

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

BERNARDO OZORIO IURK

**CONCEPÇÕES DE ACADÊMICOS E ACADÊMICAS DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A RESPEITO DA TEMÁTICA DE DIVERSIDADE DE
GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA UEPS**

**PONTA GROSSA
2019**

BERNARDO OZORIO IURK

**CONCEPÇÕES DE ACADÊMICOS E ACADÊMICAS DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A RESPEITO DA TEMÁTICA DE DIVERSIDADE DE
GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA UEPS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Programa de Pós-graduação em Educação, da linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcela Teixeira Godoy

PONTA GROSSA

2019

192 lurk, Bernardo Ozorio
Concepções de acadêmicos e acadêmicas de licenciatura em ciências biológicas a respeito da temática de diversidade de gênero e sexualidade: uma experiência a partir de uma UEPS / Bernardo Ozorio lurk. Ponta Grossa, 2019. 132 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Marcela Teixeira Godoy.

1. UEPS. 2. Diversidade de gênero. 3. Diversidade sexual. 4. Formação de professores. I. Godoy, Marcela Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



TERMO DE APROVAÇÃO

BERNARDO OZÓRIO IURK

CONCEPÇÕES DE ACADÊMICOS E ACADÊMICAS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A RESPEITO DA TEMÁTICA DE DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA UEPS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)

Prof. Dra. Marcela Teixeira Godoy - UEPG

Prof. Dra. Bettina Heerd - UEPG

Prof. Dr. Danislei Bertoni - UTFPR

Prof. Dra. Edina Schimanski - UEPG

Ponta Grossa, 25 de setembro de 2019.

IURK, Bernardo Ozorio. **Concepções de acadêmicos e acadêmicas de licenciatura em ciências biológicas a respeito da temática de diversidade de gênero e sexualidade: uma experiência a partir de uma UEPS**. 2019, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

Diversidade de gênero e sexualidade tem sido um tema emergente na história da educação e da política brasileira. O assunto carrega consigo um conteúdo delicado e quase sempre banalizado devido às suas dimensões complexas. Embora se espere que os futuros professores de Ciências Biológicas tenham conhecimento científico e plural a respeito destas dimensões, percebe-se que o discurso biologizante ainda encontra-se enraizado e dominante no exercício da docência. O principal objetivo deste trabalho foi investigar as concepções de um grupo de acadêmicos e acadêmicas de Licenciatura em Ciências Biológicas a respeito do tema “Diversidade de Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências”. Procuramos ainda traçar um panorama geral a respeito das fontes de informação dos sujeitos relacionadas aos temas. Os sujeitos da pesquisa qualitativa foram 14 estudantes do quarto ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de 2018. As discussões sobre sexualidade foram embasadas em Foucault (1976) e Louro (1997). A intervenção didática para coleta dos dados foi baseada em uma UEPS – Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (MOREIRA, 2011), cujas atividades colaborativas serviram como instrumentos de coleta dos dados analisados. Essencialmente os mapas conceituais e demais produções. O instrumento analítico utilizado neste trabalho baseou-se na Análise do Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados apontam que a temática é pouco abordada no desenvolvimento das disciplinas durante a graduação, causando insegurança nos acadêmicos e acadêmicas para trabalharem o tema em sala de aula enquanto futuros professores. As poucas iniciativas que tratam o tema são trazidas por agentes externos até os estudantes em formação, vezes por meio de intervenções da Pós-graduação, vezes por meio de momentos proporcionados pela interação do PIBID com os mesmos. Destaca-se a preocupação social demonstrada pelos sujeitos em relação ao assunto, e o compromisso de levar conhecimento de maneira mais contextualizada aos seus futuros alunos.

Palavras-chave: UEPS, Diversidade de Gênero, Diversidade Sexual, Formação de Professores.

IURK, Bernardo Ozorio. **Conceptions of undergraduate students in biological sciences about the theme of gender diversity and sexuality: an "UEPS" experience.** 2019, 132 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

ABSTRACT

Gender and sexuality diversity has been an emerging theme in the history of education and Brazilian politics. The subject carries with it a delicate content with complex dimensions that is easy to be misunderstood. Although it is expected that future teachers of Biological Sciences have scientific and plural knowledge about these dimensions, it is clear that the biologizing discourse is still rooted and dominant in the exercise of teaching. The main objective of this research was to investigate the conceptions of a group of undergraduate students in Biological Sciences regarding the theme "Gender Diversity and Sexuality in Science Teaching". We also tried to draw an overview about the sources of information from the subjects related to the themes. The qualitative research subjects were 14 students from the fourth year of the 2018's Biological Sciences Degree. The sexuality discussion was based on Foucault (1976) and Louro (1997). The didactic intervention for data collection was based on a UEPS - Potentially Meaningful Teaching Unit (MOREIRA, 2011), whose collaborative activities served as instruments of data collection. The analytical instrument used in this work was based on Bardin's Content Analysis (1977). The results indicate that the theme is undeveloped during their graduation, causing insecurity in academics to work with the subject in the classroom as future teachers. The few initiatives that approach the theme are brought by external agents to the students in university, sometimes through postgraduate interventions, sometimes through moments provided by the interaction of PIBID with them. We highlight the social concern shown by the subjects regarding the theme, and the commitment to bring knowledge in contextualized way to their future students.

Keywords: UEPS, Gender Diversity, Sexual Diversity, Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Infográfico da Diversidade.....	37
FIGURA 02 – Elaboração dos Mapas Conceituas.....	57
FIGURA 03 – Resolução da atividade colaborativa II.....	58
FIGURA 04 – Painéis da dinâmica.....	60
FIGURA 05 – Criação dos personagens.....	61
FIGURA 06 – Croqui atividade individual II.....	61
FIGURA 07 – Fabrício.....	73
FIGURA 08 – Valentina.....	74
FIGURA 09 – Taylor.....	76
FIGURA 10 – Luciano.....	77
FIGURA 11 – Heloisa.....	79
FIGURA 12 – Elisa.....	81
FIGURA 13 – Tião.....	82
FIGURA 14 – Rafaela.....	83
FIGURA 15 – Margarida.....	84
FIGURA 16 – Paola.....	86
FIGURA 17 – Nuvem de palavras: Conceitos Iniciais x Conceitos Finais.....	114

LISTA DE MAPAS

MAPA 1	–	Mapa Inicial Sujeito 01.....	90
MAPA 2	–	Mapa Final Sujeito 01.....	91
MAPA 3	–	Mapa Inicial Sujeito 02.....	92
MAPA 4	–	Mapa Final Sujeito 02.....	93
MAPA 5	–	Mapa Inicial Sujeito 03.....	95
MAPA 6	–	Mapa Final Sujeito 03.....	96
MAPA 7	–	Mapa Inicial Sujeito 04.....	97
MAPA 8	–	Mapa Final Sujeito 04.....	98
MAPA 9	–	Mapa Inicial Sujeito 05.....	99
MAPA 10	–	Mapa Final Sujeito 05.....	100
MAPA 11	–	Mapa Final Sujeito 06.....	101
MAPA 12	–	Mapa Final Sujeito 06.....	102
MAPA 13	–	Mapa Inicial Sujeito 07.....	103
MAPA 14	–	Mapa Final Sujeito 07.....	104
MAPA 15	–	Mapa Inicial Sujeito 08.....	105
MAPA 16	–	Mapa Final Sujeito 08.....	106
MAPA 17	–	Mapa Inicial Sujeito 09.....	107
MAPA 18	–	Mapa Final Sujeito 09.....	108
MAPA 19	–	Mapa Inicial Sujeito 10.....	109
MAPA 20	–	Mapa Final Sujeito 10.....	110
MAPA 21	–	Mapa Inicial Sujeito 11.....	111
MAPA 22	–	Mapa Final Sujeito 11.....	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Contato dos sujeitos com o tema.....	66
QUADRO 2 –	Dificuldades.....	67
QUADRO 3 –	Discursos.....	69
QUADRO 4 –	Utilização de conceitos.....	87

SUMÁRIO

PRÓLOGO	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – DIVERSIDADES E SEXUALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO	17
1.1 AS PESQUISAS E O CONTEXTO EDUCACIONAL.....	21
CAPÍTULO 2 – FOUCAULT: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES	26
2.1 O MÉTODO E SUA FLEXIBILIDADE.....	26
2.2 O PODER CONTEXTUALIZADO NO DISCURSO.....	28
2.3 O DISCURSO E SUAS BASES.....	30
2.4 A ÉTICA E O SUJEITO CONSIGO.....	31
2.5 A MORALIDADE.....	32
CAPÍTULO 3 – A SEXUALIDADE E OS CONCEITOS SUBJASCENTES À PESQUISA	34
3.1 SEXO BIOLÓGICO.....	37
3.2 ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	39
3.3 GÊNERO.....	40
3.3.1 Identidade de Gênero.....	41
3.3.2 Expressão de Gênero.....	41
3.4 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”.....	42
CAPÍTULO 4 – A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO NORTEADORA DO PROCESSO DE PESQUISA	44
4.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CLÁSSICA.....	45
4.2 ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA.....	46
4.2.1 Unidade de Ensino Potencialmente Significativa – UEPS.....	48
4.2.2 Mapas Conceituais.....	52
CAPÍTULO 5 – ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	54
5.1 SUJEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	54
5.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DENTRO DA UEPS UTILIZADA.....	55
5.3 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	63
CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	65
6.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE DOS PERSONAGENS CRIADOS.....	73
6.2.1 Análises Individuais dos Personagens.....	73
6.2.1.1 Análise do personagem criado pelo sujeito 01.....	73
6.2.1.2 Análise do personagem criado pelo sujeito 02.....	74
6.2.1.3 Análise do personagem criado pelo sujeito 03.....	76
6.2.1.4 Análise do personagem criado pelo sujeito 04.....	77
6.2.1.5 Análise do personagem criado pelo sujeito 05.....	79

6.2.1.6	Análise do personagem criado pelo sujeito 06.....	81
6.2.1.7	Análise do personagem criado pelo sujeito 07.....	82
6.2.1.8	Análise do personagem criado pelo sujeito 08.....	83
6.2.1.9	Análise do personagem criado pelo sujeito 09.....	84
6.2.1.10	Análise do personagem criado pelo sujeito 10.....	86
6.2.2	Análise Geral.....	87
6.3	ANÁLISE DOS MAPAS.....	89
6.3.1	Sujeito 01.....	90
6.3.2	Sujeito 02.....	92
6.3.3	Sujeito 03.....	95
6.3.4	Sujeito 04.....	97
6.3.5	Sujeito 05.....	99
6.3.6	Sujeito 06.....	101
6.3.7	Sujeito 07.....	103
6.3.8	Sujeito 08.....	105
6.3.9	Sujeito 09.....	107
6.3.10	Sujeito 10.....	109
6.3.11	Sujeito 11.....	111
6.4	ANÁLISE GERAL DOS TEXTOS DE APOIO.....	113
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICES.....	124
	APÊNDICE A - ATIVIDADE DO MAPA CONCEITUAL.....	124
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA UEPS.....	125
	APÊNDICE C - UEPS INTEGRAL.....	126
	APÊNDICE D - TCLE.....	132

PRÓLOGO

Antes de adentrar em meu estudo, gostaria de apresentar os direcionamentos que me fizeram escolher o tema em questão enquanto estudante de pós-graduação. É sabido que pesquisadores buscam fazer ciência com “neutralidade”; eu não consigo acreditar na possibilidade de se fazer ciência sem influência das nossas convicções pessoais especialmente em trabalhos como este. Se eu realizasse qualquer tipo de pesquisa que não fosse algo que me trouxesse significado, penso que não conseguiria ter produzido nada.

Antes de tomar como base os Estudos de Gênero e Sexualidade – já reconhecidamente um tema relevante para a pesquisa em áreas como Sociologia, Filosofia e Educação, eu havia projetado meu trabalho em torno dos Estudos Ambientais, por crer que fosse um assunto mais comumente ligado à minha área de graduação nas Ciências Biológicas e, por consequência, algo que parecesse mais coerente para os avaliadores do processo de seleção da Pós-graduação. Nesta época, início de 2017 eu estava começando a me preocupar com assuntos políticos, pois até então era uma dimensão que eu não conseguia perceber com clareza o quanto me afetava ou era importante em minha vida.

Vim de uma trajetória familiar e escolar de classe média, cercado por um estilo de vida conservador, que moldou minha forma de pensar em uma determinada realidade; e com o passar dos anos, meu ingresso na Universidade Pública e vivências com pessoas de classes sociais diferentes, etnias, pensamentos, e vidas diferentes foram expandido meus horizontes e me mostrando que haviam outras possibilidades. Por muito tempo fui influenciado a pensar que eu pertencia a um determinado grupo de pessoas privilegiadas, que deveria me comportar de uma maneira específica, que não deveria andar com tais pessoas, ou ter certas atitudes.

Por muito tempo eu não soube lidar com minha homossexualidade. Não sabia se deveria amenizar minha essência como pessoa para agradar aos familiares. Ou se o meu jeito real de ser incomodaria as pessoas ao meu redor na Universidade. Por isso, passei vários anos na graduação atenuando meu verdadeiro eu, minhas convicções e até os assuntos vinculados à sexualidade humana que eu poderia ter explorado a fundo desde meu trabalho de conclusão do curso, mas que não fiz por

não possuir confiança o suficiente para debater o tema ou talvez até mesmo por vergonha.

Com o passar do tempo, e envolvimento com as questões de gênero em disciplinas da Pós-graduação, palestras, participação em eventos, combinado com a grande repercussão do assunto nas mídias sociais, comecei finalmente a me localizar e me inteirar a respeito do meu papel como cidadão: lutar pelos meus direitos e pela visibilidade da pessoa que foge do padrão social imposto ao decorrer da história.

A possibilidade de pesquisar a respeito das questões da sexualidade, e transformar isto num produto final de qualidade, com possíveis apontamentos concretos referentes ao nicho que me produziu e formou como professor me motivou a continuar o trabalho e entregar esta pesquisa como uma forma de agradecimento ao meu curso, e a todas as pessoas que me inspiraram a participar dessa Área de Conhecimento.

Além deste compromisso de pesquisa científica, muito me preocupa como professor que as informações sobre esse movimento não cheguem até os alunos, ou cheguem com alterações ou informações erradas. Creio que quanto mais cedo se ensine sobre respeito às diversidades, mais fácil será para as pessoas que se identificam em algum momento como parte dessa realidade conquistar a aceitação, e também fazer o restante da população compreender do que o tema se trata, e assim diminuir o preconceito.

Integrantes da comunidade LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e mais entidades desviantes da heteronormatividade) pertencem a um grupo de risco social. Sofremos primeiramente por lutarmos batalhas em nosso interior para descobrir quem somos. Depois passamos por uma tortura para trazer isto à tona para os amigos e familiares. Então precisamos tomar coragem e abrir nossa vida pessoal ao público, nos posicionando perante a sociedade e mostrar a nossa existência para conquistar respeito, direitos e visibilidade. Ao contrário do que se pensa, nem todo homossexual, transexual ou as demais letras que compõem a sigla pertencem aos movimentos LGBTQ+; muitas pessoas optam por seguir sua vida de maneira discreta, enquanto outras pessoas assumem e tornam-se parte ativa no movimento. Optei por utilizar a sigla LGBTQ+ porque o movimento está em processo de renovação constante e a sigla com o passar do tempo tem cada vez aumentado

mais para englobar uma maior quantidade de indivíduos que se identificam com nossas pautas.

Acredito que a maior parte desta batalha se torna árdua justamente pela falta de apoio, falta de informação, e de pessoas bem preparadas na sociedade, que possam acolher e oferecer uma palavra de esclarecimento para pessoas que de alguma forma estão ligadas as diversidades. Quando coloco o termo diversidade, me refiro a qualquer pessoa que escape do padrão branco, heterossexual, magro e de classe média; que por mais que nossa sociedade empurre que este seja o padrão de ser humano existente, é só olharmos para os lados e veremos que isso não é verdade, as minorias só são políticas, pois em uma visão global, o Brasil se mostra formado por uma grande maioria de pessoas ricas em diversidades, e pobres de políticas sociais que lhes garanta qualidade de vida.

Minha experiência como aluno desde a escola até a universidade me permite afirmar esses apontamentos, pois me recordo de ver alguns de meus professores praticando homofobia em sala de aula como se fosse algo normal a ser seguido. Vi por vezes alguns colegas serem agredidos fisicamente e verbalmente por conta de sua orientação sexual, e ninguém da equipe pedagógica fez nada a respeito; vi-me sendo agredido também e não tendo pra quem recorrer. Minha experiência como docente me impulsionou a buscar alguma justiça nessas situações, e acredito que com estudo e informação, pode-se melhorar a qualidade de vida das pessoas, inclusive fornecendo de algum modo uma proteção e mostrando que nós LGBTQ+ podemos sair da marginalização e conquistar cada vez mais espaços onde antes não éramos vistos com tanta frequência.

Não acredito que os seres humanos nasçam com alguma habilidade pré-determinada para agir com preconceito. Isso é um reflexo da forma como somos educados, e de como a sociedade acumulou ao longo da história padrões comportamentais de culturas diferentes, formadas por religiões diferentes, e costumes diferentes. Quando observamos casos de machismo, racismo, lgbtphobia (preconceito e agressões contra pessoas LGBTQ+) e outros dentro do ambiente de formação, não podemos culpar ou exigir posturas desconstruídas destes opressores, afinal, foram educados de forma diferente, em épocas diferentes, nas quais certamente a sexualidade era cercada por tabus maiores do que os de hoje. O que é necessário ser feito para tornar este ambiente mais acolhedor é buscar maneiras de

conscientizar os educadores para que eles saibam lidar com pessoas das mais variadas formas e expressões que possam vir a interagir com eles.

Muitas pessoas têm o costume de dizer que a geração atual é formada por pessoas que gostam de problematizar e reclamar de tudo. Acontece que recentemente houve um empoderamento destas pessoas que se cansaram de sofrer caladas por anos. Os Estudos de Gênero revelam e realçam esse grupo de pessoas que por muito tempo foram marginalizadas e obrigadas a ficarem quietas por acharem que estava certo serem ofendidas ou se conformarem com alguma chacota feita a respeito de sua constituição pessoal.

Torno a dizer, além da Ciência não ser construída de forma neutra, as pessoas que constituem a sociedade também não são neutras e puras. Cada ser humano é um universo particular repleto de possibilidades e anseios diferentes. Como educadores, é esperado que estejamos o melhor preparados possíveis para lidar com a diversidade.

Quando trabalhamos com pessoas, trabalhamos com suas essências, e ninguém é igual, todo ser humano precisa ser respeitado independente de seus direcionamentos sexuais, afetivos, ideológicos, culturais, políticos, biológicos, entre outros.

INTRODUÇÃO

As questões de gênero e sexualidade têm sido um tema recorrente na história da educação e da política brasileira. Em meio a conflitos de interesses religiosos, e para o que alguns julgam estar ou não sob seu molde adequado de princípios éticos e moralidades. O assunto acaba por carregar consigo um conteúdo delicado e que quase sempre é tratado nos mais diversos meios de maneira superficial devido suas dimensões não tão fáceis de serem compreendidas à primeira vista.

A temática deixou de ser um assunto relevante apenas com relação aos aspectos que compreendem a biologia e o funcionamento do corpo humano, e agora é debatido nas dimensões socioculturais e psicológicas contemplando a complexidade da mente humana. Embora se espere que os futuros professores de Ciências Biológicas tenham conhecimento plural e científico a respeito destas dimensões, percebe-se que o discurso biologizante do assunto ainda encontra-se enraizado e dominante no exercício da docência. O senso comum e a Ciência clássica se cruzam neste caminho. As convicções políticas e religiosas daquele que ensina ajudam a compor e selecionar o que é relevante para a abordagem desses temas em sala de aula. Por muitas vezes quando o tema transversal atinge a escola, vem carregado de altas doses de inconsistências e equívocos, e até mesmo podendo conter preconceitos.

Quando se discutem as diferentes abordagens metodológicas em sala de aula, existe uma grande variedade de teorias e ou até mesmo receitas para os professores seguirem ou se inspirarem para compor sua prática docente.

