

CURRÍCULO E IDENTIDADE DE GÊNERO

CURRICULUM AND GENDER IDENTITY

Fernanda Fernandes¹

RESUMO: Esse artigo tem o propósito de analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e os Planos de Ensino do Curso de Pedagogia das Universidades com nota 5 na avaliação do MEC em 2018 da região Sul no que se refere às relações de gênero, sexualidade e currículo, enquanto eixos articuladores de identidades. Para tanto, foi necessário identificar na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, o conceito de currículo explicitado e verificar as ações voltadas às relações de gênero e sexualidade na formação inicial dos docentes. Esse tema no qual escolhemos é pouco discutido nas universidades e diante da escassez de material, buscamos a partir da revisão sistemática de literatura que foi realizada no Sistema da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de 2013 a 2019, teses que pudessem legitimar nosso tema. Nesse sentido, destacamos oito teses que trazem relevância para as discussões. Diante dos indícios revelados nas teses estudadas, levanta-se o seguinte questionamento: Qual a importância do currículo voltado às relações de gênero e sexualidade? Essa pesquisa se configura como qualitativa e optamos em utilizar o ano de 2018 como referência das 34 instituições que tiveram nota máxima (5), cerca de 1,6% do total de avaliadas. Outra questão relevante, que a pesquisa evidenciou, foi a necessidade de um olhar para o discurso da BNCC em suas relações textuais e intertextuais para deixar claro que as questões de gênero fazem parte das discussões sobre as diferenças e o respeito pela diversidade e, por isso devem estar presentes na formação inicial dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Identidade de gênero. Diversidade. Formação inicial.

ABSTRACT: This article aims to analyze the Pedagogical Course Projects (PPCs) and the teaching plans of the universities' pedagogy course with a score of 5 in the evaluation of the MEC in 2018 of the South region with regard to gender relations, sexuality and curriculum, as articulating axes of identities. To this end, it was necessary to identify in Resolution No. 2, of July 1, 2015, which defines the National Curriculum Guidelines for initial training at a higher level, the concept of an explicit curriculum and to verify actions aimed at gender relations and sexuality in the initial training of teachers. This topic on which we choose is not widely discussed in universities and given the scarcity of material, we sought from the systematic literature review that was carried out in the Capes System (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) in the period of 2013 to 2019, theses that could legitimize our theme. In this sense, we highlight eight theses that bring relevance to the theme. In view of the evidence revealed in the theses studied, the following question arises: What is the importance of the curriculum focused on gender and sexuality relations? This survey is configured as qualitative and we chose to use the year 2018 as a reference for the 34 institutions that received the highest score (5), about 1.6% of the total evaluated. Another relevant issue that the research highlighted was, the need to look at the BNCC's discourse in its textual and intertextual relations to make it clear that gender issues are part of the discussions about differences and respect for diversity.

KEYWORDS: Curriculum. Gender identity. Diversity. Initial formation.

¹* Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional do ICEP/SC.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem o propósito de analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e os Planos de Ensino do Curso de Pedagogia das Universidades com nota 5 na avaliação do MEC em 2018 da região Sul no que se refere às relações de gênero, sexualidade e currículo, enquanto eixos articuladores de identidades. Para tanto, foi necessário identificar na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, o conceito de currículo explicitado e verificar as ações voltadas às relações de gênero e sexualidade na formação inicial dos docentes. No contexto político atual convivemos com saberes pertinentes e com relações diversas que assumem significados e atribuem responsabilidades e protagonismos. Nessa conjuntura, as questões de currículo e identidade de gênero assumem no contexto educacional posicionamentos e discussões diversas que representam categorias de luta de movimentos sociais em defesa de um currículo mais inclusivo e equitativo.

Há no contexto social uma tensão que envolve essas categorias no campo da educação, sobretudo com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), e as bases conservadoras que buscam negar a identidade de gênero nos currículos da educação. Percebemos que em algumas instituições de ensino superior discutem a questão da sexualidade em suas matrizes (ARREGUY, 2014; ARREGUY; COUTINHO, 2015; RUSSO; ARREGUY, 2015), mas isso não é suficiente para dar conta das questões que envolvem a identidade de gênero.

A perspectiva crítica da educação atual preocupa-se com a justiça social, com a equidade e a emancipação dos diversos sujeitos, “sem deixar ninguém para trás” (UNESCO, 2015) e, desse modo, consideramos que a complexidade do poder, da alienação presentes nos discursos dominantes produzem sentidos e legitimam ou situam a relação entre cultura, poder e dominação, além de problematizar a influência da pedagogia cultural na sociedade (KINCHELOE; MCLAREN, 2006).

Diante desta compreensão, a escola se configura como uma instituição centrada no conhecimento racional e descontextualizado, mas que precisa estar aberta ao diálogo com e pelas diferenças e com a realidade social. Por isso, a educação escolar pode ser um espaço de produção de discriminação de gêneros e

de sexualidades, mas também, de potenciais espaços de ressignificação das diferenças (LEITE, 2012; FURLANI, 2011).

Se pensarmos sob essa perspectiva, o currículo, como campo de tensões, intenções, ressignificação das identidades de gênero demanda uma reflexão mais profunda, pois as diferenças envolvem as relações de injustiça no ambiente escolar e, necessariamente, de um posicionamento equitativo. Assim, compreendemos que os currículos nem sempre contemplam estas demandas, fortalecendo as desigualdades entre os estudantes, e, por vezes, negando sua sexualidade por meio de um currículo monocultural no qual os próprios educadores percebem que a cultura do estudante não tem correspondência com a cultura dada em sala de aula ou que está presente nos documentos institucionais.

