integradores, pelo contrário, foi eliminada em alguns trechos do documento.

REGULAMENTAÇÕES PERTINENTES ÀS TEMÁTICAS SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL EM CONTEXTO EDUCACIONAL

A dignidade da pessoa humana é evocada logo no primeiro artigo da Constituição Federal de 1988, e afirma, no artigo quinto, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, de modo que a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança, entre outros, ficam garantidas.

A Constituição Federal de 1988 explicita a universalidade dos direitos sociais, sem discriminação de qualquer espécie, apresentando a diversidade como valor social. Considerando-se a intimidade inviolável, nos termos da própria Carta Constitucional, a sexualidade não pode se restringir a padrões unívocos, pois denota a própria pluralidade entre os cidadãos e grupos sociais, bem como suas formas de laço afetivo. Nesse contexto de promoção da igualdade, o conceito de diversidade sexual sintetiza diferentes formas de sexualidade que não apenas a heterossexualidade. É o reconhecimento do direito de expressão como legítimo que aproxima tais formas sob o conceito guarda-chuva de diversidade sexual (LIONÇO; DINIZ, 2009a, p. 47-48).

Apesar de, como será apontado neste artigo, muitos profissionais da educação se sentirem desamparados para tratar dos temas relacionados à sexualidade e à diversidade sexual, é extensa a lista de normativas que incentivam a abordagem, reconhecem a importância e que respaldam e prática pedagógica docente que esteja atenta à diversidade sexual.

No campo internacional, o Brasil é signatário de Tratados Internacionais (e similares) sobre Direitos Humanos que tratam da igualdade (e da proibição de discriminação) como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto

de San José da Costa Rica e a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções. A Organização Mundial de Saúde (OMS) já considerava a sexualidade um direito humano em 1975 (PEREIRA; BAHIA, 2011, p. 55).

Além desses instrumentos, há alguns que merecem especial atenção: 1) Resolução n°2435: Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero, aprovada pela Assembleia Geral da OEA em 03 de junho de 2008, mostrando preocupação com os “atos de violência e das violações aos direitos humanos correlatas perpetradas contra indivíduos, motivados pela orientação sexual e pela identidade de gênero. 2) Também em 2008 foi aprovada uma Declaração da ONU condenando violação dos direitos humanos com base na orientação sexual e na identidade de gênero. (PEREIRA; BAHIA, 2011, p. 55).

Além desses acordos e legislações, o Brasil está vinculado ainda à Convenção da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (aprovado pelo Legislativo Brasileiro pelo Decreto n°. 63223/68), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais (1966, ratificado pelo Brasil em 1992) e à Cúpula Mundial de Educação de Dakar, em 2000 (PEREIRA, BAHIA, 2011, p. 56-58). Junqueira (2009, p. 133) acrescenta que os Princípios de Yogiakarta, que possui um capítulo específico sobre Educação, com recomendações, e as Metas do Milênio, da ONU publicadas no ano 2000, como importantes documentos com orientações para ações de enfrentamento a toda espécie de discriminação por orientação sexual e identidade de gênero.

Entre os documentos oficiais nacionais temos, além da própria Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE (lei n°. 13005 de 2014), que define entre suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e o “respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução n°. 7, de 2010, artigo 16), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n°. 2, de 2012, artigo 16), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução n°. 1, de 2012, fundamentos, artigo terceiro) e as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução n°. 2, de 2015).

As Diretrizes Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001, p. 01) mencionam que “particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais”. Nesse mesmo âmbito são de fundamental importância os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a despeito de toda crítica que pesem sobre eles, e outros documentos mencionados por Junqueira (2009, p. 133):

[...] o Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007), o Programa “Brasil sem Homofobia” (2004), o Texto-Base da Conferência Nacional para Políticas para LGBT (2007) e o Plano Nacional da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009). (JUNQUEIRA, 2009, p. 133).

Amaro (2017, p. 155) nos lembra ainda da lei n°. 13.185 de 2015 (Programa de Combate à Intimidação Sistemática – bullying) e da importância da Nota Técnica n°. 24/2015 do Ministério da Educação (MEC), que reitera a importância da inserção dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas públicas em educação, visando à construção de uma escola efetivamente democrática, que focalize o respeito às diferenças e enfrente as desigualdades e violências.

No âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), preocupação deste trabalho, podemos citar o Plano Estadual de Educação - PEE (lei n°. 4621 de 2014) e a lei n°. 1592 de 1995, que dispõe sobre a obrigatoriedade de incluir a matéria de Orientação Sexual nos currículos de algumas séries do ensino fundamental das escolas estaduais. É importante ressaltar que, a despeito da existência desta série de recomendações e diretrizes, ainda que não haja obrigatoriedade expressa por estas regulações em tratar dos temas da sexualidade e diversidade sexual, com as devidas ressalvas, estes temas comumente figuram entre os conteúdos dos referenciais curriculares das disciplinas de Ciências e de Biologia. Por isso, é imprescindível essas

temáticas pertencerem ao contexto formativo dos professores dessas áreas, assim como de todas as outras áreas de conhecimento.