Para a presente pesquisa, a Teoria da Aprendizagem Significativa e seus elementos foram selecionados para embasar o instrumento principal de intervenção e coleta de dados. Toda a ação docente para a pesquisa foi baseada nos principais pressupostos da Aprendizagem Significativa Crítica. Daí a necessidade de dedicar à essa teoria, um capítulo no trabalho que pudesse tornar mais explícitos os caminhos percorridos.

Na Teoria da Aprendizagem Significativa, é recomendado que o professor utilize instrumentos de representação para que o discente possa demonstrar o que já conhece, e a partir disso ofereça condições para transformar esta informação prévia em um novo e mais amplo conhecimento. Mediante a análise dos passos do

processo de Aprendizagem Significativa é possível obter um panorama do que o aluno aprendeu, do que ele trouxe em sua bagagem de conhecimento, e de possíveis transformações em sua cognição (MOREIRA, 2011).

Como problematização, esta pesquisa buscou saber mais a respeito do professor que o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas está formando no que diz respeito à Diversidade Sexual e de Gênero, existe discussão e embasamento contextualizado da temática durante a realização do curso de Licenciatura? Quais as construções gerais dos estudantes a respeito dos conceitos que embasam o Ensino de diversidade de Gênero e Sexualidade?

As produções da intervenção baseada na Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica permitiram extrair alguns elementos para que pudéssemos identificar algumas premissas a respeito do processo de concepções e/ou novas interpretações em torno do assunto discutido. Além da análise de transformação de significados, trabalhamos com os outros dados emergentes nas produções para observar as concepções e opiniões contidas na fala dos sujeitos. Os conceitos chave trabalhados com os sujeitos foram: Identidade de Gênero, a Orientação Sexual, o Sexo Biológico e a Expressão de Gênero, de acordo com a perspectiva teórica apontada na terceira seção da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções de um grupo de acadêmicos e acadêmicas de Licenciatura em Ciências Biológicas a respeito do tema Diversidade de Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências Biológicas. O objetivo específico foi traçar um panorama geral a respeito das fontes de informação dos sujeitos relacionadas aos temas, identificando as dificuldades encontradas para a compreensão dos conceitos chave ou sua aplicabilidade.

O texto está organizado em seis capítulos. O primeiro traz um panorama geral do ensino de sexualidade e diversidades, as leis que garantem este ensino e as pesquisas correlatas à área. O segundo traz a base epistemológica da pesquisa inspirada nas obras de Foucault, com as definições de conceitos como o poder, o discurso e a moralidade. O terceiro capítulo traz à tona a temática da sexualidade, e as definições dos conceitos subjacentes à pesquisa. Segue-se então no quarto capítulo, o referencial teórico a respeito da Teoria da Aprendizagem Significativa que serviu como base para o instrumento de coleta de dados. O quinto capítulo trata das

estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa, e por fim, o sexto traz a análise e discussão dos dados obtidos a partir das produções.

Para a melhor fluidez da leitura optamos por não utilizar o discurso flexionando o gênero no seu todo. Os episódios em que ocorrem palavras em que o gênero pode ser flexionado são inúmeros e poderiam tornar a leitura um tanto quanto cansativa. Adotamos a norma culta no que se refere à flexão do gênero nas frases, mas reiteramos que não significa qualquer compreensão fora da equidade.

Pretende-se com a presente pesquisa contribuir para a compreensão de como o tema está sendo conduzido dentro do curso. Também para auxiliar nos direcionamentos relacionados à abordagem dos conceitos mencionados no curso de Licenciatura estudado.

1 DIVERSIDADES E SEXUALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO

Não de hoje, as discussões a respeito de gênero e sexualidade ganham visibilidade em nosso país nos diferentes âmbitos: mídia, igreja, escola, setores políticos, entre outros. Muitas vezes, tal debate é promovido de forma acalorada e perpassado por convicções e crenças de determinados grupos.

Conforme Betim e Araújo (2016, p. 36): “se faz necessário lançar mão dos estudos de gênero e diversidade com mais astúcia e menos falácia ou ingenuidade”. Os autores sugerem dialogar os temas citados com a laicidade constitucional do país. No Brasil, o modelo adotado de laicidade é o pluriconfessional, o que significa dizer que a diversidade religiosa é um bem constitucional, no entanto, seria inconstitucional admitir atos estatais com fundo religioso.

Mesmo assim, a laicidade do país anda fragilizada. Vale lembrar alguns exemplos disso:

Os embates teórico- políticos em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (2014 -2024), inicialmente previsto para o período entre 2010-2020 (PNE –PL 18035/2010) foram marcados por uma disputa acirrada na Câmara dos Deputados que modificou a redação de uma de suas metas que propunha a ‘superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual’. No jogo de forças políticas, as bancadas católica e evangélica conseguiram a supressão dos termos ‘igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual’, e a redação final foi aprovada da seguinte forma: ‘superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’ (NARDI, 2015, p.7).

Betim e Araujo (2016) também lembram uma situação amplamente noticiada e debatida em redes sociais no ano de 2015: a aprovação, por comitê especial, que define família como a união entre homem e mulher com filhos biológicos. Não é necessário dizer que tal formulação exclui pelo menos metade dos arranjos familiares existentes em nosso país.

Diante disso, resta saber qual o respaldo que os documentos oficiais e as leis brasileiras podem dar para professores e estudiosos na área de gênero, sexualidade e diversidade.

O primeiro documento a ser comentando é de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Há uma série de volumes desse documento para cada disciplina escolar e também há volumes sobre temas transversais para cada fase da

escola. Tais temas são escolhidos em virtude da relevância social que apresentam e sua urgência para o desenvolvimento da cidadania. Um desses temas transversais é a Orientação Sexual.

Por se tratar de um documento com mais de duas décadas, há uma série de anacronismos e conceitos que podem ser revisitados (como por exemplo, o uso dos termos *hermafroditismo* e *transexualismo*). No entanto, ainda assim, há um respaldo importante nos PCN em questão.

Praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade (BRASIL, 1998, p. 291).

O documento tenta se afastar de uma visão biologizante de sexualidade e mostrar que tal conceito é mais amplo e tem interfaces com temáticas próximas, como por exemplo, as relações de gênero.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista (BRASIL, 1998, p. 287).

No entanto, é importante pontuar que o conceito de orientação sexual nesse documento não está diretamente relacionado com a escolha de parceiros e parceiras, mas sim com a ideia de orientar e discutir a sexualidade, a prevenção de doenças, a gravidez e outros temas correlatos (PALMA, 2015).

Como mostra o estudo de Palma (2015), ainda paira no documento a visão de uma “norma”, como se seus parâmetros só pensassem em pessoas heterossexuais. Ainda assim, de forma muito rápida e tímida, toca em assuntos como a homossexualidade e traz orientações no sentido de combater preconceitos e discriminações de gênero e sexualidade.

Barreiro e Martins (2016), em seus estudos, trazem um levantamento de outros documentos oficiais, resoluções e artigos da constituição brasileira, que

podem servir de respaldo para educadores e estudiosos que entendem a diversidade como constituinte de nossa cidadania.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) brasileira trazem o seguinte:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 2015, p. 09).

Em outro momento, A LDB informa que:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2015, p. 17).

Art. 32. IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2015, p. 23).

Esses trechos da LDB mencionam liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura. Mencionam também o exercício de cidadania, de tolerância recíproca, entre outras passagens. Tudo isso nos leva a crer que qualquer tipo de represália direcionada a temas que ajudam na compreensão da cultura vigente, do respeito entre as pessoas, da liberdade de aprender e ensinar, de fato, contraria o que prega o documento citado. No mesmo sentido, Barreiro e Martins (2016), levando em conta os artigos citados concluem que:

Atualmente, a realidade da educação brasileira apresenta dados que contrariam as propostas apresentadas pela LDB, sobretudo com relação ao número de evasão de pessoas transgêneros e à violência contra alunos e alunas gays, lésbicas e bissexuais, como apontam os pesquisadores Borges e Meyer (2008), Dinis (2011) e Junqueira (2010). Dessa forma, uma das finalidades requeridas pela Lei de diretrizes e bases da educação básica não está sendo assegurada: nos referimos à formação para a

cidadania e o desenvolvimento da tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BARREIRO; MARTINS, 2016, p.99).

É relevante mencionar que há resoluções e documentos que asseguram o ensino em prol da diversidade desde a infância, como visto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a resolução CNE/CP n.º 01, de 15 de maio de 2016 menciona que:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2016).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), para a Educação Básica (BRASIL, 2013) falam abertamente sobre um ensino que deve ser plural, considerar as questões de gênero e sexualidade, identidade de gênero, e combater os diversos preconceitos existentes na sociedade. Todos os documentos estão disponíveis online no portal do Ministério da Educação.

Juntamente a esses documentos, a constituição Federal que prega pela dignidade da pessoa humana e em Seu artigo 3º - IV diz que um dos objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (1988/2015, p. 16). No Artigo 5º também enfatiza o seguinte:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

Com relação à educação básica o mesmo documento (BRASIL, 1988/2015, p. 130) informa:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Sabe-se que muitas câmaras municipais removeram dos planos municipais de educação a palavra gênero, apagando-a dos documentos oficiais. É uma tentativa de silenciamento dos estudos de gênero no Brasil. Porém o simples excluir da palavra não impede que o profissional da educação trabalhe o tema em sua prática pedagógica, pois qualquer medida que proíba o ensino pode ser configurada como inconstitucionalidade, visto que a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e resoluções do Conselho Nacional de Educação priorizam e autorizam o trabalho que valoriza o respeito às diversidades e pluralidades sexuais, de gênero e étnicas, garantindo este exercício da cidadania (BARREIRO; MARTINS, 2016, p. 104).

O mesmo conjunto de leis que se aplica para o ensino em salas de aula vale para a pesquisa científica. A seguir se traz um apanhado geral das pesquisas na área de interesse deste estudo e os resultados alcançados.

1.1 AS PESQUISAS E O CONTEXTO EDUCACIONAL

Para compreender como o debate do assunto está sendo realizado na comunidade científica brasileira, pesquisamos nos portais de divulgação de dissertações e teses as expressões “Educação Sexual”, “Diversidade de Gênero e Sexualidade”, “Sexualidade e Educação” e “Gênero e Educação”. A busca por pesquisas da área são necessárias para observar outros apontamentos sobre a temática discutida nesta pesquisa, se existem pontos de afastamento ou convergência, e os resultados obtidos por outros pesquisadores. Este levantamento evidenciou que o Ensino de Diversidades pode ser observado em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a formação de professores, e aponta as principais fragilidades encontradas quando se trata da sexualidade na educação brasileira.

A Educação Sexual é muito importante para conferir autonomia e autoconhecimento para os adolescentes. Assim demonstra-se a responsabilidade que os educadores possuem ao discutir o tema na escola. O profissional da Educação é quem vai oferecer informações e promover a reflexão entre os alunos, e precisa reconhecer que a vivência da sexualidade é um direito e uma verdade, e que o adolescente precisa estar consciente e esclarecido sobre estas questões para poder fazer suas próprias escolhas de vida (VIEIRA; MATSUKURA, 2017, p. 453).

A sexualidade na adolescência é uma preocupação tanto da Área da Saúde quanto da Área da Educação justamente por ser um grupo de indivíduos vulnerável, por estarem na fase da descoberta do corpo e das relações sexuais. Em sua maioria, o tema não é discutido no ambiente familiar, e raramente em ambiente escolar, salvando-se momentos de aprendizagem nas aulas de ciências devido à proximidade do tema com os conteúdos das aulas (BARBOSA, 2015, p. 10).

Barbosa (2015) concluiu em sua pesquisa que a Educação Sexual se mostra destacada dos Agentes da Saúde e da Família, sem haver trabalho cooperativo entre estes Agentes e os Agentes da Educação. Os adolescentes apresentam medo ao discutir, e quando o fazem, trazem conceitos equivocados e até mesmo preconceituosos. Muitos não sabem como se prevenir de doenças ou evitar uma gravidez indesejada; na maioria das vezes apontam que o sexo serve apenas para a procriação da espécie, sem citar as outras possibilidades que rodeiam a sexualidade, como por exemplo, as relações afetivas.

O processo de formação de alunos no que diz respeito à Educação Sexual nas escolas é permeado por diversas marcas culturais. Além das próprias convicções que os professores possuem acerca do tema, o ambiente escolar, e os alunos também trazem consigo condicionantes étnicos, religiosos, históricos e culturais ligados ao assunto. Estes fatores contribuem para que a criança construa ou preserve concepções preconceituosas pré-estabelecidas a respeito da sexualidade, e que acabam por interferir nas relações humanas (KONRATH, 2013, p. 9).

Konrath (2013) realizou uma pesquisa com alunos do oitavo ano do ensino fundamental para saber como estes expressavam seus pensamentos e sentimentos a respeito da sexualidade. O estudo concluiu que os alunos sentem necessidade de debater o tema, e a consideração acabou aproximando o foco da pesquisa para a

formação docente e suas fragilidades ao contemplar o assunto, indicando que o professor necessita ter noções de sexualidade adquiridas em sua formação para conseguir fazer um debate efetivo com os alunos na escola.

Um professor bem instruído consegue desconstruir os conceitos errôneos ou preconceituosos que os alunos trazem, porém quando nem mesmo o professor domina o assunto, fica difícil existir uma possibilidade de intervenção ou mediação das discussões que surgem na sala de aula (KONRATH, 2013, p. 9).

A tese de Dall'Alba (2008) analisou narrativas autobiográficas de profissionais da Educação para identificar a construção do seu conhecimento. Concluiu-se que os professores levam para a sala de aula o conhecimento acumulado em diversos espaços de convivência ao decorrer da sua vida. Família, espaço escolar, e instituição religiosa influenciam fortemente a construção da subjetividade de cada professor.

Vieira e Matsukura (2017) pesquisaram sobre a abordagem de dez professores da rede pública ao ensinar sexualidade. Foram identificadas duas formas de trabalho. Uma pelo viés biológico e preventivo, modelo mais utilizado, lembrado por 6 dos 10 sujeitos; o qual o professor tende a utilizar um modelo de estudo embasado apenas nos conhecimentos biológicos e fisiológicos da sexualidade, por exemplo a fecundação, o ato heterossexual, prevenção de doenças. O outro modelo de ensino foi denominado pelas autoras como biopsicossocial, que consiste em explorar o ensino da sexualidade além do campo biológico, levando em conta que a sexualidade é expressa de formas variadas, em diferentes fases da vida, contextos diferentes, sentimentos, realidades sociais; por exemplo, conversas com alunos sobre a adolescência, fases de descoberta do corpo e maturidade sexual.

A maior problemática em torno do enfoque biologizante, ou seja, uma metodologia que segue principalmente o conteúdo específico da Biologia que trata os seres em sua pureza, organização e estrutura, utilizado nas aulas de ciências é a ausência da reflexão acerca da dimensão histórica em que a sexualidade começou a ser compreendida. Excluem-se também os contextos socioculturais e afetivos da sexualidade (BARBOSA, 2015, p. 10).

Souza (2018), ao investigar a incorporação da Educação Sexual no currículo do curso de formação de professores de ciências e o conhecimento destes

acadêmicos, percebeu que ao longo da formação os futuros professores se cercam de disciplinas específicas da área da Biologia que trazem verdades absolutas, determinismos e binarismos no que concernem à sexualidade. Souza reforça que a fixação de disciplinas que tratam de Corpo, Gênero e Sexualidade contribuem para o questionamento destas verdades absolutas, e a possibilidade de se produzir Educação Sexual "além do biológico".

A tese de Hampel (2013) expõe a necessidade das escolas servirem como ambientes fundamentais de formação a respeito da sexualidade, e que a forma como a escola trata o assunto reflete diretamente na realidade das comunidades ao seu redor. A pesquisa concluiu que os professores precisam ultrapassar a dimensão "apenas biológica", e atentar aos espaços educativos e suas necessidades, suas estruturas, ações e poderes para construir um Ensino e um currículo que contemplem um viés mais amplo, explorando aspectos culturais, sociais e históricos da população local.

A sociedade local precisa de sujeitos que a componham. Tendo em vista que os adolescentes e jovens que frequentam a escola estão se formando para fazer parte ativa nas sociedades, espera-se que estes novos integrantes possam fazer a diferença na sua realidade se receberem uma forma de educação mais direcionada para seus interesses práticos. Porém, o processo de mudar uma realidade social não depende apenas dos alunos ou do currículo, o professor também precisa estar atento ao que acontece na região em que leciona e adaptar seu ensino para aqueles sujeitos.

Sousa (2018) analisou as vivências a respeito de gênero e sexualidade de 42 professores de biologia de escolas básicas em Goiânia a partir da teoria das representações sociais. A conclusão foi que os docentes não possuíam formação para debater gênero e sexualidade no ambiente escolar, e que não conheciam as políticas públicas básicas que auxiliam o ensino de Educação Sexual.

Além do despreparo docente, existe uma corrente de forças conservadoras que luta por uma exclusão total do debate da temática no ambiente escolar. Este conservadorismo tem tomado às frentes do cenário político, religioso e civil, e atingido os currículos e documentos que buscam contemplar a diversidade e outros temas que trabalham com as minorias políticas. Estes direcionamentos deveriam fazer com que os professores refletissem sobre a diversidade de pessoas que

compõem a realidade escolar, e que conteúdos estão atingindo o público ou se os conteúdos representam as necessidades dos alunos (SOUSA, 2018).

A diversidade precisa ser trabalhada no âmbito escolar, porém da forma correta e bem pensada, por vezes, a aplicação de propostas inclusivas que possuem como tema a diversidade acaba por colocar o sujeito da diversidade em um local mais distante do que seria o "esperado ou considerado normal". A pesquisa de Quartiero (2009) reforça que a conquista de direitos do povo LGBTQ+ se mostra fundamental na manutenção de esforços para garantir a promoção e divulgação de estratégias educacionais para combater o preconceito. Contudo algumas das intervenções se baseiam no modelo heteronormativo como referência, não trazendo a discussão da diversidade e a inclusão, mas sim a proteção de algo que difere da "normalidade".

O próximo capítulo traz considerações teóricas que introduzem às nossas bases epistemológicas, rumando ao direcionamento das questões tratadas no escopo deste trabalho.

2 FOUCAULT: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Ao pensar na base filosófica desta pesquisa, o levantamento bibliográfico realizado acabou apontando para o conjunto ideológico do movimento Pós-Estruturalismo, mais precisamente as contribuições do pensamento de Michel Foucault (1969; 1976; 1979; 1984).

Ao trabalhar de forma independente, o pós-estruturalismo critica o sistema explicativo global de sociedade, ao problematizar e refutar o modo de produzir e divulgar, e inclusive de aceitar o que é a ciência, e como tem sido entendida na modernidade (LOURO, 1997, p. 11). Foucault é conhecido por questionar e apresentar as formas de como a sociedade atual foi composta de acordo com uma base moral cristã. É por conta desta base que ao longo do tempo as formas diversas do ser humano se relacionar foram invisibilizadas ou demonizadas, necessitando que atualmente trabalhe-se em cima disto pra dar visibilidade à esta parte da população novamente.

Para compreender as análises propostas na metodologia e discussão dos dados, aqui se traz uma breve discussão de alguns pressupostos contidos no trabalho de Foucault, como o poder, o discurso, as relações de poder e a ética.

Analisando a fala dos sujeitos da pesquisa a partir destes conceitos é possível decompor e identificar os discursos trazidos, as relações de poder entre homens e mulheres, a ética requerida para trabalhar com os alunos na escola. Trazemos neste capítulo o referencial necessário para se compreender o tipo de análise realizada na produção dos participantes, as relações de poder marcadas nas falas e a presença ou ausência de vieses ideológicos.

2.1 O MÉTODO E SUA FLEXIBILIDADE

Ao longo do tempo e da evolução do pensamento científico, a humanidade buscou produzir teorias e métodos que conduzissem a um caminho único do saber em busca das verdades absolutas, esta lógica ganhou força principalmente por conta dos ideais do Iluminismo. Veiga-Neto (2009) nomeia de unitarismo epistemológico esta regra de buscar teorias áureas, que sejam possíveis de aplicar a qualquer fenômeno e unificar inclusive as teorias que lhe sejam subordinadas.