Esse tema no qual escolhemos é pouco discutido nas universidades e diante da escassez de material, buscamos a partir da revisão sistemática de literatura que foi realizada no Sistema da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de 2013 a 2019 (<https://catalogoteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), teses que pudessem legitimar o tema, dentre as analisadas, destacamos oito que trazem relevância para o tema.

Na plataforma se utilizou o descritor “Educação e Gênero” e obtivemos 59 trabalhos produzidos. Após isso realizamos um refinamento para somente teses e o resultado caiu para apenas 15 trabalhos, e desses, apenas 2 foram utilizados para pesquisa, uma vez que os outros eram discrepantes com o tema ou foram produzidos antes da plataforma Sucupira e não estavam disponíveis na íntegra.

Na tese “As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação” da autora Sandra Gouretti Unbehaum do ano de 2014, tratou da compreensão dos aspectos envolvidos na inclusão das questões de gênero no currículo da formação docente.

Para Unbehaum (2014) as questões explicitadas acima deveriam ser prioridade, entretanto, não estão presentes na formação do docente, o que tende a gerar tensões e resistência por parte dos educadores. Então, é sugerido uma maior articulação entre os campos (Educação e Gênero). Nesse sentido, postulamos que há tensões e movimentos de resistência no campo geral da educação, “o que

implica, portanto, a necessidade de maior articulação desses dois campos (educação e gênero), a fim de o segundo ser capaz de influenciar o currículo de formação do futuro professor”. (UNBEHAUM, 2014, p. 7).

Outra tese relevante é intitulada “Articulações entre gênero, empoderamento: estudo sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná de Cintia de Souza Batista Tortato de 2014 que apontou para o empoderamento, igualdade de gênero e feminismo para as mulheres, tendo a escola como ambiente democrático e inclusivo. De acordo com Tortato (2014, p. 6), “aparentemente, esse movimento não se dará sem resistência e há rupturas nos pensamentos que ainda insistem em nortear as concepções atuais para muitas pessoas”. Segundo a UNESCO (2016, p. 9):

Trabalhar a violência homofóbica e transfóbica nas escolas é fundamental para uma aprendizagem eficaz, para cumprir os compromissos de direitos humanos – incluindo o direito à educação e os direitos da criança – e para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular ODS4 – garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Essas duas teses, juntamente com a proposta da UNESCO (2016), nos ajudam a justificar a relevância da pesquisa proposta, já que esse tema é pouco discutido no curso de pedagogia. Por fim, vale considerar a implementação das temáticas de gênero, sexualidade e equidade de gênero nas Instituições de Ensino Superior (IES), porque, por muito tempo não constavam nas matrizes curriculares, mas que aparecem no Plano Nacional de Educação (PNE) como meta a ser cumprida. É importante destacar que o PNE faz referência às questões de gênero em relação à coleta de informações para a elaboração de políticas públicas, quanto ao controle da transmissão de imagens estereotipadas e como item de conteúdos para a formação de docentes no ensino superior (CARREIRA, 2011)

Esta ausência de ações afirmativas claras, provavelmente contribui para a continuidade das discriminações sexistas, raciais, desigualdade de gênero aonde o direito de ser diferente e de viver em uma diversidade cultural ainda não foi reconhecido. É fundamental consideramos em prática uma política de defesa dos direitos humanos, que contribua para a redução de violências de gênero. Diante dos indícios revelados nas teses estudadas, levanta-se o seguinte questionamento:

Qual a importância do currículo voltado para às relações de gênero e sexualidade enquanto eixos articuladores de identidades?

2. METODOLOGIA

Além da revisão sistemática de literatura, a pesquisa se configurou como qualitativa e optamos em utilizar o ano de 2018 como referência das 34 instituições que tiveram nota máxima (5), cerca de 1,6% do total de avaliadas. Esses dados compõem o ranking que avaliou 2.056 universidades brasileiras. No entanto, utilizamos apenas as da região Sul para participar da pesquisa sobre os PPCs e Planos de Ensino do Curso de Pedagogia das referidas universidades.

Instituição	Sigla	UF	Categoria Administrativa
Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	Pública Federal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	Pública Federal
Universidade de Santa Catarina	UFSC	SC	Pública Federal

Quadro 1: Universidades selecionadas
Fonte: MEC, 2018.

Diante desse cenário foi realizado uma pesquisa qualitativa e documental nos PPCs e Planos de Ensino do Curso de Pedagogia para verificar a existência de disciplinas que abordem a identidade de gênero ou diversidade. Para tanto, fizemos o *download* dos respectivos PPCs do Curso de Pedagogia das Universidades que foram selecionadas, a partir daí, localizamos os descritores: gênero, identidade de gênero, diversidade e equidade. Além disso, os mesmos descritores foram usados para identificar as possíveis disciplinas nos cursos e quando identificadas foram analisadas a partir das ementas e referências bibliográficas identificadas com a temática em questão.

Após essa análise, partimos para a varredura na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que trata da formação docente para identificar as possíveis articulações como tema em questão.

3. CURRÍCULO E IDENTIDADE DE GÊNERO

A partir dos debates e discussões sobre o viés dos Direitos Humanos como pano de fundo do currículo, torna-se importante discutir as questões de identidade de gênero, principalmente nas escolas, ambiente este em que os estudantes estão em constante aprendizado, e até mesmo em formação de caráter para lidar com as questões morais e éticas. Situações cotidianas de preconceito de toda natureza fazem com que lições de humanidade devam ser debatidas, pois, esse tipo de violência é uma afronta clara aos princípios básicos da dignidade humana e dos direitos humanos, causando muitas vezes, problemas seríssimos. Para Felício e Possani (2013, p. 131) definem currículo como um:

[...] movimento relacional do currículo com o contexto, sujeitos, interesses e valores nos permite avançar para a compreensão deste como práxis, que abarca em si um enfoque processual, ou seja, de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Ou seja, para o autor, o currículo não se limita a um corpo de conhecimentos, mas constitui-se num terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas.