SEXUALIDADE, DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO INICIAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Foi somente com a publicação dos PCN, em 1997, que o tema Sexualidade e Orientação Sexual recebeu atenção oficial e passou a fazer parte da lista de temas transversais que deveriam ser tratados pelos professores em sala de aula nas disciplinas curriculares sob sua responsabilidade (LEÃO et al., 2010, p. 36). Xavier Filha (2009, p. 22) destaca que após a publicação dos PCN, que utilizaram a denominação Orientação Sexual, passou-se a discutir se esta nomenclatura seria a mais apropriada.

No desenrolar destas discussões, considerou-se que o termo Orientação Sexual poderia produzir equívocos teóricos e conceituais por também ser empregado para designar elemento da constituição da identidade sexual de sujeitos e não necessariamente no sentido de orientação (educacional) sexual pretendido pelo documento. Ainda assim, outros termos foram cunhados e concebidos para questionar e/ou substituir Educação Sexual: educação para a sexualidade, educação da sexualidade, educação para a sexualidade humanizada, educação em sexualidade, educação afetivo-sexual, educação da ética sexual, educação sexualizada, educação e sexualidade (XAVIER FILHA, 2009, p. 26).

De qualquer forma, a despeito de sua relevância, o volume de Orientação Sexual dos PCN não está isento à críticas. Altmann (2001, p. 581; 2013, p. 74-75), Dinis (2008, p. 480) e Junqueira (2009, p. 133) apontam que muito ainda poderia ser problematizado, como é o caso das homossexualidades, transgeneridades e minorias sexuais e de gênero.

Em uma das poucas vezes que fazem referência textual à homossexualidade, os PCNs depositam o tema na vala comum de uma categoria nebulosa denominada “questões mais polêmicas sobre sexualidade”. Transparece, assim, uma impossibilidade de tratar direta e explicitamente do assunto, denotando-se, de certo modo, uma abordagem preconceituosa, demonizadora e condenatória. Além disso, coloca-se no mesmo patamar moral a homossexualidade, a prostituição e a pornografia. (LIONÇO; DINIZ, 2009a, p. 108).

Os PCN consideram que a sexualidade é um elemento fundamental para a vida de sujeitos em sociedade, e propõem que a Orientação Sexual seja tratada de forma transversal. Entretanto, partindo de uma série de trabalhos sobre as relações entre educação e sexualidade, esse não parece ter sido o entendimento adotado na prática educacional. Diversas pesquisas dão conta que, em geral, os temas da sexualidade são entendidos em uma lógica prioritariamente biologizante (SILVA, NETO, 2006, p. 195; FELIPE, 2007, p. 80; RODRIGUES, SCHEID, 2008, p. 526; QUIRINO, ROCHA, 2012, p. 218; OLIVEIRA et al., 2013, p. 42; TOLOMEOTTI, CARVALHO, 2016, p. 75) e que por isso ficariam a cargo das disciplinas de Ciências e Biologia (SILVA, NETO, 2006, p. 194; RODRIGUES, SCHEID, 2008, p. 526; SOUZA, DINIS, 2010, p. 121; BARROS, RIBEIRO, 2012, p. 176; QUIRINO, ROCHA, 2012, p. 218), o que demonstra uma total discordância com a proposta original.

Os temas transversais dos PCN foram selecionados por envolverem problemáticas sociais consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial, e os conteúdos propostos deveriam ser inseridos pelos profissionais do espaço escolar articulados com as atividades das disciplinas das áreas tradicionais de conhecimento. Os temas transversais foram definidos de acordo com critérios de urgência social, abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social (NASCIMENTO, CHIARADIA, 2017, p. 105).

Ademais, as pesquisas têm apontado que é comum licenciandas(os) de ciências biológicas sentirem-se despreparadas(os) para tratar destas questões em sua futura atuação profissional (SOUZA, DINIS, 2010, p. 130; OLIVEIRA et al., 2013, p. 39; PEREIRA, MONTEIRO, 2015, p. 139). Mesmo docentes já atuantes nestas disciplinas relatam o sentimento de dificuldade ou despreparo para a tarefa (SILVA, NETO, 2006, p. 195; RODRIGUES, SCHEID, 2008, p. 538; SOUZA et al., 2008, p. 464; PEREIRA, MONTEIRO, 2015, p. 137).

Santos e Souza (2015, p. 210) destacam que a relação entre família e escola é um fator que interfere diretamente na prática escolar quando se

abordam corpo, gênero e sexualidade no ensino de ciências, assim como o dissenso quanto aos posicionamentos das(os) docentes sobre estas questões. As tensões associadas aos posicionamentos de alguns familiares, líderes políticos e religiosos ocasionam medo e insegurança, o que leva à preferência ao silêncio sobre estes temas, com receios até de sofrerem alguma sanção administrativa.