Falar de um método em Foucault é complicado porque ele foge desta sistematização clássica moderna. Ele vai mais longe do que isso, e arrisca a dizer que o método fixo não é seguro, pois os fatos não são previsíveis, e os elementos de interesse de pesquisa podem fazer com que as metodologias precisem ser adaptadas de acordo com a ocasião (VEIGA-NETO, 2009, p. 88).

A criação de um método inquestionável e fixo, um modelo padrão a ser seguido, nunca foi a principal ambição de Foucault. Ele não buscava uma teoria que falasse sobre como deve ser o sujeito ou as instituições; nem procurava uma teoria para tornar como padrão a ser seguido à risca na montagem de um método, ou utilizar esta para comparação de possíveis desvios do esperado (VEIGA-NETO, 2009, p. 92).

É aceitável afirmar que o instrumento principal de Foucault era a arqueologia. A primeira vista, a palavra arqueologia parece estar ligada ao olhar para um passado em ruínas, petrificado, destacado do tempo em si. Na verdade, a arqueologia trata da descrição dos discursos. Não é um apanhado geral das teorias e suas estruturas, ou a relação dos livros com seus autores. A arqueologia analisa os conjuntos de saberes que ao longo do tempo se fixam e tornam conhecidos como grandes áreas do saber, como a medicina, a biologia, a economia política e outras (FOUCAULT, 1969, p. 237).

Como visto na própria obra de Foucault (1969, p.17), A Arqueologia do Saber de 1969, diz-se que:

Não se trata de transferir para o domínio da história, e singularmente da história dos conhecimentos, um método estruturalista que foi testado em outros campos de análise. Trata-se de revelar os princípios e as consequências de uma transformação autóctone que está em vias de se realizar no domínio do saber histórico. É bem possível que essa transformação, os problemas que ela coloca, os instrumentos que utiliza, os conceitos que aí se definem, os resultados que ela obtém, não sejam, até certo ponto, estranhos ao que se chama análise estrutural. Mas não é essa análise que aqui se encontra, especificamente, em jogo.

Essas unidades formam domínios que são autônomos, mas não independentes; regrados, mas em constante transformação, e mesmo que integrando obras individuais, são anônimas e sem sujeito. É o momento em que a "história das ideias, decifrando os textos, procurava desvendar os movimentos secretos do pensamento", as transformações do pensamento, conflitos, condições

em que surgem, as regras, em que parte algo se conecta ou se solta. "O domínio das coisas ditas é o que se chama de arquivo; o papel da arqueologia é analisá-lo" (FOUCAULT, 1969, p. 237).

Trazemos outra passagem de Foucault (1979, p. 10) para clarificar a questão:

Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica. Em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.

Em todo seu percurso como autor, pesquisador e filósofo, Foucault se utiliza dos termos poder, relações de poder, e o discurso. Para compreender as dimensões do seu pensamento, se faz necessário pontuar o que estas categorias representam dentro da narrativa foucaultiana.

2.2 O PODER CONTEXTUALIZADO NO DISCURSO

Quando se fala de poder, é importante ressaltar que este poder não está situado em uma instituição específica, nem é algo cedido por contratos políticos ou jurídicos; este poder reprime, mas em contraponto, vai produzir efeitos de saber e de verdade. Foucault considera os acontecimentos em tempo, história e espaço (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 369).

Ao pensar sobre o poder, não se pode focar em algum aspecto que conotaria um centro do poder. O poder é captado pelas suas periferias, as últimas e mais profundas ramificações. Analisa-se o poder pelas extremidades ultrapassando suas delimitações, e é aí que ele vai se penetrar nas instituições, se molda em técnicas e se apropria de instrumentos de intervenção material (FOUCAULT, 1979 p. 161).

Segundo Bordin (2014, p. 226), o poder não existe por si, ele é forjado em relações, comportamentos, lutas e situações que acabam dando origem ao conhecimento.

Para debater a respeito do poder, é necessário primeiramente verificar sua etimologia. Poder é uma palavra utilizada em sua amplitude como uma ação de

persuasão, regulação, controle, ou o ato de exprimir força. Na filosofia, a palavra tem relação com a capacidade de uma instituição ou indivíduo conseguir algo por intermédio do controle, do direito ou por certa influência; mobilizar forças para obter certo resultado, de forma consciente ou não, mas que na maioria das vezes por vontade própria (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 370).

Quando se fala do pensamento de Foucault é indispensável assinalar que seu objetivo não era o de criar uma teoria de poder, e sim identificar os movimentos dos sujeitos agindo aos outros sujeitos. O autor coloca o poder como direito, de acordo com as formas que a sociedade se movimenta ou se posiciona. Por exemplo, se existe um rei, existem seus súditos, se existe leis que operam, também existem os que determinam e os que devem obedecê-las. Outra situação a ser observada neste contexto é a instituição do poder como verdade, se tratando dos discursos que produz (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 370).

O poder também pode ser visto como um direito inserido na sociedade a partir do momento que os sujeitos são regidos por uma lei com o intuito de serem disciplinados. Aí o poder também se encaixa como uma verdade por estar implícito no discurso. Estes discursos de verdade se encontram na sociedade por intermédio das linguagens, valores, e comportamentos, pois estes refletem relações de poder. Este direito se qualifica nos tipos de discurso que uma sociedade aceita e faz força para que se consolidem como verdade. Nesse aspecto elucidam-se que a verdade não existe sem o poder, ela, no entanto é produzida por ele (BORDIN, 2014, p. 230).

Na modernidade, o capitalismo se consolidou, ficou claro que o conhecimento estava cada vez mais ligado ao *status* de poder. Com o surgimento de doenças novas, e conseqüentemente dizimação de pessoas, era de extrema urgência que um explorador se importasse com as causas da doença e a cura, para não perder sua mão de obra, produção e seu *status* social. Então é correto afirmar que as relações de poder de cada época são o que determinam a busca do conhecimento, e o conhecimento nada mais é do que o produto das relações entre sujeitos e poderes (BORDIN, 2014, p. 229).

O poder configura-se como uma ação sobre ações, e que estas relações de poder postas na sociedade, historicamente, sendo nas escolas, nos quartéis, e em outros ambientes de hierarquia baseavam-se na disciplina. A disciplina é o campo no qual o filósofo consegue perceber de forma mais fácil as relações de poder, pois

é ela que cria estas relações, é onde se observam relações de comando e comandado, por exemplo, a relação entre o opressor e o oprimido (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 371).

Neste nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global (FOUCAULT, 1979, p. 7).

É importante ressaltar que o poder só pode ser compreendido em conjunto com o discurso. Nesta pesquisa, por questões organizacionais e didáticas, optamos pela separação dos tópicos. Contudo, se tem a consciência que ambos são intrínsecos. Portanto, na sequência, discorre-se a respeito do discurso.

2.3 O DISCURSO E SUAS BASES

Antes de falar a respeito do discurso, é preciso conceituar a palavra 'saber', para então conhecer o que se passa nas entrelinhas dos discursos e suas intenções. Para se entender o pensamento de Foucault é preciso deixar de lado a forma mais comum e empírica do discurso.

Um saber é o espaço que o sujeito usa para falar do objeto de seu discurso. É o campo que coordena e subordina os enunciados onde seus conceitos se ancoram, definem, aplicam ou transformam. O saber se define como a possibilidade de utilização e apropriação ofertadas pelo discurso, sendo necessário superar a barreira do senso comum, indo além do conhecimento superficial para se estudar um discurso (BORDIN, 2014, p. 227).

Bordin (2014) coloca uma situação específica que ilustra este aprofundamento: ao se analisar documentos que perpassem a política pública educacional, por exemplo, é preciso ir além do que está colocado ali. É necessário realizar uma análise das relações políticas, históricas e práticas que construíram esse documento para compreender os direcionamentos dados a partir desse pano de fundo (BORDIN, 2014, p. 227).

Ao que diz respeito à epistemologia, o discurso é um conjunto de pensamentos originados de relações de poder entre sujeitos, defendendo e legitimando pensamentos ideológicos. O discurso é produto de seu tempo, do poder

e do saber de uma época. Então se faz necessário resgatar o histórico dos discursos para compreender suas bases; condições de mundo em que ele foi originado, e como os responsáveis por este discurso buscam legitimá-lo de acordo com seus interesses (BORDIN, 2014, p. 228).

Em uma abordagem não tradicional, o discurso não se enquadra como uma simples sequência de palavras, e sim como um modo de pensar que é oposto a intuição. É uma rede de relações ou enunciados que possibilitam criar sentido. Cada organização social possui suas regras culturais, e estas sempre serão estabelecidas a partir de um discurso político (AZEVEDO, 2013, p. 155).

2.4 A ÉTICA E O SUJEITO CONSIGO

De acordo com Bordin (2014, p. 226), a última fase da produção de Foucault constitui-se a partir das obras *A Vontade de Saber* (1976), *O Uso dos Prazeres* (1984), *O Cuidado de Si* (1984), englobando as questões abordadas na *História da Sexualidade*.

O conteúdo encontrado nestas obras leva a reflexão a respeito das questões da ética. A ética de Foucault se caracteriza pelo sujeito consigo. Azevedo (2013, p. 151) situa este sujeito como um ser produzido por diferentes tipos de saberes, moldado por relações de poder e por relações dele consigo mesmo. Voltando a se falar de método, é nesta fase que fica mais evidente o distanciamento do filósofo com as formalidades da produção científica no que diz respeito a encaminhamentos metodológicos. É preciso considerar que ao trabalhar com as individualidades dos sujeitos não será possível seguir protocolos, visto que cada pessoa ou entidade é formada por uma produção de vida diferente.

A fase ética concentra-se na subjetivação, se refere exclusivamente ao sujeito e sua constituição, e a partir das dimensões diversas e da multiplicidade que forma um sujeito seria possível analisar suas relações e entender o conhecimento que por ali circula (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 378).

De acordo com Veiga-Neto (2009), as técnicas de subjetivação foucaultianas podem ser interpretadas como uma perspectiva de trabalho, e exemplifica com um estudo que Foucault fez relacionando as moralidades sexuais subjetivas cristãs e pagãs. Ao invés de levar em conta os pontos em comum de cada moral, para ele foi

mais interessante perguntar como se constituíram suas próprias características, como deram continuidade na tradição, e o que fez com que essas morais ficassem associadas como práticas de si reconhecidas historicamente em seu discurso (VEIGA-NETO, 2009, p. 90).

Ao se aproximar da proposta a respeito do método, é percebida a importância destas novas formas de fazer ciência justamente por conta dos resultados que são gerados. A discussão que fica a respeito destes apontamentos metodológicos é que mesmo tentando fugir da estrutura moderna, alguns padrões na pesquisa científica se repetem mesmo que sem intencionalidade.

A obra de Foucault reitera a máxima de que “saber é poder”, se entende então que a sociedade mudou de acordo a necessidade de buscar conhecimento, e que essa dominância do saber espelhou-se nas relações de poder. Pode-se perceber que quem sabe mais é quem pode mais, e a finalidade destas interações sempre se relaciona com a dominação de algo ou de alguém.

Quando é debatida a produção de conhecimento, é necessário observar seu histórico, as relações que estão envolvidas, e a finalidade. Mediante o discurso e sua análise se torna mais fácil este desvelamento.

2.5 A MORALIDADE

Foucault foi um grande interessado em estudar a forma em que a sexualidade humana se construiu e se moldou ao transcorrer do tempo, as influências de instituições, a forma de pensar do ser humano naquele determinado tempo histórico.

Por conta desta perspectiva, muitos dos Estudos de Gênero e Sexualidade são embasados em suas obras, visto que Foucault trouxe análises muito importantes para a compreensão das moralidades e de como a sociedade atual formou suas bases de valores e de comportamentos.

No início do século XVII a sexualidade retira-se das ruas da Europa para adentrar e fixar apenas nas casas. Começa-se a se instaurar a norma da família tradicional na sociedade, composta pelo casamento entre homem e mulher e seus filhos, e em que o sexo agora deve ser feito apenas para procriação da espécie, no quarto dos pais e apenas por eles. Tudo que desvie do padrão será considerado

anormal, e suas práticas só acontecerão se encobertas pelo véu do sigilo e do escondido (FOUCAULT, 1976, p. 9).

Tudo que não faz parte da nova composição social então se exclui. Não se cobre com justiça, com leis, e ao mesmo tempo em que é expulso, reduz-se ao silêncio. Agora a sociedade viveria o puritanismo em suas casas e ruas para manter a ordem, mas à surdina das casas de prostituição o Homem era autorizado a viver sua sexualidade ao máximo, em troca de certa quantia de dinheiro. Com os direitos e oportunidades de viver ao máximo para uns, e a exclusão e silenciamento para outros, surge-se assim a grande hipocrisia das sociedades burguesas no que concerne ao início da moralidade sexual (FOUCAULT, 1976, p. 10).

A história da repressão sexual arrastada desde o século XVII até os dias de hoje revela que o prazer só passou a ser liberado a altos custos. Quebras de leis, relações e jogos de poder e saber, e disputas políticas. Agora uma sociedade que busca explorar ao máximo a produção e o trabalho de seus componentes não aceitaria que a força de trabalho se dissipasse com distrações prazerosas (FOUCAULT, 1976, p. 11).

Justamente por causa dessa repressão, as pessoas que falam sobre sexo são consideradas transgressoras. Até mesmo os profissionais de saúde ao discursar sobre sexualidade utilizavam um tom de desculpa ao tratar o assunto. Quem fala de sexo agora foge às normas. Para falar de sexo se muda até de postura, assumindo que se sabe que está agindo de forma subversiva à sociedade (FOUCAULT, 1976, p. 12).

A repressão herdada deste passado ecoa até hoje nas relações humanas. O sexo e as pessoas são controlados a partir de um mecanismo padrão do que se julga correto e aceitável, e as pessoas que desviam do padrão começam a sentir-se acuadas e desamparadas (FOUCAULT, 1976, p. 15).

Todos esses conceitos foram importantes para estabelecer uma linha de análise da pesquisa levando em consideração as subjetividades manifestadas em todo o material coletado. O próximo capítulo explora as formas como a sexualidade e as questões de diversidade de gênero podem ser compreendidas pela sociedade atual, e os principais conceitos ligados a esse campo de estudo.

3 A SEXUALIDADE E OS CONCEITOS SUBJACENTES À PESQUISA

O termo "sexualidade" surgiu no início do século XIX, para reunir diversos tipos de fenômenos em uma única área de conhecimento, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos que se referem ao corpo humano, sua biologia, reprodução. Um conjunto de normas de comportamento, baseadas em princípios religiosos, médicos, pedagógicos e judiciários. As mudanças comportamentais individuais que voltaram a ser reconhecidas após o silenciamento da repressão, tais como os prazeres, sentimentos, sonhos, sensações (FOUCAULT, 1984, p. 9).

Existe um marco histórico no que se diz respeito à forma de julgamento do que se considera como certo ou errado nas moralidades sexuais da sociedade moderna. O cristianismo trouxe consigo uma ideia muito forte de associar o prazer ao pecado e a um conjunto de condições negativas, a maldade, a morte, como objetivo de controlar os prazeres das pessoas. Enquanto isso, anteriormente ao cristianismo, as sociedades pagãs celebravam o sexo prazeroso independente de sua configuração, o considerando como divino (FOUCAULT, 1984, p. 17).

Segundo o cristianismo, o casamento entre homens e mulheres, monogamicamente seria o único modelo aceitável a ser seguido. Então as relações homossexuais que até o momento eram vistas como normais e até mesmo exaltadas na Grécia, e também aceitas em Roma (era permitido apenas para homens), agora passam a ser desqualificadas e até mesmo sendo julgadas como crime ou algo de absoluto desprezo (FOUCAULT, 1984, p. 17).

Outras heranças que o cristianismo deixou na sociedade atual no que diz respeito ao comportamento afetivo e sexual são as noções de castidade e fidelidade monogâmica. A natureza do ato sexual e uma normalização até de posicionamento anatômico para o que seria de agrado ao seu deus (FOUCAULT, 1984, p. 17).

O comportamento sexual que não fosse para procriação era visto como algo depreciativo do ser humano. O sexo apenas por prazer, independente dos tipos de gênero dos parceiros envolvidos, ou a masturbação, eram vistos como desperdício de fluídos sagrados. Era o sêmen o que conferia ao homem sua força e vitalidade, e desperdiçá-lo para seu próprio prazer poderia causar até sua morte ou extremo desgaste vital. Aí se instaurou o medo ao redor das relações sexuais, controlado por uma base religiosa, pedagógica e até médica, pautadas nas moralidades cristãs e o que lhe convinha (FOUCAULT, 1984, p. 19).

Por conta destes papéis de gênero atribuídos aos homens e as mulheres, o homossexual foi visto como uma ofensa à natureza. Os comportamentos de homens afeminados começaram a ser condenados. Diz-se que atuam fora do seu papel de macho, utilizando indumentárias do outro gênero, representando reais inversões da normalidade, aí criando os estereótipos e transformando estas pessoas em seres estigmatizados e os colocando a margem da sociedade (FOUCAULT, 1984, p. 21).

Para a Igreja, o homem que domasse seus instintos e fosse capaz de desviar-se do seu próprio prazer, era o único homem capaz de viver uma experiência espiritual pura da verdade e do amor. A exclusão da atividade sexual e o evitamento das tentações produziam um ser ideal para se criar a imagem de uma figura familiar cristã (FOUCAULT, 1984, p. 21). Nota-se que as mulheres nem sequer apareciam nestas discussões, sendo colocadas em um local de submissão e servidão ao homem.

O conjunto de regras e valores que uma sociedade segue chama-se moral. Normalmente a moralidade está intermediada pelo que um aparelho prescritivo considera ser do seu interesse, e estes aparelhos podem ser instituições como a igreja, a família, ou instituições educativas. Essas regras são derivadas de uma doutrina ou ensinamentos explícitos. Acontece que esta doutrina pode ser difundida de maneiras diversas, abrindo possibilidade de interpretações diferentes ou possibilidade de brechas pra quem tiver mais poder utilizar. A moralidade conservadora cristã apaga e condena tudo que não se encaixe em sua doutrina (FOUCAULT, 1984, p. 26).

A Teoria *Queer* é uma opção pedagógica para discutir as questões de diversidade de gênero e sexualidade. Por isso justifica-se sua abordagem neste capítulo em termos de contextualização. A palavra inglesa “*queer*” é um termo utilizado inicialmente pela comunidade LGBTQ+ para denominar o que foge ao padrão e ao comum, passando assim a dar identidade a um movimento que é pensado e organizado por pessoas que celebram a diferença de cor, gêneros, sexos e etnias. A Teoria *Queer* se baseia em novas formas de pensar o conhecimento, a sociedade, a cultura, o poder e a educação, mediante as formas de viver dessa sociedade plural (LOURO, 2001, p. 550).

No século XXI é possível observar um aumento da visibilidade das minorias (sexuais, políticas, étnicas), e em conjunto a isso, percebem-se constantes embates

ideológicos entre estas e os grupos conservadores. Fundamentalistas religiosos ao se depararem com as novas configurações sociais de família e identidades acabam por formar correntes de retomadas de valores pertencentes ao século passado como sendo a única verdade aceitável. Essa discussão por vezes acaba saindo da esfera do diálogo e alcança a dimensão das agressões físicas e incitação de violência e ódio (LOURO, 2001, p. 542).