A partir desse enfoque buscamos dialogar com documento “Reflexões sobre diversidade e Gênero da Câmara dos Deputados de 2015” que afirma que:

[...] todas as pessoas podem contribuir com as suas visões para a realização de atividades diversas tendo formas inovadoras de liderar ou comunicar ideias. As organizações que não adotam políticas de valorização da diversidade prejudicam principalmente os grupos de minoria – mulheres, negros, mulheres lésbicas e homens gays, pessoas com deficiência, etc. (BRASIL, 2015, p. 7).

Além disso, é fundamental resgatar a Base Nacional Comum Curricular quando destaca que nas competências urge “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 10).

Na Constituição Federal de 1988 prevê igualdade de gênero quando afirma que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (Art. 5º, I). Nesse

caso, a igualdade de gênero é um direito necessário para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para meninos e meninas. Nesta mesma perspectiva podemos referenciar a Organização das Nações Unidas (ONU), que no seu 5º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) intitulado “Igualdade de Gênero” pretende “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU, 2016). Enfim, a igualdade de gênero enquanto política pública na área de educação é indispensável para alcançarmos a meta que consta nos 17 Objetivos para transformar o mundo até 2030.

Na LDB, em seu artigo 2º fala que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esses são princípios de liberdade e de livre arbítrio, para escolher tudo o que se deseja, sem prejuízos de nenhuma parte.

Em seu artigo 35 a LDB também nos mostra que “§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. É um documento de 1996, entretanto, prega que exista a parte diversa e que isso precisa ser respeitado por todas as pessoas. De acordo com a BNCC, nas competências gerais da educação de número 6 nos mostra que devemos:

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

Dessa forma, temos ao final do processo, condições de fazer escolhas e sermos responsáveis por aquilo que escolhemos. A competência de número 9 nos diz que os sujeitos que terão essa base serão capazes de:

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

A partir desses apontamentos oriundos de documentos oficiais, podemos considerar que se espera que os profissionais da educação formados a partir da BNCC, sejam capazes de respeitar todas as diferenças não importando a condição plural do outro, sem nenhum tipo de preconceito. A BNCC defende a busca pela igualdade, equidade e diversidade e, sabemos que o Brasil é um país imenso, e como tal, não poderia deixar de ter lacunas culturais profundas, e que em alguns lugares essa lacuna acaba sendo acentuada pela condição social da região, o que conseqüentemente, perpetua a cultura do racismo e do preconceito com a população considerada minoria nessas regiões.

Estar informado sobre estereótipos de gênero, sobre a diversidade sexual e sobre os preconceitos presentes no dia a dia da escola pode não ser suficiente para mobilizar educadores/as a intervir e a transversalizar essas discussões em sua prática, já que a construção da experiência social depende de outros aspectos além da informação: a força do discurso; as lógicas de ação disponíveis socialmente; as relações estabelecidas com o outro, com as instituições e consigo mesmo/a; a vivência em situações específicas, entre outros. (RIZZATO, 2013, p. 84)

Por isso, se busca um desenvolvimento básico único, para que independentemente de onde se esteja, as competências que foram acima citadas sejam discutidas com todas as pessoas, e dessa forma, tornar a população mais unificada em seus valores morais e éticos, no sentido de ações afirmativas, e cada vez menos preconceitos e racismos de qualquer forma.

Segundo Scott (1995) gênero é uma percepção social, cultural e histórica sobre as diferenças sexuais e desse modo, gênero pode ser definido como o que identifica e diferencia os homens e as mulheres. No entanto, é fundamental a compreensão dos estereótipos de gênero que como produto de uma construção histórica e cultural e que possibilita a desnaturalização dessas situações e a ação consciente e ativa na desconstrução do machismo, da misoginia, das violências de gênero. Sobre essas questões Scott (1995) afirma que gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, e critica a hierarquização dessas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual. No entanto, Scott (1995) não nega que existem diferenças entre os corpos sexuados.

Nesse contexto, é possível ver que o processo de ascensão da sexualidade como fulcro para a compressão de comportamentos apresentou-se como artefato

de um novo dispositivo de controle social, tão bem explicitada em sua gênese nos aportes foucaultianos e, ainda hoje, aprofundada em suas fontes históricas e culturais em aporte da hemocultura, gênero e sexualidade. (CAETANO; SILVA JUNIOR, 2013).

Nessa direção, Louro (2008) vem corroborar quando afirma que a construção de gênero e das sexualidades se dá por meio de inúmeras aprendizagens e práticas. Insinua-se nas mais distintas situações. É empreendido de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias social e cultural. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.

As temáticas de gênero, sexualidade e equidade de gênero, geralmente são consideradas como conteúdo periférico nas áreas do conhecimento nas IES. Equidade de gênero não deve ser confundida com igualdade de sexo, formal, fictícia, segundo o modelo liberal universalista; podendo ser um princípio quanto uma condição para construção da cidadania e da democracia, provoca “a necessária atenção às diferenças para a real garantia de igualdade de direitos, oportunidades a acesso aos bens sociais, em todos os campos” (BRASIL, 1998, p. 322); com isso, desde o início da escolarização, políticas e práticas de negação dos estereótipos de gênero, de promoção de valores femininos (concentrados no cuidado), e de ação afirmativa via incentivos para incluir meninas e meninos em campos do conhecimento e atividades contrárias à ordem de gênero (CARVALHO, 2000).