Por outro lado, educadoras/es que desejam desenvolver discussões sobre essas temáticas, às vezes, sofrem retaliações por parte da direção da escola ou de colegas docentes como observado na pesquisa de Borges e Meyer (2008), em que algumas professoras da escola foram advertidas por dialogarem com discentes sobre diversidade de gênero e sexual e acusadas de contagiarem os/as discentes para uma sexualidade “anormal”. Na investigação feita por Graupe e Grossi (2014) com docentes que participaram de um dos cursos do GDE no ano de 2009 em Santa Catarina, a maioria delas/deles relatou a ausência de apoio das/os gestoras/es escolares para a implantação de discussões sobre gênero e diversidade em suas escolas, sendo que a direção das escolas alegava ser mais conveniente não tocar nesses assuntos para não afligir as/os discentes e/ou suas famílias (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 212-213).

Diante desse contexto, a pergunta que norteou esse trabalho foi: De que forma as universidades públicas no Mato Grosso do Sul assumiram sexualidade e diversidade sexual no currículo da formação docente em ciências biológicas, tendo em vista a previsão normativa, ainda vigente, e a perspectiva de atuação profissional tangente a essa temática? Mediante essa indagação, o objetivo desta pesquisa consistiu em identificar a apropriação dos temas sexualidade e diversidade sexual nos projetos pedagógicos dos cursos de ciências biológicas como indicativo da formação de licenciandas(os), futuras(os) professoras/es de ciências/biologia.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS CURRÍCULOS

A abordagem adotada neste trabalho é de cunho qualitativo, no sentido concebido por Bogdan e Biklen (1994, p. 16), no qual uma investigação qualitativa é

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim,

formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEM, 1994, p. 16).

Acrescentam ainda que

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso segundo o que indica André (2013, p.98) que, ao referendar diversas(os) autoras(es) que discutem estudos de caso, revela a existência de dois traços em comum, quais sejam: “a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso”. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma análise documental, tipo de análise que, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social,

pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

O universo de documentos para análise constitui-se em Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos de Ciências Biológicas, licenciatura, uma vez que considerados como currículos, não são um “elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 14). Foram selecionados PP das universidades públicas em Mato Grosso do Sul, a saber, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Como instrumento de análise optamos pela Análise de Conteúdo na perspectiva empregada por Laurence Bardin (2004, p. 37), que a considera

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

Este tipo de análise organiza-se em torno de três polos cronológicos (BARDIN, 2004, p. 89): (1) Pré-análise, onde ocorre escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos; (2) Exploração do material, onde ocorre a categorização mediante a codificação das informações e (3) Tratamento dos dados, onde ocorre a inferência e a interpretação. Bardin (2004, p. 90) indica que estando o universo demarcado, muitas vezes é necessário constituir um corpus, um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. O corpus deste trabalho foi constituído por onze elementos (designados de A-K), conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos utilizados que expressam os projetos pedagógicos dos cursos de ciências biológicas das Universidades públicas em Mato Grosso do Sul

Instituição	Designação	Referencial	Modalidade
UFMS	(A) Campo Grande	Resolução Coeg 253/2011 (alterada pelas resoluções 154/2013 e 175/2016)	EaD, licenciatura
	(B) Campo Grande	Resolução Coeg 294/2012 (alterada pela 483/2014)	Presencial, licenciatura
	(C) Aquidauana	Resolução Coeg 84/2012 (alterada pelas 382/2014 e 326/20016)	Presencial, licenciatura
	(D) Corumbá	Resolução Coeg 178/2011 (alterada pela 646/2014)	Presencial, licenciatura
	(E) Três Lagoas	Resolução Coeg 39/2013 (alterada pela 651/2014)	Presencial, licenciatura
UFGD	(F) Dourados	Resolução Cepec 302/2016	Presencial, licenciatura
	(G) Dourados	Resolução Cepec 066/2017	Presencial, licenciatura

			bacharelado
UEMS	(H) Coxim	Resolução Cepe 1280/2013	Presencial, licenciatura
	(I) Dourados	Resolução Cepe 1283/2013	Presencial, licenciatura
	(J) Ivinhema	Deliberação CE-Cepe 217/2012	Presencial, licenciatura
	(K) Mundo Novo	Resolução Cepe 1284/2013	Presencial, licenciatura

A hipótese sustentada foi a de que os referidos cursos de ciências biológicas pouco tratavam ou não tratavam, na formação inicial docente, de sexualidade e de diversidade sexual, o que resultou como objetivo a busca pela menção explícita destes termos nestes documentos.

A fase de exploração do material consistiu, então, (I) na busca nos PP das palavras “sexualidade” e “diversidade sexual”; (II) identificação do contexto em que surgem (unidade de contexto); (III) reconhecimento de disciplinas e/ou ementas de disciplinas que explicitassem a abordagem da sexualidade e da diversidade sexual; (IV) reconhecimento da existência e/ou valorização da diversidade sexual. O tratamento dos dados (resultados e interpretação) é apresentado na seção seguinte.