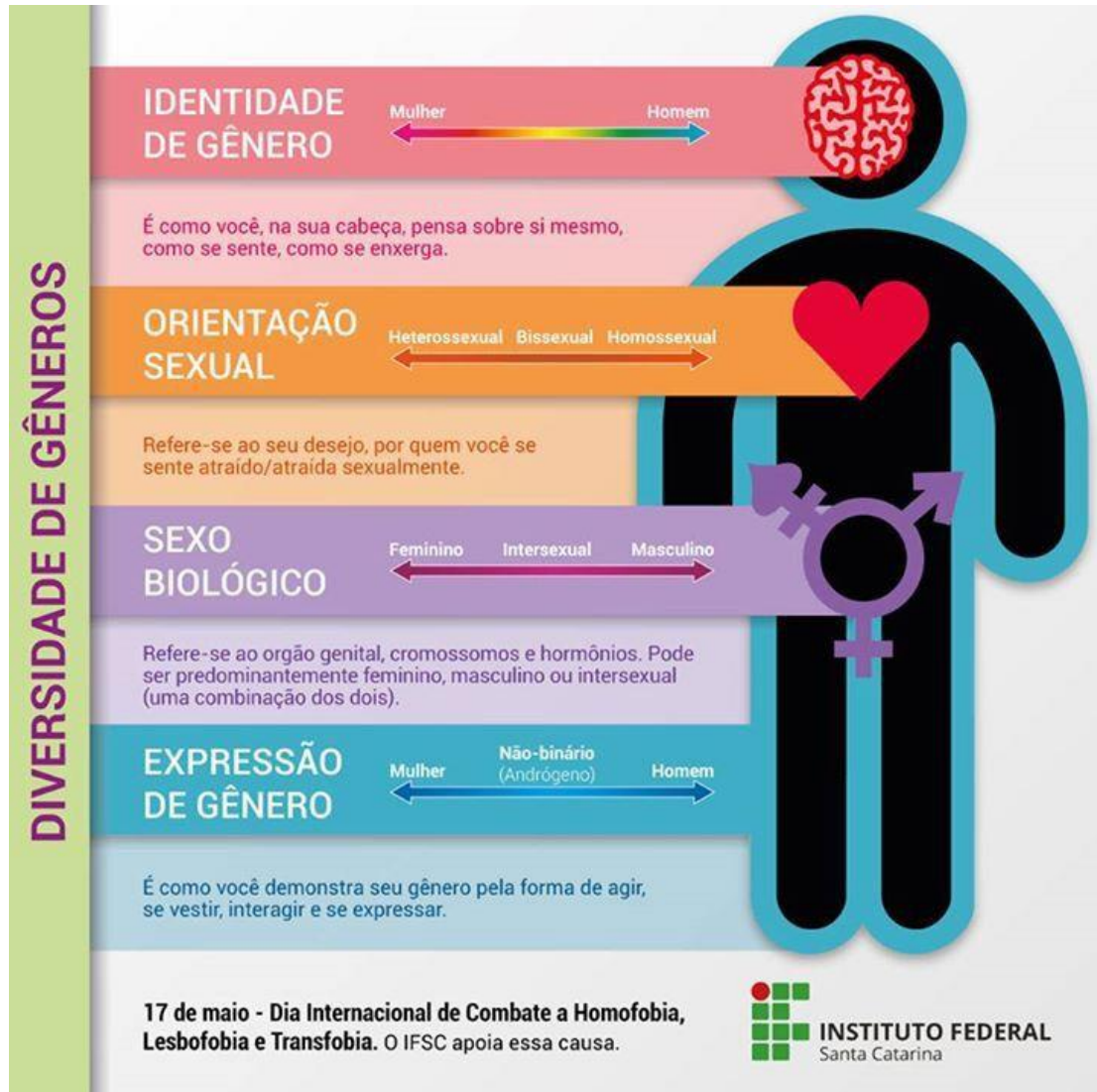
Todo esse movimento tem chamado à atenção de estudiosos culturais e educadores, do mundo todo, visto que este processo está sendo observado globalmente. A escola, os educadores e os currículos não conseguem se situar fora desta discussão, pois é nesse ambiente que se encontram os sujeitos de uma nova sociedade reconfigurada. No contexto do Ensino emerge o debate a respeito da movimentação destas “novas práticas” realizadas por “novos sujeitos”, e mediante o estudo e as discussões é possível se conhecer as condições que permitiram a emergência dessas situações (LOURO, 2001, p. 542).

A Pedagogia *Queer* distingue-se dos outros modelos de pedagogia, pois não torna a diferença como algo a ser tolerado ou apreciado de maneira exótica, ela coloca a diferença como algo indispensável para a existência do sujeito. Ela produz um currículo que busca a reflexão a respeito dos jogos políticos envolvidos nas relações sociais e nas posições que os sujeitos ocupam. Para exemplificar, o combate à homofobia sob o aspecto da Teoria *Queer* não se trataria de condenar apenas o ato de ter aversão por homossexuais, mas sim questionar e desconstruir todo o processo que normatiza alguns seres humanos e marginaliza outros. Ela trabalha com a problematização, reinvenção, reconstrução e questionamento de todo discurso normatizador social (LOURO, 2001, p. 550).

Embora a teoria esteja posta em discussão para aplicabilidade, ainda é muito difícil apoiar um currículo todo nela. O que é possível atualmente é a reprodução de momentos e intervenções baseados na teoria. Ao se pensar em atividades que promovem a compreensão das diversidades sem trata-las com exclusão, caminha-se para um território próximo à Teoria *Queer*. Para compreender as diversidades de gênero e sexualidade, nos próximos itens apresentamos as definições dos conceitos que definem e compõe a sexualidade humana que utilizamos nesta pesquisa. O infográfico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) ilustra de forma didática e bastante simples a aplicabilidade dos conceitos abaixo. Este tipo de imagem

(infográfico) pode ser utilizado em aulas e intervenções, e até utilizado como um organizador prévio (MOREIRA, 2011) para introduzir o conhecimento ao aprendiz:

Figura 01 - Infográfico da Diversidade



Fonte: IFSC, 2017. Disponível em < <https://br.pinterest.com/pin/293226625730299956/>>, acesso em 29/08/2019.

3.1 SEXO BIOLÓGICO

O conceito “sexo biológico” aborda como os seres humanos classificam-se pelas normas sociais da biologia, baseando-se em caracteres orgânicos que diferenciam sujeitos machos e fêmeas. Dentre estas características de comparação,

elencam-se os cromossomos, os níveis hormonais, órgãos reprodutivos e genitais. De acordo com Jesus (2012, p. 24), apesar de existir um forte discurso afirmando que o sexo biológico humano resume-se a uma simples dualidade ou dimorfismo sexual, é necessário analisar o complexo de características sexuais e casos que este binarismo não se faz presente ao extremo.

Nas Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual do Estado do Paraná, debate-se que além do conjunto de características fisiológicas e da potência para executar qualquer função biológica diversificada pelo gênero, o sexo biológico também é visto como efeito discursivo. Ao se dividir humanos em duas caixas diferentes, macho e fêmea, criam-se relações de poder baseadas nas características específicas dos sexos. O poder por si próprio se baseia na importância cultural e social dada aos corpos, então o sexo acaba normatizando quem é viável para a sociedade (PARANÁ, 2010, p. 13).

Segundo Batista (2018), o ser humano pode expressar sua sexualidade além do sexo biológico. O fato de haver este determinismo biológico desde a gênese do indivíduo não é o suficiente para designar como um ser humano se identificará, sua maneira de sentir o mundo e as relações interpessoais, ou estabelecer que este viva sob um modelo de heterossexualidade como padrão.

A sociedade contemporânea estabeleceu uma cultura do masculino e do feminino, e conseqüentemente uma cultura heterossexual, baseando-se nos órgãos comuns de macho e fêmea. Porém, são documentados vários casos clínicos onde sujeitos apresentam características biológicas sexuais diferentes do padrão, como por exemplo, ausência de pênis ou vagina, cromossomos sexuais com configurações diversas, coexistência de órgãos genitais. Um ser humano que se encaixe nesse contexto é denominado de intersexual. Os casos de intersexualidade são relatados historicamente desde sempre, mas somente em décadas mais recente estas pessoas começaram a agrupar-se e lutar por seus direitos e interesses. Dentre as pautas dos intersexuais, cita-se a conscientização de que seus casos não são patologias, mas sim uma variação do padrão; também se discute a respeito do fim das cirurgias reparadoras feitas em recém-nascidos intersexuais, pois estas acabavam condenando o corpo do sujeito a um gênero escolhido por terceiros (JESUS, 2012, p. 25).

3.2 ORIENTAÇÃO SEXUAL

A orientação sexual é colocada como a expressão mais correta para referir-se ao sexo com quem os seres humanos se relacionam afetiva e sexualmente. As formas mais conhecidas de orientação sexual são a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade. É importante reforçar o uso dessa expressão porque ela contrapõe o termo “opção sexual”, utilizado erroneamente para se referir ao assunto, este último acaba por dar entendimento de que o sujeito possa escolher deliberadamente e de forma autônoma o sexo/gênero por quem se atrai (PARANÁ, 2010, p. 14).

Como assinala Batista (2018), a atração física, o desejo e o afeto por determinado sexo configuram as seguintes orientações sexuais: a heterossexualidade, quando a relação acontece entre parceiros de sexos opostos; a homossexualidade, quando os parceiros se identificam com o mesmo sexo; bissexualidade quando existe a possibilidade de envolvimento com homens e mulheres. Se a pessoa não se relaciona sexualmente ela pode ser considerada como assexual. Existe uma última configuração chamada de pansexualidade, que define as pessoas que não se atraem por configurações fechadas de sexualidade, relacionando-se com todos os gêneros, sentindo maior atração pelo que a pessoa representa internamente independente de suas características físicas.

Esta atração afetivossexual, refere-se à vivência interna relativa à sexualidade de determinada pessoa, e somente ela quem pode afirmar pelo que se sente atraída ou não, como no caso dos assexuados, que não vivem a sexualidade e não se relacionam com ninguém. A orientação sexual difere do senso que o ser humano tem de se enquadrar em determinado gênero, pois a orientação sexual está ligada às relações e não a identidade, ou seja, quando dois homens se relacionam, não quer dizer que um homem passará a se tornar mulher. Afirmar isto, além de ser incorreto e incoerente, é uma maneira de alimentar um discurso heteronormativo (JESUS, 2012, p. 24).

3.3 GÊNERO

Os estudos de gênero compartilham dimensões próximas ao campo da sexualidade, contudo, ao decorrer da história, com a participação efetiva da mulher na Ciência e os adventos do feminismo, o gênero e o sexo foram distinguidos. O conceito de gênero passa a ser usado como uma ferramenta política e analítica, buscando pela linguagem, questionar o determinismo biológico que acompanha os discursos sexuais, e então evidenciando o caráter social das distinções em relações humanas diferenciadas pelo sexo. É válido lembrar, que o contexto não visa negar que o gênero se monta em cima dos corpos sexuados, nem tampouco negar a biologia, mas sim reafirmar por este ponto de vista que o gênero é construído social e historicamente a partir das características biológicas. (LOURO, 1997, p. 20)

As questões relacionadas ao gênero não podem ser dissociadas do campo do social, e é importante que este assunto esteja em debate, porque é no campo do social que são reproduzidas e construídas as relações, em sua maioria desiguais entre os sujeitos. É necessário compreender também que estas desigualdades surgem a partir de arranjos sociais diferentes, na forma em que as pessoas possuem acesso a recursos sociais, os papéis de gênero ao longo da história, e que não estão apenas vinculadas ao campo da biologia e do sexo biológico. (LOURO, 1997, p. 21)

Os campos sociais e históricos dentro dessa discussão se encaixam como um fator determinante na construção das identidades e expressões da sexualidade. Estas identidades são embasadas em um conjunto de características construídas ao longo da história da humanidade, tais como a linguagem e práticas sociais, e que são passadas a diante para as novas gerações. Além de se revelar como um movimento passível a influências, a construção social de gênero se mostra passível a transformações, afirmando que não existe um marco na vida de uma pessoa em que ela fixaria determinada identidade, mas sim que está em processo constante de acordo com seu momento no mundo, na história e na sociedade (LOURO, 1997, p. 27).

3.3.1 Identidade de Gênero

A expressão “identidade de gênero” tem sua gênese no campo médico-psiquiátrico e foi criada para designar o que anteriormente se entendia por “transtornos de identidade de gênero”, ou seja, quando um sujeito se encontrava com problemas de divergência em relação ao seu sexo de nascença e a sua identidade subjetiva que reconhecia-se como sexo oposto. As Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual do Estado do Paraná explicam que a identidade de gênero é equivalente às experiências pessoais de vida de cada sujeito, podendo ou não corresponder ao sexo do nascimento (PARANÁ, 2010, p. 10).

Além de representar a maneira como uma pessoa se identifica, a identidade de gênero é relacionada à maneira do sujeito apresentar-se, não somente para si mesmo, mas também para a sociedade. Para Batista (2018), os sujeitos podem se apresentar como homem, mulher ou fluir entre ambos, sem precisar considerar sua biologia ou orientação sexual e afetiva.

É necessário clarificar que a identidade subjetiva de um ser humano é diferente de sua sexualidade. Ambas as dimensões podem estar relacionadas, ou não. Segundo Jesus (2012, p. 24), pessoas transexuais, por exemplo, podem ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, tanto quanto pessoas cisgênero (pessoas que se identificam com seu sexo biológico).

Como afirmam as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual do Estado do Paraná, a identidade de gênero é formada pelo resultado das relações sociais moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. A identidade pode ser múltipla, permanente, não fixa, contraditória, e é um processo de eterna construção social e histórica. Trata-se da forma como os cidadãos querem ser respeitados e ter reconhecimento perante a constituição (PARANÁ, 2010, p. 10).

3.3.2 Expressão de Gênero

A respeito da expressão de gênero é importante enfatizar que primeiramente se trata de uma derivação da identidade de gênero. O termo é colocado para tratar a pluralidade do ser humano ao manifestar suas características exteriores de acordo com uma linha entre o que se julga feminino e masculino. Enquanto a identidade de

gênero se relaciona com a subjetividade individual, a expressão de gênero se relaciona com o mundo externo.

Segundo Jesus (2012, p. 24), a expressão de gênero varia de acordo com a cultura que uma pessoa pertence, e é a exteriorização desses costumes. Quando se fala da expressão de um sujeito, inclui-se o seu comportamento social e aparência externa, de acordo com as expectativas de um determinado gênero.

O gênero é uma categoria histórica, não é natural e espontaneamente determinada. As sociedades são responsáveis pela determinação cultural do que é feminino ou masculino, as vestimentas, valores, interesses e estampa estas impressões em seus sujeitos (BATISTA, 2018).

3.4 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

A expressão “Ideologia de Gênero” tem sido aplicada usualmente nos veículos de comunicação, ambientes políticos e religiosos como um monstro destruidor das famílias tradicionais brasileiras e de suas crianças, mediante uma suposta doutrinação ocorrida principalmente em escolas. Aos interessados, é comum confundir e generalizar todos os conceitos que se amarram nessa narrativa como se fossem conteúdos de cunho científico que esbarram nos “Estudos de Gênero” (REIS; EGGERT, 2017, p. 9).

Ao transcrever uma entrevista com a doutora em educação Jimena Furlani, Andrea Dip (2016) traz os esclarecimentos de Furlani alertando que a “Ideologia de Gênero” é uma corrente de pensamentos política-religiosa, que visa diminuir os direitos civis das mulheres e dos LGBT+. Se utilizando de estratégias como utilização de falsas cartilhas, vídeos de conteúdo duvidoso, e material vinculado aos interesses religiosos de alguma crença específica, a corrente questiona e desmerece as lutas das minorias políticas na sociedade, a conscientização contra o preconceito, o combate ao *bullying* e homofobia no ambiente escolar.

A discussão em torno dos direitos humanos acontece desde 1948 e prevê para a humanidade os direitos de receber educação, promover a igualdade entre os gêneros, e erradicar a discriminação e a violência motivada pelas diversidades de sexualidade e gênero. Existe um embate político atualmente no Brasil por partidos políticos conservadores, que enfatizam que os direitos humanos privilegiam

determinadas pessoas e excluem outras e por este motivo deveriam deixar de contemplar os Planos de Educação (REIS; EGGERT, 2017, p. 9)

Os Estudos de Gênero buscam trazer à luz da sociedade e comunidade científica algumas questões que por muito tempo foram cobertas pelo véu do machismo e do que categorizava em nossa sociedade como normal, ideal e tradicional. Temas como “a posição da mulher na sociedade”, “novos arranjos familiares”, “novas conjugalidades em relacionamentos afetivos”, “diversidade Sexual e de gênero” e “africanidades” não eram discutidos nem mesmo vistos como assuntos de produção científica, justamente por fugirem do tradicionalismo branco eurocêntrico heterossexual. Os estudos de gênero permitem a análise do ser humano biológico e cultural, e asseguram que o sexo biológico não defina o destino social do ser humano (DIP, 2016).

Todos esses conceitos geram muita confusão no que diz respeito às suas compreensões entre os estudantes e a sociedade em geral e podem funcionar como obstáculo epistemológico para o aprendizado do conceito correto e por consequência, de novos conceitos e relações cognitivas (MOREIRA, 2008).

O próximo capítulo traz um panorama geral da Teoria da Aprendizagem Significativa que explicita a importância de o professor estar atento a determinados fenômenos para não obstaculizar o aprendizado de conceitos dentro de seu contexto. Para compreender o instrumento de intervenção utilizado no desenvolvimento da pesquisa e a coleta dos dados obtidos, se marcam os principais aspectos que envolvem a Teoria da Aprendizagem Significativa em sequência.

4 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO NORTEADORA DO PROCESSO DE PESQUISA

A Teoria da Aprendizagem significativa serviu como substrato teórico para o desenvolvimento de toda a proposta da presente pesquisa. Muito se comenta sobre buscar novos horizontes para renovar a forma como os profissionais da Educação trabalham para formar um aprendiz crítico. Pensando nisto, esta pesquisa se aprofundou na Teoria da Aprendizagem Significativa para construir um instrumento de intervenção e de coleta de dados. Mas mais do que isso, optamos por dedicar um capítulo a essa teoria pelo fato de representar uma abordagem única para os alunos construírem seus significados a respeito da temática. Essa teoria contém elementos essenciais e bem definidos que permitem ao professor identificar os fatores que podem impedir o aprendizado de conceitos. Visto que esta teoria foca no desenvolvimento da transformação do conhecimento, visitando o conhecimento prévio e comparando com o novo, abrem-se novas possibilidades de coletar informações baseadas na estrutura cognitiva de cada indivíduo.

A Aprendizagem Significativa tem sido utilizada com frequência no meio educacional, porém é percebido que a expressão é colocada como uma grande generalização, como se toda forma de aprendizagem fosse significativa.

Uma coisa é aprender significativamente quando há um conteúdo que significa algo do ponto de vista afetivo. Outra coisa é aprender por meio da teoria da aprendizagem significativa que possui elementos bem demarcados. Essa teoria tem como centro a construção dos significados pelos alunos.

Ao longo da história da humanidade, acostumou-se a reproduzir um método tradicional de ensino, focado na aprendizagem mecânica na qual os professores já chegavam aos centros de educação com um conteúdo determinado, e esperavam que os alunos já estivessem inteirados do assunto. Então os alunos passavam a copiar o conhecimento, memorizar as informações, reproduzi-las em avaliações, e após isso esquecer tudo (MOREIRA, 2011, p. 43). Na aprendizagem significativa, a aprendizagem mecânica também é importante. Mas dentro de um contexto com demais elementos como a diretividade do aluno, predisposição para aprender, externalização de conhecimentos prévios e etc. É o que passaremos a ver a seguir.

4.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CLÁSSICA

A Aprendizagem Significativa é uma teoria da aprendizagem proposta por David Ausubel, e montada a partir da observação de um complexo processo de interação entre os conhecimentos e a estrutura cognitiva do aprendiz. Segundo Moreira (2012, p. 30), esta aprendizagem ocorre quando um conhecimento prévio especificamente relevante interage de forma indireta com o novo conhecimento na mente do aprendiz. Para esta interação, trivialmente utiliza-se o termo ancoragem. Logo, quando uma pessoa consegue fazer que uma nova ideia se ancore com um conhecimento relevante, havendo transformações de significado, ocorre a assimilação, e acontece a Aprendizagem Significativa.

Embora tenha sido proposta a mais de quarenta anos, a teoria da aprendizagem significativa continua atual e com o tempo, novas perspectivas passaram a acrescentar elementos à sua essência. A visão clássica foi aos poucos agregando visões mais críticas e complexas devido às demandas de sala de aula.

O conhecimento prévio especificamente relevante para o aprendiz é denominado dentro da teoria da Aprendizagem Significativa como subsunçor. Esse conhecimento encontra-se dentro da estrutura de conhecimentos do aprendiz, e é esse conhecimento que fará que o novo conhecimento se aproxime da linha de raciocínio. Para Moreira (2012, p. 30), a atribuição de novos significados para um conhecimento só ocorre quando se existem subsunçores e a ancoragem é feita. Vale ressaltar também, que estes conhecimentos prévios podem ser adquiridos por recepção ou até mesmo por descobrimento.