O mais importante para esses avanços na educação, é que os debates em torno da educação sob o viés dos direitos humanos têm aumentado, especialistas têm se mostrado favoráveis há ensinar direitos humanos nas escolas a fim de diminuir a violência escolar e a discriminação por causa da identidade de gênero. Conforme notícia veiculada no site do senado federal, assinada por Brescianini (2018) vários especialistas têm defendido à implantação de aulas de direitos humanos, como forma de combate à violência nas escolas.

Daniel Aquino Ximenes, diretor de Políticas de Educação do Ministério da Educação, defendeu a tolerância e o respeito à LGBTs, negros, índios e

mulheres. Ele afirmou que o respeito à diversidade é determinante para a redução da violência nas escolas. Para Ximenes, a Educação em Direitos Humanos e a Mediação de Conflitos são pontos muito importantes para combater e prevenir a violência. Heleno Araújo Filho, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, afirmou que a violência escolar tem sido denunciada pela entidade desde os anos 1990. E que o ensino dos Direitos Humanos é fundamental para construção de uma cultura de paz. Representante da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a doutora em educação Ruth Meyre Mota Rodrigues relacionou a violência à LGBTfobia, a questões de gênero e ao racismo. Ela afirmou que esses são os pontos mais importantes da discussão da violência nas escolas. Para ela, o movimento "escola sem partido" pode dificultar a abordagem desses temas pelos professores. (BRESCIANINI, 2018, s/p).

Existem problemas de preconceito e intolerância e advertimos que, nenhum país conseguirá fazer educação de qualidade e inclusiva, enquanto, estudantes sofrerem violências, sendo elas físicas ou não, por conta da sua identidade de gênero. Aconteceu uma consulta internacional no ano de 2011 encomendada pela UNESCO para verificar e comprovar a existência de *bullying* homofóbico, a fim de prevenir a violência no ambiente escolar com relação a questão de gênero, na busca pela educação de qualidade para todos os sujeitos.

A partir daí o processo de prevenção e o tratamento das questões de *bullying* homofóbico nas escolas começou. A UNESCO (2011) com essas ações promove que o ambiente escolar seja usado de maneira segura por todos os seus estudantes, e isso contribuirá, para que seja contemplada a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. De acordo com a UNESCO (2011) o problema da violência nas escolas que são comuns às questões de gênero é um problema mundial.

Os projetos de mudança nas disciplinas escolares, também, devem ser voltados para configurar uma mudança social, para se criar e estabelecer valores morais de inclusão de todos os seres humanos, se convertendo em benefícios para a sociedade, como: a melhoria nos desempenhos escolares (formando mais, adiante profissionais melhores capacitados), redução da evasão escolar (em consequência da diminuição da violência psicológica), e ainda a eliminação da discriminação nas escolas. Sempre propondo ao grupo escolar, métodos que aprimorem a qualidade na educação. Sendo embasados na motivação, para a criação de projetos básicos de intervenção nos conflitos, assegurando o bem-estar social das crianças (DESLANDES, 2012, p.103).

Desse modo, algumas recomendações são necessárias. O estudo global sugere que o setor de educação adote as seguintes ações para apoiar respostas eficazes à violência homofóbica e transfóbica relacionada à escola, conforme apresentado no quadro 2.

1. monitorar sistematicamente a prevalência da violência em contextos educacionais, incluindo a violência baseada na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero;
2. estabelecer políticas nacionais e escolares abrangentes para prevenir e abordar a violência em ambientes educacionais, incluindo a violência baseada na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero;
3. certificar-se de que os currículos e os materiais didáticos são inclusivos;
4. oferecer treinamento e apoio a professores e funcionários da educação e também das escolas para prevenir e abordar a violência em ambientes educacionais, incluindo a violência baseada na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero;
5. garantir que ambientes escolares seguros sejam inclusivos e ofereçam suporte para os estudantes afetados pela violência, incluindo a violência baseada na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero, bem como ofereçam apoio a suas famílias;
6. proporcionar acesso a informações não preconceituosas e precisas sobre orientação sexual e identidade/expressão de gênero por meio de campanhas de informação e parcerias com a sociedade civil e a comunidade escolar;
7. avaliar a eficiência e o impacto das respostas do setor de educação à violência, incluindo a violência baseada na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero.

Quadro 2: Violência homofóbica e transfóbica
Fonte: UNESCO, 2017, p. 10.

Todos os ambientes escolares em tese deveriam ser um contexto seguro para que todas as pessoas possam aprender, independente da sua orientação sexual ou identidade de gênero. Entretanto, de acordo com índices disponíveis na UNESCO, esses ambientes são violentos em um âmbito mundial. As principais informações da revisão global, está organizado da seguinte forma:

[...] na Seção 1 apresenta a definição de violência homofóbica e transfóbica e também descreve seu impacto; na Seção 2 apresenta uma visão geral da prevalência da violência homofóbica e transfóbica em todo o mundo; na Seção 3 discute a resposta à violência homofóbica e transfóbica ao descrever os princípios e os elementos de uma resposta abrangente do setor de educação e da medida em que os países têm implementado esses elementos; na Seção 4 inclui recomendações e ações relacionadas ao fortalecimento da resposta à violência homofóbica e transfóbica nas escolas e em outros ambientes educacionais (UNESCO, 2017, p. 13).

A violência geralmente acontece em ambientes escolares com pessoas que fogem dos estereótipos “feminino e masculino”: meninos que são percebidos como afeminados e meninas que da mesma forma são masculinas e não apenas isso, as outras variações no grupo LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais

e Transgêneros) também sofrem (ou mais sofrem) com a violência dentro do ambiente escolar ou fora dele.