CONTEÚDO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

No corpus analisado quase não há menção aos termos sexualidade e diversidade sexual. Sexualidade é um termo encontrado tanto nos PP da UFGD quanto da UFMS, mas não nos da UEMS, conquanto diversidade sexual só é expresso no PP da UEMS, na unidade de Dourados.

Este resultado pode estar relacionado justamente com a diferenciação entre estas categorias, qual seja, o entendimento da diversidade sexual como uma abordagem que se estende também às minorias sexuais. Se este for o caso, o majoritário silêncio reinante sobre o tema da diversidade sexual pode

dizer muito sobre que tipo de abordagem da sexualidade é possível fazer, a da heterossexualidade.

Na mesma direção, Louro (2011, p. 66) afirma que “o campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual”. Dinis (2011, p. 48) aponta que incluir na formação docente a discussão da diversidade sexual pode ser produtivo no sentido de permitir estratégias de combate ao currículo heteronormativo

O pressuposto da heterossexualidade encontra-se explicitamente exposto nas aulas de Ciências que abordam a sexualidade pelo viés reprodutivo, pelos livros de literatura que abordam apenas o viés romântico heterossexual, e também pelo modelo da família nuclear que é constantemente reproduzido nos livros didáticos. Esse cenário de exclusão apela para que o tema da diversidade sexual e de gênero seja incluído no currículo de formação de novas professoras e professores para que possam futuramente desenvolver estratégias de resistência ao currículo heteronormativo (DINIS, 2011, p. 48).

Se pensarmos na própria regra de enumeração da presença ou ausência apontada por Bardin (2004, p. 102), veremos que “a ausência de elementos (relativamente a uma certa provisão) pode, nalguns casos, veicular um sentido” e que “Com efeito, para certos tipos de mensagens, como para certos objectivos de análise, a ausência constitui a variável importante”.

Tomamos de empréstimo algumas reflexões de Lionço e Diniz (2009b, p. 10), que afirmam

A diversidade sexual comparece nas escolas e nos instrumentos pedagógicos de modo diferenciado. Tende a ser invisibilizada, é escassamente tematizada como conteúdo didático-pedagógico, e frequentemente a homofobia é subestimada em seus efeitos danosos à crianças e adolescentes [...]. Prevalece a exigência do silêncio sobre a diversidade, em matéria de sexualidade. Essa omissão denuncia uma tendência à censura implícita ao tema. A sexualidade não-heterossexual, em sua dimensão de superação da lógica reprodutiva e supostamente natural, é um interdito, constituindo-se em um tabu. (LIONÇO, DINIZ, 2009b, p. 10).

A palavra sexualidade aparece relacionada tanto ao nome quanto a ementa de uma disciplina na UFGD e, na UFMS, “sexualidade” não consta como nome de disciplina nem na ementa, mas é expressa como título de obra

indicada na bibliografia de três disciplinas em cada uma das modalidades do curso em Campo Grande.

Na UFGD, a disciplina em questão é Corpo, Saúde e Sexualidade, que integra, para qualquer curso de graduação, o eixo de formação comum à universidade. Este eixo elenca uma série de 12 disciplinas que são ofertadas pela Universidade para todos os cursos e, especificamente no curso de Ciências Biológicas estudantes estão obrigados a cumprir ou duas (licenciatura) ou quatro (bacharelado e licenciatura) disciplinas de 72 horas deste eixo.

A oferta destas disciplinas parece estar relacionada com a formação social que a Universidade enseja para discentes, uma vez que neste mesmo eixo estão incluídas disciplinas que abordam questões sociais. São exemplos Cidadania, Diversidade e Direitos Humanos; Ciência e Cotidiano; Sociedade, Meio Ambiente e Sustentabilidade e a já mencionada Corpo, Saúde e Sexualidade, entre outras. Assim, ao passo em que a oferta desta disciplina é de fundamental importância, seu caráter opcional não garante que acadêmicos que lidarão com esta temática tenham, necessariamente, a formação desejada. Especialmente quando esta é, formalmente, o único espaço que se encontra no currículo de formação de docentes de Ciências e Biologia.

Altmann (2013, p. 79) aponta a autonomia universitária como um fator que propicia tanto a inclusão quanto a ausência desses temas nos currículos.

Se, por um lado, ela garante que professores sensíveis a essa temática abordem tais questões em suas disciplinas, ou mesmo ofereçam disciplinas específicas sobre ela nos cursos, por outro, também possibilita que um número não desprezível de professores e outros profissionais conclua a formação superior sem que esses temas tenham sido contemplados. A estrutura mais fixa e tradicional dos cursos de formação superior também dificulta mudanças nos currículos, inclusive no que se refere à inclusão de conteúdos que são providos de certa maleabilidade. Assim, as frequentes mudanças de foco em relação a que aspecto da sexualidade é mais ou menos importante em cada momento histórico, conforme aqui analisado, parece impor desafios à formação profissional nos cursos universitários, os quais precisariam encontrar maneiras de lidar com essa não fixidez do conhecimento e das suas dimensões políticas e sociais (ALTMANN, 2013, p. 79).