O ser humano ao longo de sua vida cria vários subsunçores em sua mente, sendo por experiências com objetos e situações, aprendizados escolares e outros. Essa rede de conexões, subsunçores e suas interações pode ser denominada como estrutura cognitiva. Dentro de uma estrutura cognitiva é possível existir campos de conhecimento, onde um subsunçor ancora conhecimentos de um certo tipo ou outro (MOREIRA, 2012, p. 34).

A Aprendizagem Significativa não é perfeita, não é possível garantir que toda intervenção baseada em sua teoria garanta uma assimilação completa em que o aprendiz não esquecerá jamais o que aprendeu.

É notável que alguma parte do processo possa se perder, porém os significados novos precisam se manter, caso haja perda até de significados, é possível que a aprendizagem tenha sido mecânica e não significativa. A assimilação obliteradora é uma continuidade da Aprendizagem Significativa, e é justamente quando o aprendiz não esquece por completo o assunto, ele normalmente se recorda ao ser estimulado com o conteúdo (MOREIRA, 2012, p. 32).

Duas condições colocadas por Moreira (2011) são essenciais para que ocorra a aprendizagem significativa, a disposição do aluno para aprender e a utilização de um material potencialmente significativo. Manifestada a disposição para aprender há que se selecionar ou elaborar o material potencialmente significativo que dê conta de potencializar a construção dos significados. Um material potencialmente significativo deve possuir na sua essência uma sequência e significados lógicos. É essencial também que o aluno tenha os subsunçores em sua estrutura cognitiva para ser capaz de relacioná-los ao material apresentado.

4.2 ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA

A aprendizagem significativa crítica requer um contexto de ensino reflexivo, que considera o erro do aluno como instrumento importante na construção dos significados, que favorece a interatividade do discurso entre o professor e os estudantes. Devido à complexidade do tema abordado no presente trabalho, ao nos depararmos com os principais pressupostos da aprendizagem significativa crítica, percebemos o potencial dessa teoria para dar conta das questões de pesquisa.

A Aprendizagem Significativa Crítica ou Subversiva permite aproximar o sujeito da sua cultura, e ao mesmo tempo lhe dá oportunidade de posicionar-se fora dela. Instiga o aprendiz a não ser subjugado pelo conjunto de normas e ideologias que seu grupo social participa, oferecendo-lhe espaço para reflexão, trabalhar com incertezas, relatividades e probabilidades (MOREIRA, 2011, p. 49).

A visão crítica da Aprendizagem Significativa envolve a utilização de facilitadores para o aprendizado que fogem da estrutura usual da aprendizagem clássica. Neste espaço da teoria, passa-se a valorizar o sujeito e sua rede cognitiva, a interação social dos aprendizes, e também o aprendizado pelo erro. Moreira (2006, p. 13) compara o aprendizado escolar com o aprendizado constante da vida dos

sujeitos, e caracteriza o ser humano como um constante aprendiz por tentativa e erro. Assim deixando claro o papel fundamental de evolução cognitiva a partir da superação do erro.

Outro facilitador sugerido por Moreira é desenvolver nos aprendizes a capacidade de perguntar ao invés de responder, evitando assim a utilização de respostas decoradas e prontas. O desaprendizado também é lembrado pelo autor, justamente pela possibilidade de algum conhecimento prévio ter sido construído de maneira equivocada, cabendo ao educador reconstruir essa linha de raciocínio. O professor que segue a teoria também precisa abandonar o costume de guiar-se apenas pelo livro didático como manual, e do quadro-de-giz como instrumento e apostar em materiais alternativos pra compor sua prática e estratégias didáticas (MOREIRA, 2006, p. 13).

No contexto da teoria da Aprendizagem Significativa Crítica, Moreira (2011) relata que os professores da Educação Básica tiveram algumas limitações para a aplicação efetiva da teoria em sala de aula, então desenvolveu as UEPS – Unidades de Ensino Potencialmente Significativa como uma sequência didática para ser utilizada em sala de aula, baseada nos pressupostos da Aprendizagem Significativa Crítica. Há ainda elementos que caracterizam essa teoria da aprendizagem. Trazemos alguns abaixo que foram utilizados perpassando todo o processo de pesquisa.

- *o erro como instrumento de aprendizagem*: O erro é muito estigmatizado no meio educacional e o professor espera sempre as “respostas certas” que muitas vezes podem ter sido simplesmente reproduzidas pelo aluno sem saber seu real (ou esperado) significado.

- *compreender que o significado está nas pessoas, não nas palavras*: segundo Moreira (2011), o processo ensino-aprendizagem envolve apresentação, recepção, negociação e compartilhamento de significados. Ao mesmo tempo que a aprendizagem significativa tem como principal objetivo compartilhar significados, também requer que tenhamos claro que esse processo implica na construção de significados pessoais.

- *abandono do quadro-de-giz*: talvez essa atitude seja a mais simbólica da aprendizagem significativa crítica. Segundo Moreira (2011) o quadro-de-giz simboliza aquele ensino (professor escreve, aluno copia, decora e reproduz) que

deve ser abandonado se o que se quer é promover uma aprendizagem significativa crítica.

- *diversificação de estratégias*: utilizar diferentes estratégias coloca o aluno em contato com diferentes recursos e ao mesmo tempo faz com que o aluno possa acessar várias habilidades do seu repertório ou até mesmo desenvolvê-las.

- *participação ativa, e responsável, do aluno na sua aprendizagem*: Ser responsável pela aprendizagem implica em fazer um esforço constante de atenção, reflexão e elaboração que geralmente ficam comprometidos em uma abordagem que contempla o professor como único responsável no processo de aprendizagem do aluno.

Em nossa abordagem fizemos um esforço para contemplar tais elementos. O que a nosso ver potencializou algumas dinâmicas e compreensões.

4.2.1 Unidade de Ensino Potencialmente Significativa - UEPS

As teorias de aprendizagem e as pesquisas em educação e ensino sugerem que o professor trabalhe com novas abordagens, mas nem sempre essas novas metodologias chegam aos aprendizes. Moreira (2011, p. 43), evidencia que não se deve colocar a culpa nos professores, educadores, nos alunos ou em alguém, mas sim no processo de aprendizagem mecânica que está consolidado nos currículos e na tradição brasileira.

Uma das sequencias utilizadas na teoria da Aprendizagem Significativa Crítica, chama-se Unidade de Ensino Potencialmente Significativa – UEPS. Estas unidades apresentam uma sequencia de eventos flexíveis, fundamentados teoricamente na Teoria da Aprendizagem Significativa, levando em consideração seus principais elementos, o contexto do aluno e a sala de aula (MOREIRA, 2011, p. 43).

Tratando-se de uma sequência lógica, segundo Moreira (2011, p. 45) uma UEPS deve seguir alguns passos para abranger sua totalidade. Primeiramente é preciso definir o tópico de estudo; em seguida, devem-se criar situações que levem o aprendiz a expor seus conhecimentos prévios. A partir destes conhecimentos devem-se criar novas situações que os utilizem como introdução. Após trabalhar com os subsunçores, se apresenta o conteúdo de estudo, começando por aspectos

mais gerais, até chegar ao específico. Em continuidade, retoma-se o conteúdo estruturante, porém inserindo novas situações, novos exemplos, em nível mais alto de complexibilidade. Fechando a unidade, sugere-se que sejam retomados os conceitos mais importantes utilizando-se de atividades colaborativas onde se permitam discussões em grupo ou outras atividades sociais.

A metodologia de análise dos dados a partir de uma UEPS consiste na captação dos significados trabalhados, então se recomenda anotar e transcrever tudo que aconteceu durante a aplicação de determinada unidade. Considera-se que uma UEPS cumpriu sua função, ao colocar o aluno em contato com determinado problema ou situação, e perceber que ele conseguiu explicar ou resolver estes problemas. É importante lembrar que a Aprendizagem Significativa é progressiva, então é necessário focar nas evidências de aprendizagem, neste caso os subsunçores e suas interações, e não no comportamento final do aprendiz (MOREIRA, 2011, p. 46).

A UEPS embora flexível apresenta os seguintes passos bem definidos que devem ser adaptados ao número de encontros planejados pelo docente. Segundo o autor, pode-se planejar uma UEPS para uma aula, uma semana, um mês e até mesmo um ano.

1º passo: definir o tema específico que será abordado.

Nessa etapa, são identificados os aspectos mais relevantes relacionados ao conteúdo a ser ensinado. São elencados os conceitos que são aceitos no contexto de ensino da UEPS.

2º passo: propor situações que levem o aluno a externalizar seu conhecimento prévio.

Nessa etapa deve-se procurar criar / propor situações de discussão, questionamento, entre outros que levem os estudantes a exteriorizarem seu conhecimento prévio, aceitação ou não de certos conceitos que aparecem no contexto de ensino, supostamente relevantes para a aprendizagem significativa.

3º passo: Propor situações-problema em nível introdutório que preparem o terreno para o que se pretende ensinar.

Nestas situações-problema, podem ser incluídas questões de ordem geral, mas não para começar a ensinar o conteúdo; tais situações-problema podem ter a função de organizadores prévios; são as situações que dão sentido a novos conhecimentos, mas que o estudante deve ser capaz de percebê-las como problemas e modelá-las mentalmente. Modelos mentais são funcionais para o aluno e resultam da percepção e conhecimento prévio (invariante operatório); essas situações-problema iniciais podem ser propostas, por intermédio de simulações computacionais, vídeos, problemas cotidianos, representações veiculadas pelos meios de comunicação, problemas clássicos de campo e etc., mas sempre de modo acessível e problematizado, ou seja, não como se fosse exercer a aplicação rotineira de um algoritmo.

4º passo: Apresentar o conteúdo e o conhecimento a ser ensinado. Começa com aspectos mais gerais e exemplifica e aborda aspectos específicos. Uma breve exposição oral seguida de atividade colaborativa em pequenos grupos e depois em grandes grupos.

Uma vez trabalhadas as situações iniciais, o conhecimento é para ser apresentado/ ensinado / aprendido, considerando a diferenciação progressiva, isto é, começando de modo mais geral, dando uma primeira visão de tudo, quais são os aspectos mais importantes na unidade de ensino. Mas depois, exemplos são dados, abordando questões específicas; a estratégia pode, por exemplo, valer-se de uma exposição de curta duração seguida por uma atividade oral juntos em pequenos grupos, que, por sua vez, tem de ser seguida por uma apresentação ou atividade discussão no grande grupo.

5º passo: Retomar aspectos mais importantes gerais e estruturantes em nível mais alto de complexidade. Deve se construir novamente os conceitos e propor alguma outra atividade colaborativa.

Em seguida, se retomam os aspectos mais estruturais e relevantes (ou seja, dizer efetivamente o que se pretende ensinar), do conteúdo da unidade de ensino, em uma nova apresentação (que também pode ser por meio de outra breve apresentação oral seguida de um recurso computacional, de um texto, etc), mas com um nível mais elevado de complexidade em relação ao primeiro nível; as situações-problema devem ser propostas em níveis crescentes de complexidade; dar novos exemplos, destacar semelhanças e diferenças com relação às situações e exemplos já trabalhados, ou seja, promover a reconciliação integradora; após esta segunda apresentação, deve-se propor alguma outra atividade colaborativa que leve os alunos a interagir socialmente, negociando significados, com o professor como mediador. Esta atividade pode ser a resolução de problemas, a construção de um mapa conceitual, um experimento em laboratório, um projeto, etc., mas deve haver necessariamente negociação de significados e a mediação docente.

6° passo: Retomar as características mais relevantes do conteúdo com nova apresentação de significados.

Nesta etapa, dá-se continuidade ao processo de diferenciação progressiva retomando a maioria das características relevantes do conteúdo em questão, procurando a reconciliação integradora; isso deve ser realizado por meio de uma nova apresentação dos significados que pode ser, mais uma vez, uma breve apresentação oral, uma leitura de texto, os recursos computacionais, audiovisuais, etc. O que importa não é a estratégia em si, mas a forma que se utiliza para trabalhar o conteúdo da unidade. Após esta terceira apresentação, devem ser propostas novas situações-problema para trabalhar em um nível mais elevado de complexidade em relação às situações acima; estas situações devem ser resolvidas em atividades colaborativas e depois apresentados e / ou discutidos no grupo grande, sempre com a mediação de professores.

7° passo: Avaliação registrando tudo o que pode ser considerado evidência de aprendizagem significativa. Deve haver avaliação individual.

A avaliação da aprendizagem na UEPS deve ser realizada ao longo de sua implementação, anotando tudo o que pode ser considerado uma prova de

aprendizagem significativa do conteúdo. Além disso, deve haver uma avaliação somativa após a sexta etapa, que deveria propor questões / situações que impliquem compreensão e que externalizem a captação de significados pelos estudantes.

8º passo: Avaliação, êxitos, compreensão, capacidade de explicar e aplicar o conhecimento.

A UEPS pode ser considerada bem sucedida, se a avaliação do desempenho dos alunos fornece evidências de aprendizagem significativa (aquisição de significado, compreensão, capacidade de explicar, de aplicar o conhecimento para resolver situações-problema). A aprendizagem significativa é progressiva, o domínio de um campo conceitual é progressiva, por isso a ênfase em evidências, não em comportamentos finais.

4.2.2 Mapas Conceituais

Segundo Moreira (2011), mapas conceituais tornam-se grandes aliados ao ensino, principalmente no que concerne à avaliação da aprendizagem dos alunos.

Um mapa conceitual é um diagrama, composto por uma hierarquia de conceitos, e principalmente evidenciado relações entre estes conceitos. Nesta hierarquia, o autor do mapa organiza conceitos mais relevantes em pontos de destaque, logo, ao ler este material é necessário perceber a presença de conceitos mais estruturantes e abrangentes que outros (MOREIRA, 2011, p. 52).

Um mapa conceitual se compõe por conceitos e linhas que os unem; opcionalmente o autor pode colocar palavras e conceitos por cima destas linhas para auxiliar a leitura e compreensão das relações ali contidas, normalmente estes conectores são verbos. É extremamente importante diferenciar o mapa conceitual dos outros tipos de mapas utilizados para expressar ideias, como por exemplo, os mapas mentais que ao invés de serem estruturados por hierarquias, usualmente são praticados com um conceito principal no meio e palavras que tenham ligações com este conceito fluando ao redor. Um mapa conceitual apresenta as relações bem

estruturadas e com coerência, o mapa mental não fornece este nível de abstração (MOREIRA, 2011, p. 53).

A seguir, trazem-se as estratégias metodológicas baseadas na Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica utilizadas na interação com os sujeitos da pesquisa, bem como as estratégias metodológicas de seleção dos sujeitos, coleta e análise de dados.

5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentamos o conjunto de estratégias práticas e metodológicas que conduziram a pesquisa qualitativa, desde a aplicação da intervenção, até o tratamento dos dados obtidos a partir da interação com os sujeitos.

5.1 SUJEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A intervenção contendo as atividades da pesquisa foi desenvolvida com os acadêmicos e acadêmicas de uma turma de último ano de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Estado do Paraná. Ao todo participaram 14 estudantes, em sua maioria mulheres da faixa etária de 20-25 anos, contendo apenas um acadêmico homem (identificado como Sujeito 04 nas análises). O *locus* em questão foi selecionado por ser a instituição de ensino mais próxima do pesquisador que oferta o curso de formação de professores de ciências e biologia.

É importante informar que na grade curricular do curso em questão, não se encontra um espaço fixo em ementas de disciplinas que debata com os estudantes sobre sexualidade e as relações entre os seres humanos. O campo de assuntos mais próximo que aparece no currículo seriam as disciplinas de Anatomia Humana, Fisiologia e Embriologia, que explicam a respeito do funcionamento do corpo humano e suas partes. Existe na proposta do curso uma disciplina que trabalha a diversidade em forma de Educação Sexual, porém a disciplina é optativa, e raramente é ofertada aos sujeitos devido à falta de professores capacitados ou interessados pelo tema.

As atividades foram realizadas em dois encontros, totalizando um período de 5 aulas de 50 minutos. No primeiro encontro ocorreu participação dos 14 sujeitos; no segundo encontro esse número se reduziu para 11. A diferença de participação justifica o motivo da quantidade de atividades produzidas e analisadas não serem compatíveis com a quantidade de sujeitos total.

No primeiro dia de intervenção, a UEPS foi trabalhada durante o horário da disciplina de Estágio Supervisionado II. Na semana seguinte os sujeitos não tinham atividades do curso para realizar e compareceram por vontade própria, talvez esta

seja uma das justificativas para a diferença no número de sujeitos participantes nas duas datas.

Durante a intervenção os sujeitos foram fotografados participando das atividades, e também foi gravado em áudio a interação entre o pesquisador e os participantes para eventuais consultas.

Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo as instruções da intervenção (encontra-se nos apêndices a lauda). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética CEP/CONEP '105 – Universidade Estadual de Ponta Grossa' em 09/12/18.

Não foram encontradas dificuldades de comunicação durante o desenvolvimento da UEPS, a linguagem utilizada para explicar os assuntos foi de acordo com o que acadêmicos e acadêmicas de Ciências Biológicas estão acostumados. O pesquisador não possuía vínculos com os sujeitos, e o tratamento com eles durante a realização das práticas foi formal.

A partir das definições trazidas pelos autores utilizados na segunda seção do referencial teórico foram extraídas quatro expressões conceituais chave que sintetizam a compreensão da sexualidade humana: Identidade de Gênero (como me vejo), Expressão de Gênero (como me mostro ao mundo), Sexo Biológico (com que características sexuais nasci) e Orientação Sexual (como me relaciono). Toda a intervenção foi montada prezando o trabalho com estas expressões, seus conceitos, suas definições e termos que estão relacionados diretamente.

O instrumento de intervenção foi testado previamente no curso de Licenciatura em Letras com um grupo de estudantes para analisar a viabilidade de aplicação e realizar os devidos ajustes.

5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DENTRO DA UEPS UTILIZADA

No planejamento, foi construída uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa com um total de oito atividades/momentos diferentes para o desenvolvimento do tema. As atividades foram baseadas na Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica, trabalhando o conteúdo de maneira informal e sutilmente, mas mantendo a qualidade deste conteúdo e seu caráter científico.

Por questões de programação e tempo disponibilizado para trabalhar com a intervenção na turma, o número de atividades foi reduzido. Nos apêndices da dissertação, encontra-se a Unidade de Ensino Potencialmente Significativa em sua totalidade como planejado inicialmente.

A seguir, descreve-se o esquema da Unidade de Ensino Potencialmente Significativa realizada com os sujeitos.