Alunos que se identificam como LGBT informam que, quando sofrem algum tipo de violência, geralmente ela é ocasionada por pessoas que são em sua maioria heterossexuais, e que, de maneira mais violenta acontece com as pessoas que fogem aos estereótipos padrões de masculino e feminino – “ou seja, estudantes homens que são gays ou bissexuais e estudantes transgênero que mudaram para o sexo feminino – aparentam ser alvo de violência mais frequentemente” (UNESCO, 2017, p. 14).

Quando a agressão é baseada apenas no fato de que uma pessoa se identifica com outro sexo ou pelo fato de existir relações com pessoas do mesmo sexo, essa agressão tem o nome de violência homofóbica e transfóbica e, geralmente é baseada em medo, desconforto, intolerância ou ódio da homossexualidade e com variedade entra as pessoas afetadas que tem uma sexualidade diversa como lésbicas, gays e bissexuais – (homofobia) e transgêneros (transfobia).

Quando essa violência acontece em escolas, é uma vertente da violência homofóbica e transfóbica e tem a denominação de violência baseada em gênero relacionada à escola, ficando claro a violência por conta dos estereótipos, e não acontece apenas dentro da sala de aula e sim dentro de todo o ambiente escolar. “Violência homofóbica e transfóbica relacionada à escola engloba violência física; violência psicológica, incluindo abuso verbal e emocional; violência sexual, incluindo estupro, coerção e assédio; *bullying*, incluindo *bullying* em meio cibernético” (UNESCO, 2017, p. 15).

Uma grande parte das informações disponíveis sobre o assunto geralmente é baseado em *bullying*, que está ligado a muitas agressões como:

[...] agressão física (incluindo agressões que ocorrem repetidamente, chutes, ou mesmo tomar – e ameaçar tomar – posses e pertences); e intimidação psicológica incluindo agressão verbal (gozação repetida, insultos e provocações indesejadas) e intimidação social ou relacional (exclusão repetida, fofoca, propagação de rumores e rompimento de amizade). O *bullying* cibernético é um tipo de intimidação psicológica (UNESCO, 2017, p. 16).

Nessas sessões de agressão podemos incluir ações como: ameaças, críticas,

comentários ou imagens maldosas enviadas por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC), como telefones celulares, e-mails e mídias sociais, incluindo salas de chat e sites de redes (UNESCO, 2017, p. 16).

Sabemos que a maioria das agressões se concentra em atos que não são físicos, entretanto, podem acontecer outras formas de violência como as físicas e as sexuais, como o estupro corretivo de toda a classe LGBT. E, ainda, pode acontecer na violência institucional, quando não se permite que os estudantes possam se expressar como pertencentes à classe LGBT por meio de regras como o uniforme ou regularidade para os cabelos.

A violência homofóbica e transfóbica tem um impacto significativo sobre as perspectivas de educação e de emprego dos estudantes e também em sua saúde e seu bem-estar. Ela afeta os estudantes que são alvos de violência, bem como os estudantes que são autores e espectadores dessa violência (UNESCO, 2017, p. 17).

Desse modo, especialistas em educação já debatem severamente, a importância da criação de disciplinas em direitos humanos, para o desenvolvimento da sociedade, suprimento à cultura de exclusão das pessoas, e sim criando uma cultura de inclusão de todos os seres humanos independente de qualquer coisa, como credo religioso, cor da pele, tipo de cabelo, sexo. E, somente a partir da educação, já nas séries iniciais, e a elaboração de políticas educacionais voltadas para educar seres humanos com valores dignos, desenvolvendo assim uma sociedade justa, digna e livre.

4. ANÁLISE DE DADOS

Das três universidades investigadas, a **Universidade Federal do Paraná (UFPR)** tem em seu PPC, mais registros referenciados sobre os descritores "Gênero". A UFPR justifica a sua reformulação do curso afirmando que, os trabalhos do Núcleo Docente Estruturante (NDE) foram intensificados e "avançou no sentido de ratificar alguns pontos já discutidos e incluir uma disciplina sobre diversidades étnico-racial, de gênero e sexual, tendo em vista demandas do contexto atual e, também, as orientações curriculares nacionais" (UFRP, 2018, p. 6).

Há dúvidas sobre qual seria o currículo nesse caso. Complexidade da questão: de um lado, a dimensão socializadora do gênero na escola, que vai para além do conteúdo teórico; de outro, há, de fato, um conteúdo que é disciplinar, conceitual (dimensão epistemológica *versus* dimensão instrumental, de uma prática). A partir das colocações de alguns depoentes, a obrigatoriedade de uma disciplina pode gerar um paradoxo: o conteúdo dado por uma pessoa não preparada criticamente para lidar com o tema poderá levá-la a abordá-lo numa perspectiva conservadora e contribuir, desse modo, para cristalizar preconceitos em vez de desconstruí-los (UNBEHAUM, 2014, p. 120)

Essa preocupação não apareceu na justificativa das demais universidades investigadas. No entanto, desde 2006 o MEC iniciou em âmbito nacional um curso de formação de professores acerca de questões ligadas às relações de gênero, orientação sexual, opressão sexual, cidadania e direitos humanos, fortalecendo deste modo as iniciativas de combate à violência presente no contexto escolar. Sobre essa questão afirmamos que:

[...] nem sempre as diferenças são respeitadas dentro de um contexto igualitário e democrático e o que presenciamos atualmente, no que compete a Diversidade Sexual, são diversos episódios de intolerância sexual por aqueles que julgam existir apenas uma modelo de sexualidade (o heterossexual) aceito na sociedade e projetos com o propósito de minimizar as discussões de gênero, identidade sexual e diversidade sexual no campo do ensino (CICCO, 2017, p. 33).