Com relação aos PP da UFMS, sexualidade aparece como título de obra indicada em bibliografia das seguintes disciplinas: Embriologia (HOUILLON, Sexualidade), Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (FREUD, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade), Saúde Pública (LIMA, Medicina, sexualidade e natalidade), sendo esta última uma disciplina complementar optativa. Na modalidade EaD as disciplinas são Embriologia Geral e Humana (HOUILLON, Sexualidade), Prática Instrumental em Higiene e Saúde (LIMA, Medicina, sexualidade e natalidade) e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (FREUD, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade).

A partir da análise referente à bibliografia das disciplinas acima elencadas, nota-se que quando sexualidade é evocada possui caráter marcadamente biologicista, onde é entendida sob uma lógica de reprodução e higienista. É necessário incorporar a outras perspectivas de sexualidade, de forma que seja entendida não somente em um viés de reprodução, mas em toda a gama de ações e manifestações que envolvem sentimentos, afetos, emoções, orientações sexuais e expressões de gênero, ou seja, traços que constituem e marcam os sujeitos independentemente das relações sexuais.

Em uma análise dos trabalhos que compuseram uma edição de uma revista sobre o ensino de biologia que reunia trabalhos de encontros nacional e regional de ensino de biologia, Barzano (2016) investigou oito trabalhos que trataram de gênero e sexualidade e em sua análise a necessidade de escapar da lógica de ensinar conteúdos voltados apenas para aspectos anatômicos e fisiológicos e das doenças sexualmente transmissíveis é ressaltado em um dos trabalhos.

Furlani (2011, p. 15) registra essa aproximação como uma das discursividades que apontam para possíveis lógicas de organizar a educação sexual contemporânea e a denomina de abordagem biológico-higienista. Essa abordagem é considerada por muitas(os) como a prevalente e até mesmo a única e costuma conferir ênfase na biologia essencialista por manter inquestionáveis as premissas do determinismo biológico, o que contribui tanto para a “naturalização” das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a

formulação dos enunciados machistas, sexistas, misóginos e homofóbicos, por exemplo.

Essa abordagem, restrita ao biológico, sempre esteve presente no trabalho da educação sexual na escola, através das aulas de Ciências e de Biologia. Sua crítica maior reside não na sua presença (que sob o ponto de vista da saúde sexual é necessária), mas no fato de ser exclusiva – implicando em um currículo limitado e reducionista (FURLANI, 2011, p. 16).

É interessante notar, também, que se compararmos os contextos em que sexualidade aparece na UFMS e na UFGD, poderíamos pensar nas razões que levam a primeira indicar bibliografia sobre o tema em diferentes disciplinas e este tópico não figurar na ementa de nenhuma delas e, por outro lado, por que razão, poderíamos indagar, a disciplina ofertada na UFGD não indica bibliografia alguma sobre sexualidade, mesmo que ela integre o título e ementa de disciplina.

A disciplina apontada anteriormente como a que traz “sexualidade” já em seu nome - Corpo, Saúde e Sexualidade - quando analisada sob a luz de seu ementário, permite que se conclua que, infelizmente, a porção da disciplina que é destinada a esta discussão é mínima, especialmente se compararmos com a atenção voltada ao corpo. Não descartamos aqui a possibilidade de que discussões sobre sexualidade tenham como ponto de partida (e chegada) o corpo, entretanto, é importante pensar que nossa análise buscou justamente a abordagem explícita da sexualidade, de forma que, em um comparativo de número de vezes em que a palavra aparece, a frequência de “corpo” é muito maior que a de “sexualidade”. O ementário da disciplina é apresentado no PP do curso da seguinte forma: “Teorias do corpo; Arte e corpo; Corpo: organismo, mercadoria, objeto e espetáculo; O corpo disciplinado, a sociedade do controle e o trabalho; O corpo libidinal e a sociedade; Corpo, gênero e sexualidade.”.

Bardin (2004, p. 102) aponta que “a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição” e que “uma medida frequencial em que todas as aparições possuem o mesmo peso postula que todos os elementos têm uma importância igual” e, nesta perspectiva, a disciplina Corpo, Saúde e Sexualidade, segundo análise de sua ementa,

privilegiaria, indiscutivelmente, a temática do Corpo. Esta unidade de registro aparece seis vezes na ementa ou, em outras palavras, ocupa 30% do ementário, em oposição à Sexualidade que só aparece uma vez (0,05%) e Saúde, que não aparece.