UEPS DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Tema: Sexualidade Humana e Diversidade de Gênero

Público-alvo: Acadêmicos e acadêmicas do 4º Ano de Licenciatura em Ciências Biológicas

Duração: 250 minutos (ou o espaço equivalente a cinco horários de aula)

ENCONTRO I

A. Definir o tópico e específico identificar aspectos declarativos e procedimentais.

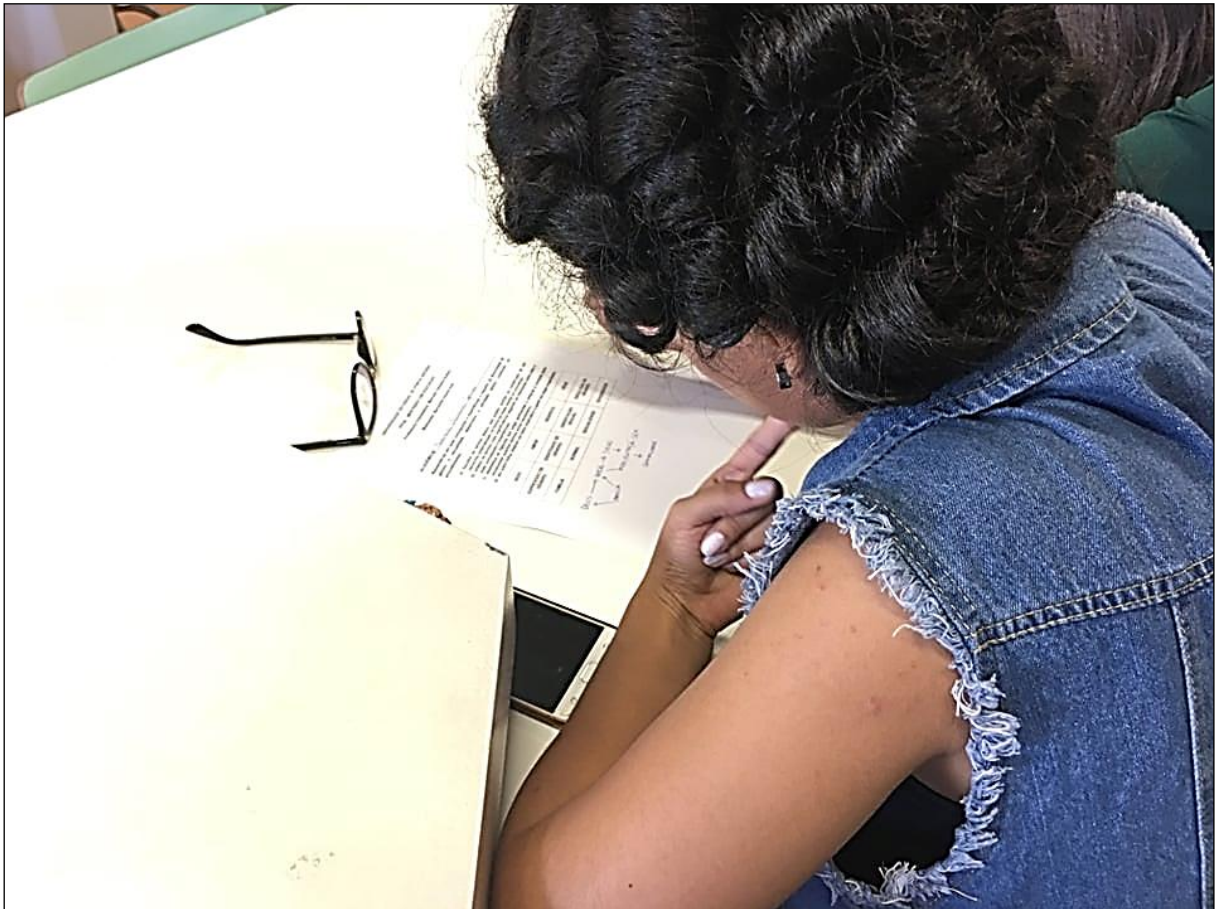
Questões vinculadas à sexualidade humana, tais como orientação sexual, sexo biológico, expressão de gênero, identidade de gênero e outros assuntos pertinentes à discussão.

B. Propor situações que levem o aluno a externalizar seu conhecimento prévio.

Mapa Prévio (atividade individual I)

Foi solicitado aos acadêmicos e acadêmicas que construíssem um mapa conceitual utilizando palavras e expressões fornecidas pelo pesquisador, estabelecendo hierarquias de conceitos e tecendo conexões que julgassem necessário. Em conjunto ao mapa, solicitamos a produção de um texto explicativo do mapa criado, para interpretação do esquema criado.

Figura 02 – Elaboração dos Mapas Conceituais



Fonte: Autor, 2019.

A seguir se apresentam o grupo de expressões e palavras disponíveis para a construção dos mapas:

SEXO	AMOR	RESPEITO	DEUS
EXPRESSÃO DE GÊNERO	IDENTIDADE DE GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	IDEOLOGIA DE GÊNERO
FAMÍLIA	NORMAL	SEXUALIDADE	DIVERSIDADE

Os grupos de palavras foram escolhidos a partir de sua ligação paralela com o tema e os possíveis desvios conceituais entre o que se entende por ciência e o senso comum nas futuras falas dos participantes. Logo, palavras como Deus, Família, Normal e Amor que possuem um apelo de poder forte para ditar regras, estavam entre as demais expressões para observar se haveriam conflitos ou

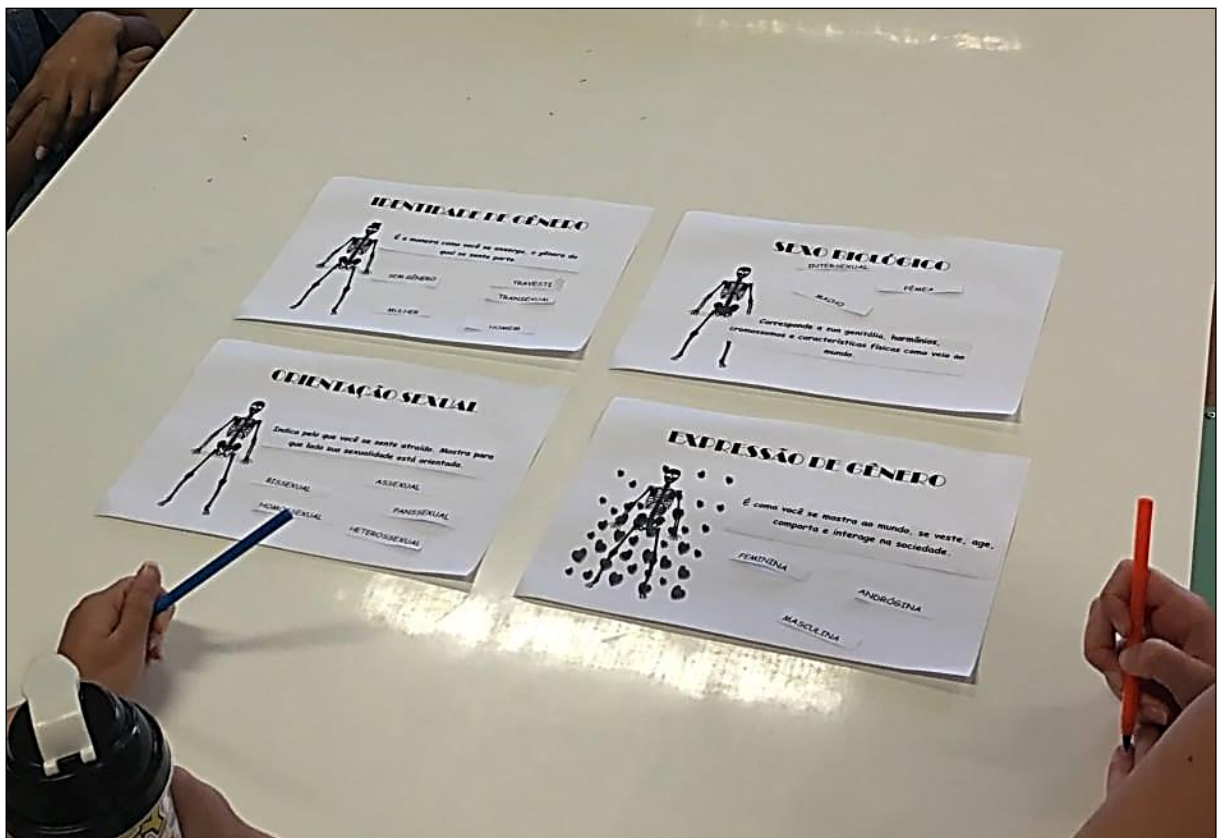
impressões pessoais nas respostas dos futuros professores, ou se apoiaram no viés científico para explicar o tema.

C. Apresentar o conteúdo e o conhecimento a ser ensinado. Começa com aspectos mais gerais e exemplifica e aborda aspectos específicos. Uma breve exposição oral seguida de atividade colaborativa em pequenos grupos e depois grandes grupos.

Esqueletos Conceituais (atividade colaborativa I)

Dividiu-se a turma em quatro grupos. Cada grupo recebeu um conjunto de painéis contendo as quatro categorias estudadas; cada categoria foi representada por um esqueleto com um símbolo de coração marcando subjetivamente o lugar que a categoria se encaixa no corpo; um saquinho contendo os conceitos pertencentes a cada categoria também foi entregue. Os aprendizes então precisaram chegar a um acordo com seu grupo para encaixar todas as peças de forma correta.

Figura 03 – Resolução da atividade colaborativa II



Fonte: Autor, 2019.

Enquanto os sujeitos discutiam os conceitos e realizavam os encaixes, o pesquisador atuou como mediador, andando entre os grupos e auxiliando com a compreensão dos significados das expressões não compreendidas pelos acadêmicos.

Para facilitar a assimilação dos conceitos, as expressões foram ligadas simbolicamente às partes do corpo humano que estão mais relacionadas com as categorias popularmente em nossa cultura. A Orientação Sexual, por exemplo, que envolve sentimentos afetivos e sexuais foi indicada no esqueleto na localização do coração. A Identidade de Gênero que diz respeito a como cada ser humano se identifica, localizou-se no cérebro porque a Identidade é algo inerente à essência do sujeito. O sexo biológico que é um fator comumente de nascença foi colocado nos órgãos sexuais para assimilar com a característica externa biológica mais perceptível em uma primeira observação de corpos animais. A Expressão de Gênero foi representada ao redor do corpo, pois se trata das características físicas externas que um sujeito escolhe mostrar ao mundo baseando-se em sua cultura, vestimentas e expressões.

D. Retomar as características mais relevantes do conteúdo com nova apresentação de significados.

Painel da Diversidade (atividade colaborativa II)

Esta atividade consistiu na leitura e identificação dos conceitos estudados de forma prática. Possibilitou-se a aplicação do conteúdo pelos sujeitos de forma prática.

Foram selecionadas algumas imagens de celebridades, pessoas públicas ou personagens da cultura popular; impressas e coladas no quadro de giz. O objetivo da atividade foi de envolver a turma toda a participar da identificação das quatro expressões chave daqueles personagens. Escolheu-se uma *drag queen* (artista que amplifica a expressão de gênero feminina em sua performance), duas cantoras pop (sendo uma delas assumidamente bissexual) e um famoso apresentador de televisão. O debate a respeito das Identidades e Expressões de Gênero se acirrou principalmente quando o personagem a ser discutido foi a *drag queen*.

Figura 04 – Painéis da dinâmica



Fonte: Autor, 2019.

E. Retomar aspectos mais importantes gerais e estruturantes em nível mais alto de complexidade. Deve se construir e novamente propor alguma outra atividade colaborativa (produção de documentário, seminários).

Criação de um Personagem (atividade individual II)

Para analisar a capacidade de desenvolvimento do conhecimento trabalhado, aplicamos uma atividade individual que consistiu na criação de um personagem a partir de um modelo entregue pelo pesquisador. O croqui da atividade apresentava um boneco humanoide em branco, sem traços sexuais definidos, e um conjunto de acessórios para recortar e colar no personagem.

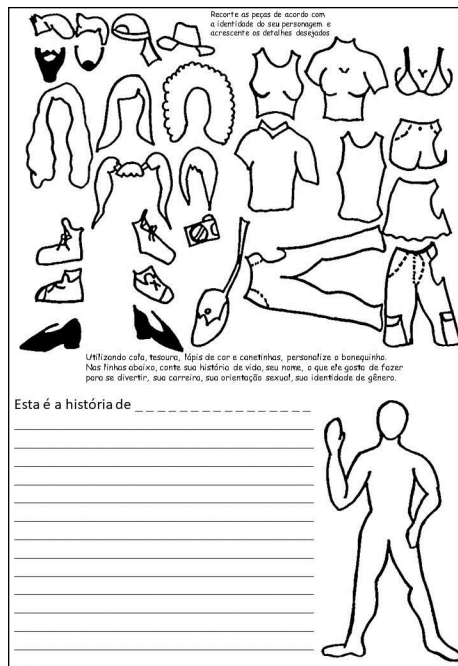
Figura 05 – Criação dos personagens



Fonte: Autor, 2019.

Foi solicitado que se desse um nome ao personagem, e contasse a respeito de sua história de vida, sua Orientação Sexual, Identidade de Gênero e assim por diante. No final da atividade, os sujeitos apresentaram seus personagens ao restante da turma.

Figura 06 - Croqui atividade individual II



Fonte: Autor, 2019.

ENCONTRO II

F. Avaliação registrando tudo o que pode ser considerado evidência de aprendizagem significativa. Deve haver avaliação individual.

Mapa Posterior (atividade individual III)

A primeira atividade de mapas conceituais foi refeita, utilizando as mesmas palavras chave e expressões, possibilitando que os sujeitos traçassem novos significados e relações, e permitindo a análise do conteúdo pelo pesquisador a procura de transformação de subsunçores.

G. *Feedback*: verificar êxitos na avaliação.

Questionário Qualitativo (atividade individual IV)

Como conclusão da intervenção, foi entregue um questionário qualitativo contendo quatro perguntas para os participantes responderem da maneira que lhe fosse mais conveniente. O principal objetivo dos questionários era a obtenção de dados além do que foi explorado na UEPS; para descobrir a fonte de informação dos sujeitos a respeito do tema; suas dificuldades em discutir e participar da intervenção; opiniões sobre a relevância da temática na formação; e um espaço livre para dar voz à outras questões não abordadas no questionário. A seguir, trazem-se as perguntas presentes no questionário:

a) Ao longo do curso, você se deparou com o tema desta pesquisa em algum momento? Se sim, descreva brevemente como ocorreram tais situações (intervenções, projetos, aulas, disciplina específica, PIBID, grupos de estudo, palestras, etc).

b) Você sentiu dificuldades em participar das atividades deste projeto? Por quê?

c) Quais suas considerações a respeito da relevância do assunto para a formação de professores de ciências biológicas?

d) O espaço a seguir é opcional e livre para você deixar suas considerações, críticas ao projeto, ou expressar algo que o questionário não tenha contemplado.

FIM DA UEPS

Esses foram os passos essenciais utilizados na UEPS planejada. As atividades foram organizadas para análise pelo seu potencial representacional diante da temática abordada.

5.3 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Consideramos todo o material produzido pelos estudantes na análise dos dados, visto que o processo de aprendizagem na teoria da Aprendizagem Significativa é estudado por etapas. A transcrição digital dos textos e respostas elaboradas pelos participantes foi mantida de maneira fiel, corrigindo-se apenas os erros de português. Os mapas conceituais foram digitalizados e mantidos no mesmo formato em que foram produzidos. A análise e o tratamento dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977) trabalhando inicialmente com categorias *a priori* (pré-estabelecidas) originadas das perguntas contidas no questionário.

A análise de conteúdo é o conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. A categorização realizada é feita a partir da dedução e da inferência do investigador. Para se analisar o conteúdo de um discurso se exige interpretação, oscilando-se entre a objetividade e a subjetividade (BARDIN, 1977, p. 9).

O observador precisa vasculhar por entre as linhas da fala e perceber o que não é literal, não superficial, e o que não lhe diz respeito, mas sim ao que emerge do discurso alheio analisado. Quando se realiza uma análise de conteúdo, exercita-se uma segunda leitura. Primeiramente, a leitura leiga é a leitura do que está escrito, sem grandes esforços cognitivos ou investigativos. Na segunda leitura, o leitor se assume em posição de um verdadeiro espião, um detetive em busca de informações (BARDIN, 1977, p. 9).

Os processos de análise de conteúdo necessitam a observação de um intervalo de tempo entre a mensagem e a interpretação, basicamente, estímulo e reação. Se o intervalo for rico e fértil, no caso os dados do trabalho, existe possibilidade de ser realizada uma análise muito produtiva (BARDIN, 1977, p. 10).

A análise trabalha com a palavra, ou seja, a prática da língua realizada por emissores que são identificáveis; vai levar em conta as considerações e significações atribuídas (o conteúdo) e as maneiras como se distribuem. O pesquisador irá buscar conhecer o que há por trás do jogo de palavras escolhido pelos sujeitos, as mensagens que são passadas e até mesmo outras realidades ocultas em um discurso (BARDIN, 1977, p. 43).

Esta análise é fundamental para a discussão dos resultados de uma pesquisa qualitativa, pois ao analisar o conteúdo de maneira crítica e interpretativa, é possível perceber se houveram traços de aprendizagem, criar categorias de análise *posteriori* (que surgem após a análise), verificar transformação de significados ou acréscimos, elencar níveis de aprendizagem, dificuldades, ou descomprometimento dos sujeitos com a intervenção realizada.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Distribuímos as análises em três partes. Inicialmente analisamos as respostas do questionário entregue; em seguida os personagens criados, e por último os mapas em suas duas versões, inicial e final, para a observação dos elementos emergentes.

6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A última parte da intervenção trouxe um questionário composto por quatro perguntas a respeito da temática e da intervenção. Optamos por perguntas com respostas descritivas para oportunizar que os sujeitos fornecessem sua opinião com riqueza de detalhes.

Esta etapa foi a única que atingiu todos os sujeitos participantes do projeto, não havendo desistência de sujeitos ou falta de preenchimento. Trabalhamos nesta análise com um total de doze questionários.

Metodologicamente, dividiram-se as análises do questionário em quatro Seções derivadas de cada pergunta proposta, contendo em cada uma a análise interpretativa dos dados.

Seção 1: oferta da temática no curso

A primeira pergunta do questionário indagava a respeito da projeção da temática dentro do ambiente de formação, como exposto abaixo:

- a) *Ao longo do curso, você se deparou com o tema desta pesquisa em algum momento? Se sim, descreva brevemente como ocorreram tais situações (intervenções, projetos, aulas, disciplina específica, PIBID, grupos de estudo, palestras, etc).*

Este setor reuniu várias respostas diversificadas; optamos por dividi-las pela quantidade em que estas se repetiram, possibilitando a construção do agrupamento de categorias abaixo:

Quadro 1- Contato dos sujeitos com o tema

Respostas	Sujeito												Total de repetições
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Palestras					■								1
PIBID		■	■					■	■		■		5
PIBIC							■						1
Disciplinas da graduação			■	■								■	3
Curso online					■								1
Outras intervenções da Pós								■			■		2
Grupo de estudos									■				1
Primeiro contato com o tema	■					■				■			3

Fonte: Autor, 2019.

Nota-se que o PIBID foi a maior iniciativa encontrada na graduação para discutir as questões de Diversidade Sexual e de Gênero no curso para essa amostra. Os participantes do programa promoveram oficinas para os acadêmicos e acadêmicas participarem, e levou conhecimento a respeito da homofobia e diversidades até o chão da escola básica. Foi mencionado que as acadêmicas do PIBID trocavam informações com as colegas de curso a respeito do tema, contribuindo para o compartilhamento de conhecimento informal dentro da comunidade acadêmica.

O acadêmico participante do PIBID está em contato direto com a escola e a realidade da comunidade. Como visto na fala do Sujeito 3 : *“no PIBID durante intervenções e leituras feitas acerca do tema”*, o programa incentiva a busca por atualização a respeito dos temas transversais também a partir de leituras.

Apenas três sujeitos apontaram estudos a respeito das Diversidades dentro do curso e nas aulas. Dois sujeitos indicaram que nas aulas de Estágio II (disciplina do último ano do curso) houve algumas discussões a respeito da temática. O Sujeito 4 informou que *“sempre durante o curso tinha alguns toques no assunto”*, mas não especificou em que momentos.

Outro dado que emergiu nas respostas foi a respeito da participação da Pós-graduação trazendo o tema até os acadêmicos, inclusive as intervenções desta pesquisa. Dois sujeitos informaram que participaram de intervenções a respeito de

Gênero trabalhadas por mestrandas. Outros três sujeitos expressaram que a intervenção deste projeto foi o primeiro contato com o tema.

Todas essas informações levam a dedução de que a temática não é trabalhada dentro do curso nas disciplinas específicas, ou se acontece é feito de forma superficial. Crê-se então que a maior parte da discussão realizada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da universidade é feita por agentes externos, na fala do Sujeito 11 fica evidente que os acadêmicos e acadêmicas necessitam de mais informações a respeito do tema: *“intervenção das meninas do mestrado e ouvindo as meninas do PIBID falar, e considero isso insuficiente”*.

O envolvimento dos agentes externos como a alunos da Pós-graduação, por exemplo, são sem dúvidas fatores enriquecedores da formação. Contudo, não se pode confiar este ensino apenas nestes agentes, tendo em vista que as pesquisas e intervenções mudam de ano para ano de acordo com o ingresso de novos estudantes.