Com relação ao perfil do curso a questão de Gênero aparece como uma:

[...] contribuição para a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, alicerçada na educação para as relações étnico raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência (UFRP, 2018, p. 8).

Esse ponto também não apareceu no perfil das duas outras universidades. “Estas conquistas têm sido mais frequentes por meio dos diversos movimentos, da mídia e dos inúmeros projetos em desenvolvimento nas instâncias políticas e educacionais, que apesar dos esforços ainda encontram grandes resistências” (CICCO, 2017, p. 33).

No campo do ensino, suas propostas de ações a favor da não discriminação por orientação sexual incluem a elaboração de diretrizes para os sistemas de ensino, apoio à formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade (pôr em preto), formação de equipes multidisciplinares para avaliação de livros didáticos na tentativa de eliminar aspectos discriminatórios, estímulo à produção de materiais educativos sobre orientação sexual e superação da homofobia, bem

como a produção de materiais específicos de professores, primando pela universalidade dos direitos sociais (CICCO, 2017, p. 36).

Na metodologia, há uma preocupação da UFPR com a ampliação dos espaços da aprendizagem no ensino superior e afirma que:

[...] há que abarcar diversos elementos – que se imbricam nas concepções de educação e considerações sobre os sujeitos da aula - tais como os espaços e sua organização, o uso das mídias e tecnologias como possibilidades e linguagens, a diversidade (étnico racial, religiosa, de gênero, entre outras), a dinâmica do contexto macrossocial e político. Tudo isso de alguma forma deverá pautar o olhar do professor e da professora sobre seu planejamento, cotejados às ementas das disciplinas, ao PPP do curso e aos objetivos amplos de formação almejados (UFRP, 2018, p. 26).

Com relação as matrizes curriculares percebemos que a UFPR evidencia no PPC do curso de pedagogia no “VI Item da citação: VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (UFPR, 2018, p. 37 – 38).

Mas, são nos ementários que se retratam os principais textos que são trabalhados pela **Universidade Federal do Rio Grande do Sul** – (UFRGS) nas disciplinas de Diferença e Alteridade e de Educação de Jovens e Adultos. Sendo que essas ementas retratam uma discussão interessante sobre o tema, mas não trazem um aprofundamento sobre a questão de gênero.

Na **Universidade Federal de Santa Catarina** (UFSC) na disciplina infância e Educação do Corpo há evidências sutis sobre a questão de gênero, como é possível verificar na ementa:

O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito (UFSC, 2018, p.35).

O que podemos perceber é que essas:

[...] propostas são válidas na medida em que se sabe que são necessárias ainda a implementação de novas diretrizes para a discussão da temática nas instituições de ensino, e que a formação inicial de professores voltadas ao tema ainda não é contemplada nas instituições de ensino superior, bem como perpassam por questões de cunho pessoal no que diz respeito às discussões e adoções destas propostas no campo do ensino [...] (CICCO, 2017, p. 40).

Ao analisar os PPC's das universidades a partir do descritor "diversidade" temos a UFPR e a UFRGS com destaque em pontos de discussão. Essas universidades evidenciam em seus PPC's que compreenderam a importância da inclusão das disciplinas de: Ética e Educação em Direitos Humanos, Educação em Meio Ambiente e Educação Especial aos quadros complementares da formação inicial, ao lado da disciplina de Diversidade. Tais temas são apresentados por diversos marcos legais, aos quais justificamos pela Lei nº 8.069/1990, nas Diretrizes de Base da Educação, complementadas na Lei 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº14/2012, pela Resolução CNE/CP nº2/2012, que estabelecem a educação ambiental e diversidade na educação brasileira, o Decreto nº 7.037/2009, Parecer nº8/2012 e Resolução CNE/CP nº1/2012 que aprovam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como uma Diretriz Nacional para a educação, bem como a Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº2004 e Resolução CNE/CP nº1/2004 que estabelecem os conteúdos das Relações Étnico-raciais e Ensino de História da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena como significativos para a formação dos educandos). Esse posicionamento é fundamental para a:

[...] construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, alicerçada na educação para as relações étnico raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência (UFPR, 2018, p. 8).

Para que isso ocorra e seja algo efetivo na formação acadêmica dos futuros profissionais, precisamos considerar a efetivação do Estado Democrático, que não se permita nenhum benefício especial a qualquer grupo e onde todos realmente tenham as mesmas condições. Para Morin (2011) é buscar a unidade na diversidade, seja entre a sociedade civil e os movimentos sociais. Nesse sentido, para uma democracia inclusiva, justa e participativa, há necessidade da superação de todas as formas de intolerância, e nesse caso, a equidade de gênero. Tudo isso para:

[...] garantir a compreensão do caráter integrado da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as desigualdades, a diversidade e as diferenças que

constituem os contextos educativos e o direito à aprendizagem de todos os sujeitos (UFPR, 2018, p. 9).

Na UFRGS, o destaque se concentra na formação de profissionais da educação numa perspectiva ética quando propõe que:

[...] subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro, priorizando conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista a diversidade do contexto sócio-político-econômico e étnico-cultural brasileiro, bem como o uso das tecnologias de informação (UFRGS, 2018, p. 25).

Além disso, também destaca que é fundamental:

[...] priorizar conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista a diversidade do contexto sócio-político-econômico e étnico-cultural brasileiro, bem como o uso das tecnologias de informação e de comunicação (UFRGS, 2018, p. 25).