Diversidade sexual, assim enunciada, só aparece no PP do curso da UEMS em Dourados como parte do ementário da disciplina intitulada Educação e Diversidade, ofertada obrigatoriamente no segundo semestre do quarto ano. A disciplina tem como objetivo, por exemplo, permitir que estudantes sejam capazes de compreender a temática da diversidade e cultura como componente de sua prática escolar, refletindo sobre pluralidade cultural no cotidiano da sala de aula. Além disso, visa que estudantes identifiquem, debatam e combatam expressões de preconceito e discriminação no contexto educacional vivenciados por grupos excluídos, promovendo a igualdade e equidade nas práticas educacionais.

Este resultado pode colocar o curso da UEMS em oposição ao cenário apontado por diversos trabalhos que apresentam a ausência de formação nesta temática nos cursos de licenciatura em ciências biológicas. Barzano (2016, p. 108) destaca em seu trabalho que existe previsão na formação do biólogo, bacharel ou licenciado, de que os conteúdos básicos englobem conhecimentos biológicos e das áreas de ciências exatas, da terra e humanas, o que parece ter sido efetivado, pelo menos em relação a esta temática, no curso da UEMS em Dourados.

Quanto ao reconhecimento da existência e/ou valorização da diversidade sexual, vale ressaltar que o PP da UFGD apresenta, como uma das principais estruturas que servem de apoio às atividades administrativas e didático-pedagógicas do curso, o NEDGS - Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual. Segundo o próprio PP

O Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual - NEDGS/UFGD se propõe a sensibilizar a comunidade acadêmica da necessidade de se enfrentar a violência de gênero e a violência contra as pessoas LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais), assim como, fomentar a pesquisa e produção do conhecimento nessa área. Entre as finalidades do Núcleo está a formação continuada para acadêmicos, servidores e sociedade civil, em relação à diversidade de gênero e sexual (p. 14).

Nota-se nesses resultados, portanto, a atenção da Universidade em disponibilizar um núcleo que possa atuar na formação continuada em relação à diversidade sexual (e de gênero). Incluir a disposição deste aparato no PP do curso é, sob nossa visão, um avanço extremamente importante uma vez que demonstra que a questão da violência contra estas pessoas e da falta de formação continuada para comunidade acadêmica e civil não passou despercebida.

Os resultados encontrados nos levam a questionar quais seriam as razões para a ausência deste tema nos projetos pedagógicos dos cursos, mesmo com a existência de todo o aparato que cerca o tema. É uma incoerência que o PP da UFMS (EaD) cite os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem um volume inteiro dedicado à orientação sexual, e, por outro lado, sequer apresente diversidade sexual em seu bojo. É impossível desconectar estes resultados com a realidade social e educacional a que estão submetidos adolescentes e jovens LGBT no contexto educacional/escolar brasileiro. Muito provavelmente a falta de preparo para o trato destes temas colabora para que as discussões sobre sexualidade na escola ou não sejam efetivadas ou sejam realizadas de forma inadequada.

Vale salientar que, conforme indicado pela UNESCO (2013, p. 20-22), homofobia e bullying homofóbico minam as oportunidades educacionais e de aprendizagem, reduzem a frequência escolar, podem provocar abandono escolar precoce, queda do desempenho e rendimento acadêmico e diminuição das aspirações educacionais. Parece haver relação entre bullying homofóbico e depressão, ansiedade, retração, isolamento social, distúrbios do sono, aumento da probabilidade de pensar em e de cometer suicídio. Além disso, como também indicado pela UNESCO (2013, p. 39) evidências mostram menor probabilidade de intervenção de professoras(es) em casos de bullying homofóbico do que em outros tipos de bullying.

Ao investigarem concepções sobre homossexualidade e gênero entre estudantes do curso de pedagogia, Dinis e Cavalcanti (2008, p. 105) destacam que “outro dado importante a ser observado é a predominância de ideias religiosas na tentativa de justificar preconceitos”. Intersecções entre crenças

religiosas, discursos sobre sexualidade no contexto escolar e ameaça aos direitos humanos foi brevemente indicada no início deste texto, mas certamente é considerada neste trabalho uma pauta digna de investigações futuras.

Furlani (2011, p. 93) enfatiza o quanto a linguagem se constitui em uma instância que reflete e produz desigualdades e afirma que “seus significados, tácitos e/ou explícitos, podem contribuir ou não numa educação que questione e/ou construa o preconceito, a discriminação, o sexismo, formas rígidas e limitadas de entender a vida sexual e afetiva”. Na mesma direção, Rios e Santos (2008, p. 334) destacam o potencial que a linguagem e a comunicação presentes nos livros possuem de exercer importantes funções de manutenção e reprodução de violências discriminatórias, como a homofóbica, e que, de forma geral, professores tendem a minimizar os efeitos dessa violência sob a justificativa do caráter não ofensivo de brincadeiras ou injúrias vinculadas à sexualidade.