Seção 2: dificuldades

A segunda pergunta questionava a respeito do desempenho do sujeito na participação da UEPS:

- b) *Você sentiu dificuldades em participar das atividades deste projeto? Por quê?*

Quadro 2 - Dificuldades

Dificuldades	Respostas
Sim	8
Não	4
Total	12

Fonte: Autor, 2019.

A maioria dos sujeitos sentiu dificuldade ao trabalhar com a temática. Muitos sujeitos disseram não possuir conhecimento a respeito dos conceitos trabalhados, o que causou confusão com as respostas. O Sujeito 6 demonstra em sua fala este

apontamento: “-Sim, porque eu não conhecia os conceitos relacionado com o tema, por exemplo, quando eu ouvia a palavra orientação sexual, eu entendia que era falar sobre o que é sexo, medidas preventivas contra doenças e gravidez. E na intervenção eu percebi que se trata de algo completamente diferente”. Aqui se observa uma confusão por conta da polissemia da palavra orientação e uma interpretação isolada dos conceitos baseada na língua portuguesa.

O Sujeito 8 também aponta a possibilidade de confusão entre os conceitos por causa da interpretação linguística: “-Sim, pois é um tema complexo que gera dúvidas nas terminologias e nos significados; o que podemos cometer erros, ou tratar de forma polissêmica.”

A respeito dos sujeitos que não expressaram dificuldade, é necessário evidenciar que novamente a influência do PIBID apareceu nas respostas, como o Sujeito 2 evidenciou: “Não. Como já havia tido contato com a temática no PIBID e tenho grande interesse por essa temática foi bastante proveitoso participar das atividades e sempre muito bom ter experiências assim pois abrem a nossa mente e nos ensinam a olhar o outro com mais atenção”. O Sujeito 3 comentou que além das leituras feitas no PIBID, o mesmo tem conhecimento das terminologias por se identificar como LGBT+.

O Sujeito 1 disse que achou “a abordagem leve, relevante e interessante”, demonstrando que talvez para este, a forma de abordar o assunto por meio da UEPS tenha sido significativa para a compreensão da temática, e que talvez o papel do pesquisador e mediador da intervenção tenha feito diferença no ensino do tema.

Seção 3: relevância da temática

A terceira pergunta indagava a respeito do julgamento dos sujeitos a cerca da relevância de se tratar da temática na graduação:

- c) *Quais suas considerações a respeito da relevância do assunto para a formação de professores de ciências biológicas?*

As respostas dessa questão revelaram dois tipos de categorias presentes nas falas dos estudantes do último ano do curso. Se organizaram no quadro a seguir as falas em dois grupos, uma do discurso social e outra do discurso profissional.

O primeiro tipo de discurso, com o viés profissional, demonstra que os sujeitos estão preocupados com a qualidade e versatilidade da formação. Esse fato foi justificado ao exporem que a superficialidade de conhecimentos adquiridos causa insegurança na atuação como docente.

O segundo discurso tem caráter social. Na escrita dos sujeitos, percebeu-se a utilização de expressões como “olhar sensível”, respeito e preconceito. Estas observações se referem ao papel do professor como um transformador de realidades sociais.

Quadro 3- Discursos

(continua)

Discurso profissional	Discurso social
<p><i>“É muito importante já que ciências/biologia aborda o corpo humano em algumas séries do ensino fundamental e médio, um tema acaba levando ao outro. É importante que estejamos preparados para tirar possíveis dúvidas dos alunos.”</i></p> <p style="text-align: center;">Sujeito 1</p>	<p><i>“É de extrema importância. Uma vez que nos deparamos em um momento bastante crítico em que o preconceito em relação as “minorias” vem aumentando consideravelmente. É muito importante que nós como futuros professores tenhamos um olhar sensível a essas questões. Para que apresentando todas essas questões aos nossos alunos, possamos ensiná-los a respeitar essa diversidade.”</i></p> <p style="text-align: center;">Sujeito 2</p>
<p><i>“Professores tem que ter um pouco de base em diferentes assuntos.”</i></p> <p style="text-align: center;">Sujeito 4</p>	<p><i>“Principalmente na situação atual é extremamente relevante oportunizar o acesso ao conhecimento sobre o tema para que as pessoas aprendam a respeitar as diferenças.”</i></p> <p style="text-align: center;">Sujeito 3</p>

Quadro 3- Discursos

(continua)

Discurso profissional	Discurso social
<p><i>“Depois de saber as definições dos temas trabalhados nessa intervenção que até então eu sabia muito pouco, reforçou ainda mais a importância de estudar esses temas na graduação, que até então não faz parte da grade curricular do curso, mas que deveria ser estudado desde o primeiro ano da graduação, afinal seremos professores e teremos que desconstruir os conceitos errados sobre nas escolas.”</i></p> <p align="center">Sujeito 7</p>	<p><i>“Acho muito importante, pois o professor deve entender a diversidade de gênero e sexualidade que existe em nossa sociedade para respeitar e saber lidar com os preconceitos que possam vir a existir.”</i></p> <p align="center">Sujeito 5</p>
<p><i>“Acho que esse assunto deveria ser mais trabalhado durante o curso pois não tive contato com o assunto em nenhuma disciplina, ouvi sobre projetos que colegas fizeram sobre sexualidade, mas eu nunca participei.”</i></p> <p align="center">Sujeito 10</p>	<p><i>“Eu acho que é um assunto muito importante e que deveria aparecer mais na nossa grade acadêmica, para sabermos como trabalhar o tema nas escolas, para que crianças e adolescentes aprendam sobre e assim evitar preconceitos ou discriminações.”</i></p> <p align="center">Sujeito 6</p>
<p><i>“Muito importante pois é preciso passar com confiança esse assunto para os alunos, para formar cidadãos conscientes na sociedade.”</i></p> <p align="center">Sujeito 11</p>	<p><i>“Eu sou suspeita por esse tema. Quando pensamos em diversidade sexual no ambiente escolar como futuros professores devemos ter olhar aberto para as diferenças afim de que não ocorram preconceitos. E este tema é transversal, ou seja remete a urgência em ser trabalhado na sala, tanto gênero, e diversidade sexual.”</i></p> <p align="center">Sujeito 8</p>

Quadro 3- Discursos

(conclusão)

Discurso profissional	Discurso social
<p>“Acho que é um assunto extremamente importante, pois o professor de ciências deve promover discussões e ter um conhecimento suficiente para trabalhar essas questões em sala de aula.”</p> <p>Sujeito 12</p>	<p>“É de grande relevância até para quebrar um pouco o preconceito, e para que sejam conhecidas as diversidades respeitadas.”</p> <p>Sujeito 9</p>

Fonte: Autor, 2019.

A leitura das opiniões referentes à relevância do assunto permite que os pesquisadores reflitam que os sujeitos estão preocupados com a situação do Ensino de Diversidades, independente do lado que o discurso de cada sujeito tendeu. Pode-se até admitir uma leitura holística dos fatos, levando a crer que os dois discursos se alimentam, partindo do ponto de vista que o ofício de professor também funciona como agente de responsabilidade social.

Seção 4: fala livre

Na última pergunta, abriu-se espaço para os sujeitos deixarem suas considerações e abordarem aspectos que desejassem:

- d) *O espaço a seguir é opcional e livre para você deixar suas considerações, críticas ao projeto, ou expressar algo que o questionário não tenha contemplado.*

Novamente a preocupação com a inserção da temática no desenvolvimento graduação aparece. Como visto na resposta do Sujeito 2, logo a seguir, inclusive sendo destacado que o assunto poderia ser trabalhado pelos demais professores além dos de biologia e ciências: *“acho que é necessário mais atividades desse jeito na graduação, uma temática muito importante e que não deve ser trabalhada esporadicamente apenas pelos professores de biologia. Deve ser trabalhado em todas as disciplinas. E vejo uma necessidade enorme de mais cursos a respeito da*

temática durante a graduação”. O Sujeito 12 criticou a falta de conteúdo no currículo fixo do curso: *“acredito que deveriam haver durante a formação, espaços no currículo obrigatório, que se dedicasse a essas questões. Pois alunos que não estão em grupos de estudo, ou pesquisas da área como eu, não tem acervo*”. Nesta passagem se vê a escassez de intervenções na área da temática na grade do curso.

A respeito da UEPS, alguns sujeitos elogiaram o método de desenvolver o assunto, o Sujeito 7 sugeriu realizar em maior tempo a intervenção: *“ eu não sabia quase nada sobre o assunto, porém acho que foi muito pouco tempo para mim aprender tudo. Embora tenha sido apenas uma pesquisa foi de grande importância para o meu aprendizado*”. O Sujeito 10 destacou a ludicidade do método: *“achei muito interessante o projeto e a metodologia. O conteúdo foi bem explicado, de forma lúdica sem ser cansativo, abordou vários conceitos*”. Para finalizar, o Sujeito 11 relatou que mesmo a intervenção sendo feita de forma descontraída ela não perdeu seu caráter de informar: *“achei muito interessante o modo como foi trabalhado a temática, ficou leve e divertido (sem perder a seriedade)*”.

Como professor e mediador, acho importante trazer também meu depoimento de como foi aplicar e desenvolver esta UEPS. Creio que o que facilitou a reunião de conceitos e conhecimento sobre o tema foi a minha experiência de vida com o assunto e a experiência recolhida ao trabalhar com o tema na escola e na universidade. Devido a UEPS ser um instrumento bem construído e referenciado, não senti dificuldades em aplicar o tema nele, apenas segui os passos recomendados. O que gera certo desconforto no mediador é a necessidade de criar atividades diversificadas e que tenham coerência pedagogicamente com o assunto em questão. Lembrando que quanto mais diversificadas e interativas sejam as atividades, maior pode ser a chance de fazer diferença no aprendizado dos sujeitos e trazer significatividade. Não senti dificuldades em responder as perguntas e dúvidas dos sujeitos, pois creio que o referencial levantado para a construção das definições dos conceitos a serem trabalhados foi plural e de fácil linguagem/acesso.

Inclusive este referencial foi de grande importância e auxílio para realizar a análise dos personagens criados pelos sujeitos na atividade correspondente, porque além de exigir uma investigação interpretativa minuciosa do pesquisador, também é preciso recorrer à bibliografia para verificação da coerência dos conceitos aplicados pelos sujeitos nas histórias e imagens criadas.

6.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE DOS PERSONAGENS CRIADOS

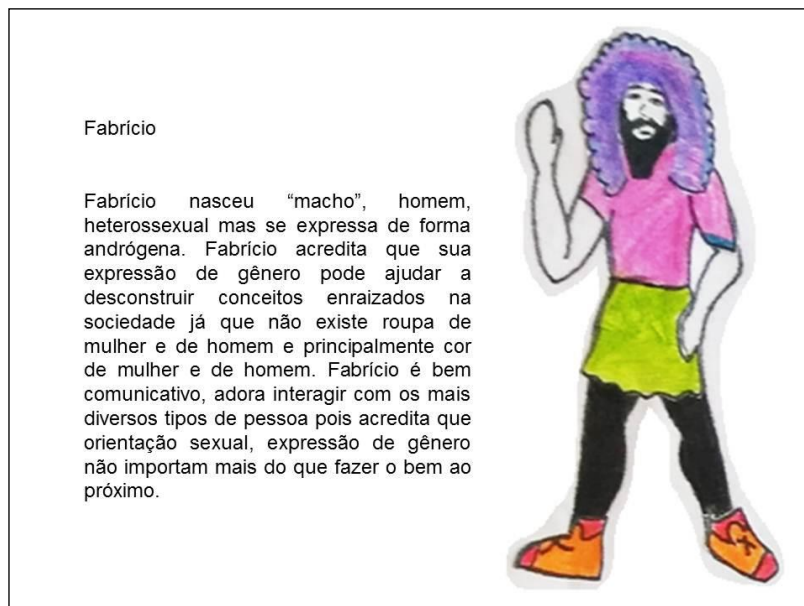
A atividade individual de criação de personagens possibilitou a externalização e aplicação dos conhecimentos compartilhados na UEPS. Após digitalização dos textos e imagens dos personagens criados, analisamos os termos e relações de conceitos utilizadas na produção.

As análises se dividiram em dois blocos. Inicialmente trazemos a análise individual de cada personagem produzido. Em seguida se traz a análise da atividade como um todo.

6.2.1. Análises Individuais dos Personagens

6.2.1.1 Análise do personagem criado pelo Sujeito 01

Figura 07 – Fabrício



Fonte: Sujeito 1, 2019.

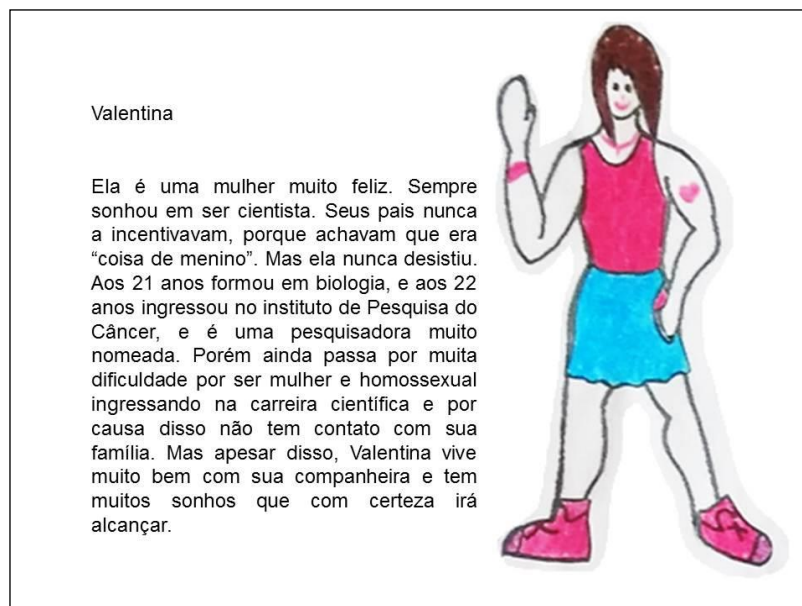
O personagem Fabrício, de autoria do Sujeito 1 explorou a expressão de gênero andrógina, misturando elementos de vestuário masculinos e femininos e cores chamativas. Além de o personagem ser um homem com barba longa, o autor escolheu cores normalmente lembradas como femininas para tingir suas vestes, e o criou com um cabelo longo e colorido também. No início do texto de apresentação, é

relatado que Fabrício é um homem heterossexual, que nasceu “macho”. Sobre colocar o termo macho entre aspas, se abre uma oportunidade para podermos inferir diversas interpretações diferentes. Talvez seja uma crítica ao modo que a sociedade designe o macho como ser superior, mas que Fabrício não se importe tanto com este título e prefere se expressar do jeito que mais lhe agrada, quebrando padrões socialmente impostos previamente.

No texto também é afirmado que Fabrício se expressa desta forma para poder mostrar ao mundo que as pessoas não precisam seguir estas limitações de expressão de gênero fixadas na cultura, e inclusive incentiva aos demais a se comportarem do mesmo modo. Batista (2018) relembra que o gênero é uma categoria histórica desenvolvida e marcada pelo tempo de acordo com cada sociedade. Estas sociedades são responsáveis por definir os limites entre masculino e feminino e imprimir estes padrões em seus sujeitos. O autor finaliza sua produção com palavras de apoio as diversidades, dando o sentido que não importa o que um ser humano veste ou como ele aja desde que seja fazendo o bem ao próximo e mantendo respeito entre as pessoas.

6.2.1.2 Análise do personagem criado pelo Sujeito 02

Figura 08 – Valentina



Fonte: Sujeito 2, 2019.

A personagem Valentina se expressa de formar feminina clássica, com cores, vestimentas e demais características típicas de uma mulher feminina. A autora incluiu uma tatuagem representando um coração no braço da personagem, talvez indicando que Valentina seja uma pessoa sensível.

No texto de apresentação, é colocado que a personagem sofre preconceito em seu lar em relação à escolha de sua profissão e por conta de sua orientação sexual. Valentina é cientista, e muito reconhecida em seu meio, inclusive ingressou com idade muito jovem a um centro de pesquisas muito relevante. Mesmo com esta produção profissional excepcional, Valentina sofre por ter de se distanciar de sua família porque eles não aceitam o que ela é e como ela nasceu. Apesar de não ter o contato com sua família sanguínea, ela se considera muito feliz com sua parceira e a família que está criando. Sobre esta concepção da imagem da mulher ser incompatível com determinadas profissões, Louro (1997, p.118) traz que:

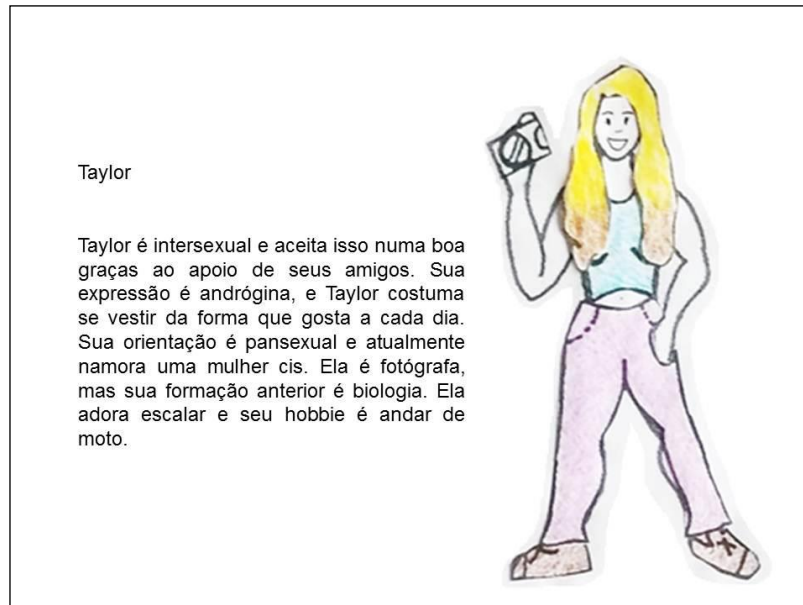
Ora, a atividade de inúmeras professoras, em especial nos sindicatos, nas universidades e nos centros de pesquisa certamente não se coaduna com essa figura desprovida de poder, anódina, discreta e recatada. Muito pelo contrário. São múltiplas as situações que exigem dessas mulheres domínio de público, "exibição"; são inúmeras as situações em que elas se envolvem em disputas ou debates acirrados etc. Enfim, penso que podemos concordar que as mulheres feministas — professoras ou não — não teriam conseguido produzir as teorizações e as transformações práticas que produziram se efetivamente estivessem ausentes dos jogos de poder.

Ao pensarmos na imagem do cientista que foi criada pela mídia e pela sociedade historicamente, pode-se dizer com absoluta certeza que a imagem feminina passa bem longe das representações de cientista esperadas. Normalmente o cientista do imaginário popular é um homem branco e heterossexual, em estado de quase demência, sempre manipulando algum instrumento laboratorial. Por mais que os tempos tenham mudado, e as linhas de pensamento também, a situação com os pais de Valentina são um retrato fiel do que muitas mulheres da ciência sofrem por causa desse pensamento enraizado que “ciência é coisa de homem”. A mulher ao longo da história tem sido silenciada e excluída também da produção científica e filosófica, e isto se mostra claro ao pensar nos nomes que são reconhecidos na ciência ao longo do tempo. Nomes de mulheres só começaram a aparecer com maior frequência no campo da ciência no último século. Estas situações são confrontadas por Louro (1997, p. 21), ao falar sobre os papéis de gênero que se

construíram ao longo da história, e que se vinculam às relações de poder e desigualdade entre os gêneros.

6.2.1.3 Análise do personagem criado pelo Sujeito 03

Figura 09 – Taylor



Fonte: Sujeito 3, 2019.

A personagem Taylor foi representada com uma expressão de gênero feminina. Cabelos compridos e tingidos, mini blusa exibindo o umbigo e calça rosa. Na sua apresentação, é dito que a personagem se expressa de maneira andrógina, misturando características masculinas e femininas de acordo com sua vontade. Seu sexo biológico é indefinido, possuindo ambas as características de macho e fêmea, a autora explicita isto ao marcar sua intersexualidade. No que diz respeito a sua orientação sexual, a personagem se identifica como pansexual, ou seja, sua orientação afetiva e sexual não se limita apenas às características externas e gêneros fixos, mas sim se atrai pelo interior das pessoas.