Esse posicionamento é interessante para garantir que se tenha uma reflexão de que:

[...] numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força [...] colocam em posições dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p.30).

Para a UFRGS, a disposição dos componentes curriculares, bem como suas articulações, se dará em torno do tema gerador do semestre e terá visibilidade nos Seminários Integradores com a produção de trabalhos interdisciplinares que serão avaliados por todos os componentes curriculares do semestre.

Este componente curricular desenvolverá semestralmente workshops para apresentações dos trabalhos desenvolvidos com as devidas reflexões e debates em torno da temática semestral. Além disto, durante o desenvolvimento do curso, buscou-se a articulação das dimensões político-filosóficas e específicas da formação de um licenciado em Pedagogia. Nesta perspectiva, observaram-se a construção de componentes que articulam aspectos educacionais e a sociedade em sua diversidade e complexidade (UFRGS, 2018, p. 30-31).

Nesta perspectiva, observaram-se a construção de componentes que articulam aspectos educacionais e a sociedade em sua diversidade e complexidade. No entanto, nos parece pertinente pensar que:

[...] no ponto de vista curricular e institucional, é clara a existência de diferentes propostas voltadas ao Ensino em se tratando de temas como a

Diversidade Sexual (os PCN com seus Temas Transversais, os próprios planejamentos escolares, os diferentes programas propostos para formação continuada de profissionais do ensino e saúde, entre outros). Ainda assim, percebemos ao longo da pesquisa que existem outros enfrentamentos e situações emergindo no cotidiano da instituição de ensino, e que, por sua vez, perpassam e vão além das proposições indicadas em documentos oficiais (CICCO, 2017, p. 115).

Sobre a questão da “Diversidade” a UFPR considera que as premissas que norteiam nosso Projeto Político Pedagógico e os compromissos esperados pelo Curso de Pedagogia na formação teórico-prática do profissional pedagogo e da pedagoga, as estratégias metodológicas de ensino - sobretudo num curso voltado à formação pedagógica e destaca que se “deve primar pela compreensão da diversidade das formas de aprender, das vivências e das demandas que compõem o universo dos e das estudantes” (UFPR, 2018, p. 25). Nessa direção é fundamental elaborar “articulações teórico metodológicas capazes de contemplar não apenas as diferentes formas de aprender e ensinar, mas que também considerem a dinâmica político-social, as relações inter-áreas e as tecnologias contemporâneas” (UFPR, 2018, p. 25). Assim, dialogamos com CICCO (2017) quando afirma que:

As propostas sugeridas como recomendações para o desenvolvimento de ações envolvendo a diversidade sexual são: a capacitação e formação de diferentes profissionais da educação em temáticas relativas a gênero e diversidade sexual (BRASIL, 1998a, 1998b, 2007a) e o desenvolvimento de propostas pedagógicas ao enfrentamento dos tabus e preconceitos. Neste último aspecto, assim como no trabalho de Bortolini (2011a) observa-se que a perspectiva heteronormativa (BUTLER, 2003) e reprodutiva ainda atravessa o currículo e também a prática pedagógica, incluindo programas e projetos voltados à sexualidade e diversidade sexual na escola. Isso, por sua vez, dificulta e tornam invisíveis as ações mais efetivas ao não contemplar outras dimensões da sexualidade (CICCO, 2017, p. 118).

Além disso, a UFPR afirma que tal ampliação de sentidos apenas é possível se considerarmos que o espaço da aprendizagem no ensino superior há que abarcar diversos elementos:

[...] que se imbricam nas concepções de educação e considerações sobre os sujeitos da aula - tais como os espaços e sua organização, o uso das mídias e tecnologias como possibilidades e linguagens, a diversidade (étnico racial, religiosa, de gênero, entre outras), a dinâmica do contexto macro social e político. Tudo isso de alguma forma deverá pautar o olhar do professor e da professora sobre seu planejamento, cotejados às ementas das disciplinas, ao PPP do curso e aos objetivos amplos de formação almejados (UFPR, 2018, p. 26).

Com o descrito “diversidade” percebemos algumas disciplinas interessantes como Educação Ambiental; Diversidade; Ética, Educação e Direitos Humanos; Neurociências e Educação; Educação Juventude e Trabalho. As relações entre sexualidade, diversidade sexual e práticas educativas demarcam limites e avanços para a formação dos professores (ALTMANN, 2013).

As diferentes maneiras de lidar com questões acerca do tema, bem como as demais formas de discriminação partem também em parte, da “bagagem” oriunda da formação profissional dos diferentes atores institucionais, dos seus interesses e experiências e das demandas que surgem no espaço escolar. É importante destacar, que no desenvolvimento de ações voltadas ao tema da diversidade sexual, as experiências profissionais e as vivências são fundamentais para o sucesso dessas intervenções (CICCO, 2017, p. 124).

Na UFSC aparece a disciplina “Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar” que traz na ementa os temas:

A gestão democrática como princípio didático-pedagógico. O cotidiano escolar e a diversidade cultural. A coordenação político-pedagógica da escola. A organização do trabalho escolar: linguagens, grupo, tempos e espaços. O planejamento da organização escolar. O projeto político pedagógico: a vida como prerrogativa. Os sujeitos da escola, suas divergências e seus consensos. Ética e gestão do cuidado na organização escolar (UFSC, 2018, p. 67).

Ao analisarmos o PPC's e os Planos de Ensinos dessas universidades, buscamos a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, para compreender também como a questão de “gênero” está presente na formação dos licenciados e da pedagogia. No Capítulo que traz as disposições gerais que possui informações fundamentais para “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

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)

No mesmo documento encontramos outras informações com relação à questão de gênero como demonstramos a seguir na parte do capítulo 2 em formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional que nos informa sobre “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 6).