Se práticas discriminatórias (racismo, sexismo, antissemitismo) resultam em prejuízos sociais equiparáveis, segundo Lionço e Diniz (2009a, p. 316), a homofobia parece apresentar um aspecto particular ao vulnerabilizar as pessoas à maior precariedade do laço social, “já que mesmo na família ou no grupo social de origem os processos de exclusão são operantes”. Se o combate à discriminações, em função de diversidade étnico-racial ou por deficiência física, se representa nos currículos pela inclusão de discussões destas questões, parece que parte da efetivação se deu por força de normas regulamentares. São exemplos as disciplinas de educação das relações étnico-raciais (leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e estudo de libras (lei 10.436/2002), que nos levam a pensar na possibilidade e, por que não, na necessidade da proposição de normas semelhantes para a formação docente em “Sexualidade” e “Diversidade Sexual”, a fim de tentar equiparar essa discussão com outras de igual importância.

Barzano (2016, p. 109) salienta que a herança, no ensino de biologia, de valorização de conhecimentos cada vez mais especializados, muitas vezes não atende às necessidades do currículo cotidiano escolar contemporâneo. Esse

autor se posiciona com otimismo a entrada, no ensino de biologia, de temas que se relacionam com o que ele denomina de ‘sujeitos das margens’, especialmente pelo acréscimo de eixos temáticos nos encontros regionais de ensino de biologia. Os eixos aos quais o autor se refere abordam diversidades relativas às relações étnico-raciais, educação especial, educação indígena e educação no campo. Uma vez mais não se constata o avanço das discussões sobre diversidade para o que se refere à sexual.

Talvez fosse o caso de inserir na matriz curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas ou uma disciplina (obrigatória ou optativa) que aborde essas temáticas ou na(s) ementa(s) de alguma(s) das disciplinas obrigatórias já existentes, tão importantes para formação das/os professoras/es. Em um grau mais elevado de normatização, poderíamos assumir a possibilidade de que o trato da temática fosse instituído por força de lei, assim como ocorreu com outras questões da diversidade, considerando as complexidades políticas que imperam no tratamento da questão.

Continuamos a questionar, como Louro (2011, p. 65), “Será que se pode dizer que hoje, a discriminação, o silêncio e o segredo – especialmente em relação à diversidade sexual – estejam em processos de extinção ou, pelo menos, estejam recuando?”. Aparentemente, ao menos no que se refere à formação inicial em ciências biológicas em Universidades públicas no Mato Grosso do Sul, o silêncio sobre diversidade sexual é grande. Contudo, é exatamente por podermos vislumbrar este cenário que direcionamos nossa esperança para avanços nesta fragilidade da formação inicial no contexto em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos pedagógicos dos cursos de formação em licenciatura em ciências biológicas das Universidades públicas no Mato Grosso do Sul expressam de forma modesta sexualidade e diversidade sexual, indicando uma formação incipiente sobre as temáticas para futuros professoras(es) de ciências e biologia. Os resultados encontrados neste trabalho corroboram com

pesquisas que apontam formação docente insuficiente para o trato da sexualidade e diversidade sexual no contexto escolar.

Sugerimos novas pesquisas que busquem investigar relações entre docentes lotados nestes cursos e os temas de sexualidade e diversidade sexual, especialmente àquelas(es) que compõem o núcleo docente estruturante, responsável pela elaboração dos projetos pedagógicos. Uma hipótese que merece atenção futura é a de que a precária formação inicial docente estaria relacionada com um número pequeno de docentes envolvidos com estas temáticas.

É provável, também, que discentes estejam saindo das instituições de ensino superior com o sentimento de incapacidade/insegurança para tratar destes temas em sua atuação profissional, o que corroboraria com outros trabalhos já existentes, mas esta tese necessita de investigações outras para ser postulada.

É possível afirmar que há discrepância entre as expectativas que constituem a atuação profissional de docentes de ciências e biologia e a formação inicial no que se refere à sexualidade e diversidade sexual, uma vez que o cenário apontado pelas pesquisas indicadas na sessão 2 deste texto é que a abordagem está fundamentada em um viés biologizante e que, em muitos casos, privilegia expressões hegemônicas de sexualidade.

Referências

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos feministas**, n. 2, 2001. p. 575-585. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/9637/8868>>
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 13, 2013. p. 69-82. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227/3969>>
- AMARO, I. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, 2017. p. 139-159. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6998/4162>>
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013. p. 95-103. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, Lisboa, Portugal. 2004. 223p.
- BARROS, S. C.; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica**

- de Enseñanza de las Ciencias.** v. 11, n. 1, 2012. p. 164-187. Disponível em <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf>
- BARZANO, M. A. L. Currículo das margens: apontamentos para ser professor de ciências e biologia. **Educação em Foco**, v. 21, n. 1, 2016. p. 105-124. Disponível em <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2945/55>>
- BOGDAN, R. C. ; BIKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora. Porto, Portugal. 1994. 335p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior nº 1301/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>
- CARRARA, S. Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. **Bagoas**, n. 05, 2010. p. 131-147. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art08_carrara.pdf>
- CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, n. 35, 2009, p. 37-51. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04.pdf>>
- DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103. 2008. p. 477-492. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>>
- DINIS, N.F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, 2011. p. 39-50. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04.pdf>>
- DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, n.2 (56), 2008, p. 99-109. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a08v19n2.pdf>>
- FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-**