Podemos considerar que a “desnaturalizar diferenças entre homens e mulheres foi uma conquista importante do movimento feminista e dos estudos de gênero e que deve ser resgatada quando se aborda a diversidade sexual “ (ALTMANN, 2013, p. 78). E que, “a mesma perspectiva construtivista precisa ser considerada quando se têm em conta aspectos ligados à sexualidade” (ALTMANN, 2013, p. 78).

No Capítulo do (a) egresso (a) da formação inicial e continuada afirma que devemos “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (BRASIL, 2015, p. 8). Isso para combater “o descaso governamental com a educação nas escolas, que falham no ensino ao respeito à diversidade sexual” (SUPLICY, 2012, p. 1).

E, ainda “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 8).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que o objetivo foi alcançado, pois, analisamos os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) e os Planos de Ensino do Curso de Pedagogia das universidades com nota 5 na avaliação do MEC em 2018 da Região Sul no que se refere às relações de gênero, sexualidade e currículo, enquanto eixos

articuladores de identidades. Para tanto, foi necessário identificar na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 as possíveis articulações propostas sobre o tema.

Sobre a temática em discussão, podemos considerar que, há necessidade de se buscar uma melhor compreensão dos processos de discussão dos currículos de formação docente, especialmente no tocante a identidade de gênero. Talvez seja o momento de reformulação dos currículos de licenciatura e que sejam incluídos temas de forma transversal que poderão auxiliar no empoderamento de mulheres e meninas cumprindo o que deseja a Agenda 2030.

Outra questão relevante que a pesquisa evidenciou foi, a necessidade de um olhar para o discurso da BNCC em suas relações textuais e intertextuais, para deixar claro que, as questões de gênero fazem parte das discussões sobre as diferenças e o respeito pela diversidade.

Enquanto pesquisa, vale a pena ressaltar que, um problema ainda parece se impor, pois, se discute nas universidades a questão da identidade de gênero e quando isso ocorre, está presente em uma disciplina fragmentada no curso.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Sexualidad, Salud y Sociedad. **Revista Latinoamericana**. Abr. 2013 - pp.69-82. Disponível em: <file:///C:/Users/izabe/Desktop/CURSOS%20ABA%20-%20CBI%20MIAMI/4227-20326-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 de mai 2020.

ARREGUY, M. E. **Violência e ausência de psicólogos nas escolas**. Physis: Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 229-252, 2014.

ARREGUY, M. E.; COUTINHO, L. G. **Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 279-298, 2015.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Darcy Ribeiro Lei n-º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. Ed. Atualizada em 25/10/2011. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 43 p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. – Brasília: Secretaria

Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. 104 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07 de dez. 2019

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 05 de dez. 2019.

BRESCIANINI, C. P. **Especialistas defendem ensinos de direitos humanos para coibir violência nas escolas.** Disponível em :<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/05/30/especialistas-defendem-ensino-de-direitos-humanos-para-coibir-violencia-nas-escolas>, acesso em 07/09/2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 275p, 2014.

CARREIRA, D. **Informe Brasil: Gênero e Educação. Série Em Questão 9.** São Paulo: Ação Educativa, 2011.

CARVALHO, M. E. P. (Org.). **Consciência de Gênero na Escola.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. 2000.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G.. **Gênero e Educação Superior: apontamentos sobre o tema.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CICCO, R. R. de. **Diversidade Sexual, Escola e Família: contribuições para as práticas de ensino. Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Rio de Janeiro, 2017.**

DESLANDES, K. **Por uma cultura dos direitos humanos na escola: etapas e procedimentos para a construção de projetos de intervenção. Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FELÍCIO, H. M. dos S.; POSSANI, L. de F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

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: Autêntica, 2011.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P.. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITE, M. S.. **Violência e homofobia na escola**. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008, p. 17-23

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

ONU. **Glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5**, 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Glossario-ODS-5.pdf>. Acesso em: 03 de set. de 2019.

RIZZATO, L. K.. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente**. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RUSSO, K.; ARREGUY, M. E. Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”: percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.501-523, 2015.

SALES-OLIVEIRA, C.; VILLAS-BOAS, S. y LAS-HERAS, Soledad. Estereótipos de gênero e sexismo em docentes do ensino superior. **Rev. iberoam. educ. super** [online]. 2016, vol.7, n.19, pp.22-41. ISSN 2007-2872. SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 70 a 99.

SCOTT, P. et al. **Diversidade, diferença, desigualdade e educação**. In: __. **Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009. P. 11-22.

SENKEVICS, A.. **Gênero nas universidades federais: uma análise do perfil de estudantes por sexo**. Ensaios de Gênero, 2016. Disponível online: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2016/08/22/genero-nas-universidades-federais-uma-analise-do-perfil-de-estudantes-por-sexo/>. Acesso em: 03 de set. de 2019.

SENKEVICS, A.. **O conceito de gênero por Joan Scott: gênero enquanto categoria de análise**. 2012. Disponível *on line* em:

REVISTA HUMANITARIS

<https://Ensaiosdegenero.Wordpress.Com/2012/04/23/O-Conceito-De-Genero-Por-Joan-Scott-Genero-Enquanto-Categoria-De-Analise/>. Acesso em: 03 de set 2019.

SUPLICY, M. Violência no limite. 2012. Folha de São Paulo. 04.08.12. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/martasuplicy/1131556-violencia-no-limite.shtml>. Acesso em 12 de out. 2019.

UNBEHAUM, S. G. As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação. **Tese**. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO. PUCSP. SÃO PAULO 2014.

Recebido em 10 de setembro de 2021

Aceito em 08 de dezembro de 2021