- Posições.** v. 18, n. 2(53), 2007, p. 77-87. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2425/53-dossie-felipej.pdf>>
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora. 2011. 190p.
- JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. *In:* Xavier Filha, C. (org.). Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande, MS. Ed. UFMS. 2009. 268p.
- LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M.; BEDIN, R. C. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. **Revista Linhas**, v. 11, n. 01, 2010. p. 36-52. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015/1568>>
- LIONÇO, T; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *In:* Lionço, T.; Diniz, D. (orgs.). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres. EdUnB. 2009a. 196p.
- LIONÇO, T.; DINIZ, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros. *In:* Lionço, T.; Diniz, D. (orgs.). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres. EdUnB. 2009b. 196p
- LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente**, v. 03, n. 04, 2011. p. 62-70. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>>
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** EPU, São Paulo, SP. 1986. 99p.
- MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo, Cortez, 2011. 173p.
- NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. F. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **Sisyphus – Journal of education**, v. 5, n. 1, 2017. p. 101-116. Disponível em <<http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10453/8891>>

OLIVEIRA, R. R.; BRANCALEONI, A. P. L.; SOUZA, T. N. Formação de professores para o trabalho com o tema sexualidade no cotidiano escolar.

Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, v. 8, n. 2, 2013, p. 34-49. Disponível em

<<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/5148/6767>>

PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, n. 39, 2011, p.

51-71. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a05.pdf>>

PEREIRA, Z. M.; MONTEIRO, S. Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil: Análise da Produção Científica. **Contexto & Educação**, n. 95,

2015. p. 117-146. Disponível em

<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3155/4767>>

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**. n. 43, 2012, p. 205-224. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a14.pdf>>

RIOS, R. R.; SANTOS, W. R. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. **Psicologia Política**, v. 8, n. 16, 2008. p. 325-344. Disponível em

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v8n16/v8n16a10.pdf>>

RODRIGUES, L. R.; SCHEID, N. M. J. Os conhecimentos básicos que os adolescentes possuem sobre sexualidade e o papel do professor de Biologia neste contexto. **Educação**. v. 33, n. 3, 2008, p. 525-542. Disponível em

<<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/89/63>>

SANTOS, F. F.; SOUZA, M. L. Educação, gênero e sexualidade: percursos e instabilidades do fazer-se pesquisadora/pesquisador-professora/professor.

Espaço do Currículo, v. 8, n. 2, 2015, p. 209-222. Disponível em

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n2.20922/13922>>

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas.

Ciência & Educação. v. 12, n. 2, 2006, p. 185-197. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/05.pdf>>

SILVA JUNIOR, A. M. **Diversidade sexual e inclusão social: uma tarefa a ser cumprida.** Lemos e Cruz. Franca, SP. 2014. 260p.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições.** v. 21, n. 3, 2010, p. 119-134. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a08>>

SOUZA, M. M.; DEL-RIOS, N. H. A.; MUNARI, D. B.; WEIRICH, C. F. Orientação sexual: conhecimentos e necessidades de professores de um Colégio Público de Goiânia – GO. **Revista Eletrônica de Enfermagem.** v. 10, n. 2, 2008, p. 460-471. Disponível em

<https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v10/n2/pdf/v10n2a17.pdf>

TAQUETTE, S. R. Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência.

Adolescência & Saúde, v. 10, n. 1, 2013. p. 72-77. Disponível em <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=397>

TOLOMEOTTI, T.; CARVALHO, F. A. Um currículo degenerado: os planos de educação e a questão de gênero nos documentos educacionais. **Revista Ártemis,** v. 22, n. 1, 2016. p. 73-84. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/viewFile/27986/16816>>

UNESCO. **Respostas do setor de educação ao bullying homofóbico.** Brasília: UNESCO, 2013. 60p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº. 1.280 de 25 de abril de 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº. 1.283 de 25 de abril de 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Deliberação nº. 217 de 22 de novembro de 2012.

- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n°. 1.284 de 25 de abril de 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução n°. 302 de 15 de dezembro de 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução n°. 066 de 23 de março de 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino e Graduação. Resolução n°. 253 de 17 de outubro de 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino e Graduação. Resolução n°. 294 de 5 de dezembro de 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino e Graduação. Resolução n°. 84 de 23 de março de 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino e Graduação. Resolução n°. 178 de 29 de julho de 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino e Graduação. Resolução n°. 39 de 8 de fevereiro de 2013.
- VENCATO, A. P. Estereótipos acerca de modelos não tradicionais de família em um curso de formação docente. **Áskesis**, v. 4, n. 1, 2015. p. 9-22.
Disponível em
<<http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/30/pdf>>
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In*: Louro, Guacira Lopes (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 176p.
- XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. *In*: Xavier Filha, Constantina. Educação para sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009. 268p.