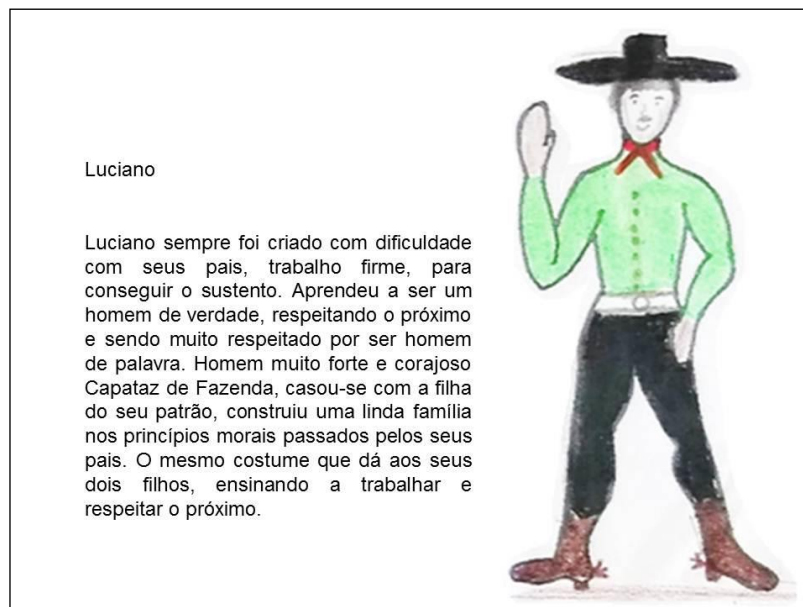
Taylor pode ter sido representada em uma forma predominantemente feminina por se identificar mais com o gênero mulher, inclusive a autora se refere à personagem utilizando artigos femininos. O sujeito não relatou um personagem que estivesse sofrendo por conta da sua condição como Jesus (2012, p. 25) coloca que

ainda se predomina um estigma ao associar a imagem do intersexual como um indivíduo sofrendo de uma patologia.

Foi utilizada a expressão “mulher cis” no texto. Cis é o oposto de trans. Este conceito não foi explorado durante a intervenção, demonstrando que o sujeito já possui uma rede de subsunçores a respeito do tema e que consegue aplicar estes conhecimentos quando solicitado. Nesta produção exploraram-se as quatro expressões chave utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, e os conceitos foram desenvolvidos e aplicados de forma correta.

6.2.1.4 Análise do personagem criado pelo Sujeito 04

Figura 10 – Luciano



Fonte: Sujeito 4, 2019.

O personagem Luciano é um homem heterossexual, que se veste de acordo com a tradição da cultura gaúcha ou sulista. Possui um lenço em seu pescoço, chapéu e botas de montaria em cavalo com esporas. Popularmente esta imagem está associada ao “homem macho de verdade”, a cultura gaúcha é muito tradicionalista no que se diz respeito a expressão de gênero, possuindo papéis de gênero sociais muito fechados em relação ao homem e a mulher, incluindo suas vestimentas típicas.

No texto de apresentação utilizam-se as expressões “homem de verdade” e “homem de palavra”. Estas expressões reforçam o estereótipo de “homem macho de verdade”, uma idealização de que o homem seria o ser humano mais capacitado, valoroso e superior na sociedade. O texto reforça também a todo instante que o personagem é um homem, capataz, um “homem forte e corajoso”, demonstrando a necessidade de exaltar as características masculinas.

Além de a produção trazer estas características a respeito do homem heterossexual médio, é trazida uma série de expressões que marcam um eixo de padronização social, por exemplo, que Luciano construiu uma família com a esposa e dois filhos, e que faz questão de passar todas as moralidades que herdou de seus pais agora para seus filhos. No final do texto é dito que os princípios que ele mais preza e repassa aos seus filhos é a importância de se trabalhar e de respeitar ao próximo.

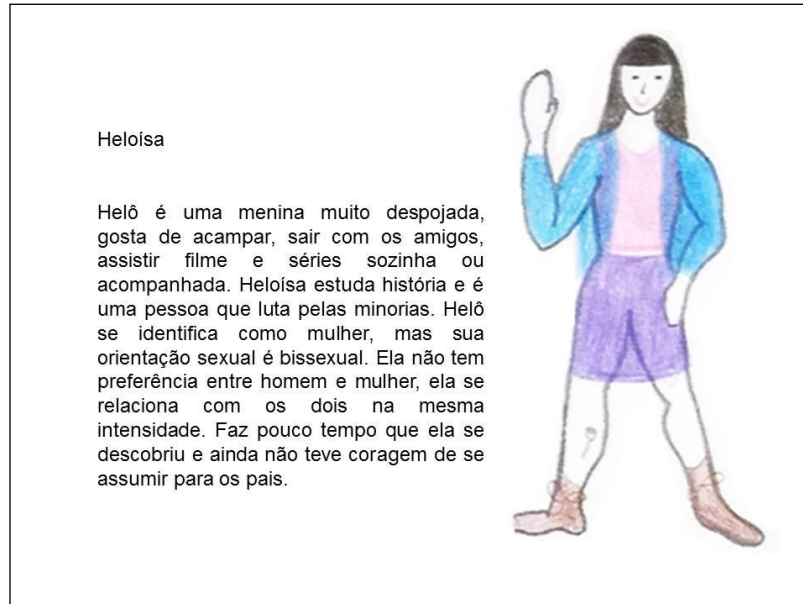
Será que uma pessoa crescida num ambiente que nas entrelinhas se mostra muito machista, seria capaz de respeitar ao próximo em sua totalidade? Ou será que o respeito falado aqui caberia apenas aos próximos de sua mesma cultura? Provavelmente Luciano iria se assustar ao ser confrontado com pessoas de culturas diferentes, onde os homens não precisam se afirmar o tempo todo como homens, ou que as expressões de gênero não fossem tão fixadas desta forma.

Este personagem segue um padrão claro heteronormativo, não desviando em nenhum momento seu papel de gênero macho. O reforço das palavras masculinas evidencia o total afastamento de possíveis inversões de papéis ou existência de características do outro gênero (FOUCAULT, 1984, p. 21).

Luciano casou com a filha de seu patrão. Por que não é falado sobre quem é essa mulher? Seria uma forma de exemplificar que a instituição do casamento às vezes é tida como uma relação de negócios, afinal seu sogro também é seu chefe? A mulher está sendo invisibilizada neste discurso. É válido ressaltar que este personagem foi criado por um sujeito do sexo masculino, e talvez o machismo tão presente contido no discurso seja justificado por este motivo.

6.2.1.5 Análise do personagem criado pelo Sujeito 05

Figura 11 – Heloisa



Fonte: Sujeito 5, 2019.

Heloísa foi retratada como uma mulher usando saia, cabelos longos, e blusas femininas. Ela possui a tatuagem de uma rosa em sua perna. As atividades que a personagem gosta de fazer espelham em muito que os jovens da atualidade fazem, como assistir à séries e filmes e sair com os amigos. É apontado que a personagem cursa História e que se considera uma pessoa que luta pelas minorias. Normalmente o que se é visto nos movimentos sociais é que pessoas da área das ciências humanas estão engajadas nestas lutas de fato.

Ao descrever a identidade de gênero e orientação sexual da personagem o sujeito escreveu a seguinte frase: “Helô se identifica como mulher, mas sua orientação sexual é bissexual”. Nesta frase percebe-se um equívoco ao empregar os conceitos estudados, visto que o uso da palavra “mas” com o sentido de negação dá a entender como se existisse uma norma real em que toda mulher identifica-se como heterossexual ,não havendo outras possibilidades; ou pode ser interpretado como se o fato de esta se identificar como bissexual fosse um defeito ou uma característica inferior as demais mulheres heteronormativas. Como Louro (1997, p.27) exemplifica a seguir:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.

Este tipo de apontamento é muito usado ao se falar de homens homossexuais, como por exemplo a frase “meu filho não é gay, o meu filho é homem, e não se deitaria com outro homem”, como se um ser humano identificado como homem ao deitar-se com outro do mesmo gênero, deixasse de pertencer ao seu próprio gênero. Existe muita confusão entre gênero e orientação sexual, até nas falas mais simples, ao serem analisadas com cuidado evidencia-se este fenômeno.

Ao discorrer sobre a bissexualidade da personagem, a autora explicou corretamente o significado de uma pessoa ser bissexual em seu texto. Ao fim, foi explicitado que Heloísa ainda está em processo de descoberta da sexualidade e o dilema que enfrentará ao ter que contar para seus pais a respeito de sua descoberta. Essa situação específica é muito comum entre os jovens LGBTQ+, e encontrar essa situação representada numa atividade destas, mostra que alguns professores estão preocupados com a segurança e o bem estar dos seus futuros alunos; também mostra que o professor não lida em sala de aula apenas com o conteúdo ou com a didática, e que pode auxiliar o aluno a conhecer quem ele é e se empoderar.

6.2.1.6 Análise do personagem criado pelo Sujeito 06

Figura 12 – Elisa



Fonte: Sujeito 6, 2019.

A personagem Elisa é uma mulher bissexual de cabelos curtos, que veste saia. O que destaca Elisa dos demais desenhos é justamente o cabelo curto; entre as várias representações de personagens, ela foi a única com um cabelo realmente curto. O cabelo curto normalmente é associado a expressão de gênero masculina, e não é tão comum ser visto na sociedade quando se tratam de mulheres mais novas.

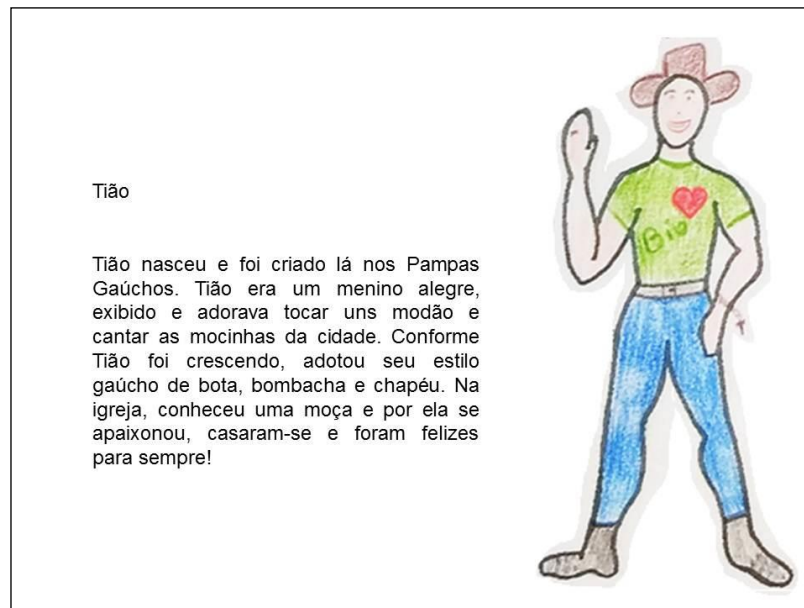
O Sujeito 6 cometeu um equívoco ao falar sobre o Feminismo em seu texto de apresentação. Elisa fala que é uma pessoa que luta por seus ideais e pela igualdade entre os gêneros, e que por conta disto é chamada de feminista, mas ela não se importa. O fato de ser feminista aqui é colocado como uma qualidade negativa ou pejorativa, que ignora o próprio significado da palavra feminista ou das convicções sociais e políticas que se ancoram nesta narrativa.

O restante do texto reafirma a luta de Elisa por uma sociedade com menos desrespeito contra as mulheres, contra o racismo e classes sociais. Toda essa discussão trazida na história da personagem do Sujeito 6 reflete a preocupação deste com o assunto. Tanto que os assuntos de lutas sociais tomou maior parte do texto de apresentação do que as características que foram solicitadas durante a realização da atividade. O modo em que o sujeito utilizou para expressar a forma

como uma feminista é tratada pode ser um reflexo do próprio tratamento que recebe em casa ou em suas demais relações.

6.2.1.7 Análise do personagem criado pelo Sujeito 07

Figura 13 – Tião



Fonte: Sujeito 7, 2019.

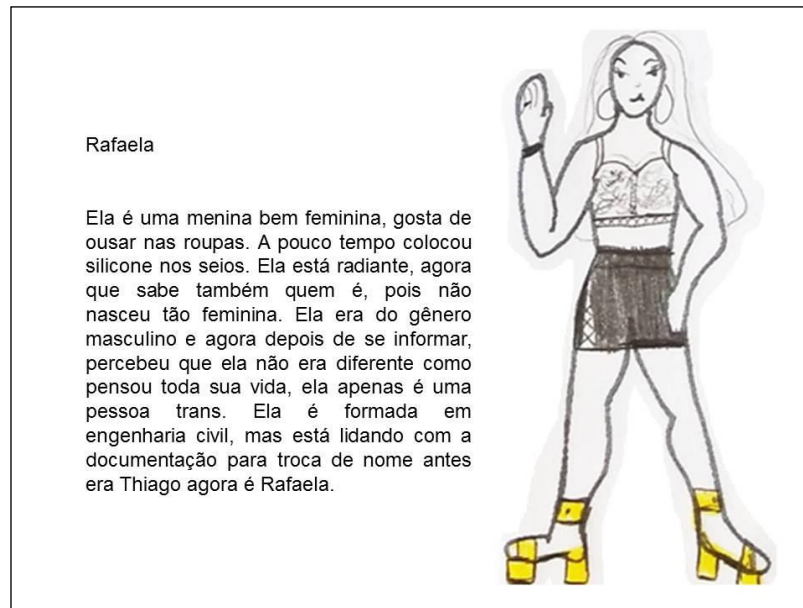
O personagem Tião também retratou um gaúcho. O elemento que destaca neste personagem é a presença de uma pulseira com um crucifixo em seu braço. Na história também aparecem elementos que contam sobre sua religião. No breve texto de apresentação os conceitos da intervenção foram aplicados de forma sutil, não literal, informando que Tião era um menino e que casou-se com uma moça que conheceu na igreja.

Embora a atividade tenha sido executada de forma mais simples e breve, ao ser comparado com o outro personagem gaúcho (no item 6.1.2.4) podem-se perceber diferenças bem pontuais no que diz respeito ao machismo, não sendo presenciado nesta última análise. Mesmo citando religião, não foi notada a influência significativa no modo de vida do personagem ao que diz respeito à temática dos apontamentos da pesquisa. O que se nota é o padrão de vida da cultura heterossexual média colocada por Jesus (2012), baseado no masculino e feminino

guiado a vida das pessoas; Tião tem uma vida linear como a maioria da população, um relacionamento heterossexual, vai a igreja, sai para dançar, e teve seu final feliz.

6.2.1.8 Análise do personagem criado pelo Sujeito 08

Figura 14 – Rafaela



Fonte: Sujeito 8, 2019.

O Sujeito 8 produziu uma personagem feminina, com maquiagem, roupas curtas, salto alto, cabelos longos, acessórios como brincos grandes, pulseiras e anéis. No texto é informado que Rafaela passou por uma transição de gênero para se adequar com sua identificação como mulher. É explicado sobre a transexualidade de uma forma simples de ser compreendida. O que chama a atenção é a representação de uma pessoa trans com roupas extremamente ousadas. A representação não poderia ser de uma pessoa com vestes comuns? Sim poderia, porém também cabe pensar que é uma pessoa que viveu sob um gênero que não se reconhecia uma vida inteira, cercada de repressões, e agora finalmente pode celebrar quem é, pois sabe quem é, está “radiante” e se expressa do jeito que quer.

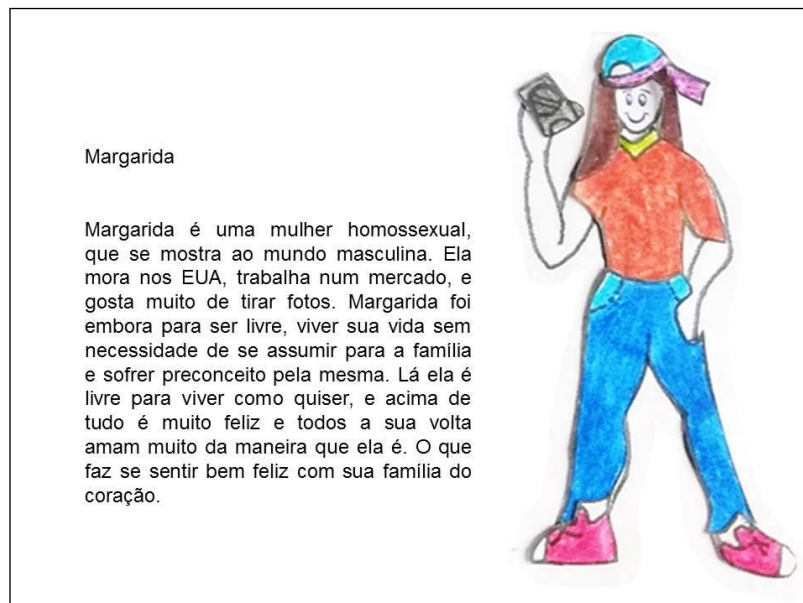
O texto explora as dificuldades que uma pessoa transexual enfrenta em sua vida. A redesignação do corpo humano para as características secundárias que adequam o corpo ao gênero, como por exemplo, o implante das próteses de silicone, até a parte burocrática da mudança do nome de registro. Mesmo Rafaela

passando por tantas situações difíceis, ela fez um curso superior e conseguiu seguir sua vida.

Discorrer sobre a diversidade, e trazer a luz estas questões e dilemas das pessoas que passam por problemas diferentes do que a sociedade está acostumada a lidar em sua norma, é a principal proposta dos estudos de gênero. Como visto na entrevista de Furlani por Dip (2016), estes estudos permitem analisar o ser humano em toda sua conjuntura social, política, subjetiva, e asseguram que nem o sexo biológico, nem outras características biológicas de nascença como a cor da pele, formas do corpo, entre outras, acabem por definir o destino de uma pessoa. Pelo menos é o que esperamos que aconteça. Mas baseando-se no modelo de sociedade eurocêntrica que vivemos, ao não se analisar ou incluir as perspectivas que os estudos de gênero visam na sociedade, acabamos por continuar invisibilizando e retirando as oportunidades das pessoas LGBTQ+ de viver em harmonia social e com dignidade.

6.2.1.9 Análise do personagem criado pelo Sujeito 09

Figura 15 – Margarida



Fonte: Sujeito 9, 2019.

Margarida é uma mulher que expressa seu gênero de forma masculina. Usa roupas largas e um boné, que normalmente é associado ao guarda roupas masculino. A personagem foi retratada com cabelos longos.

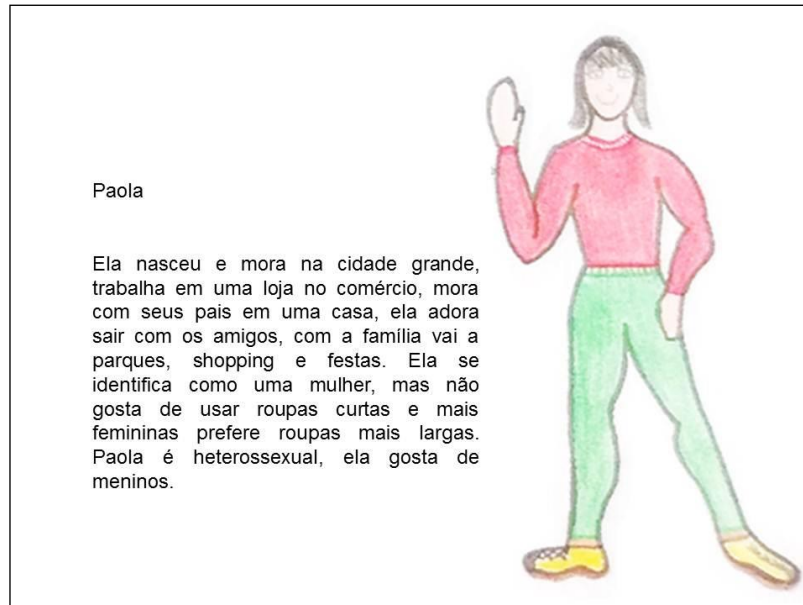
É retratado que Margarida precisou mudar-se de país para poder exercer sua sexualidade de forma livre sem sofrer represálias de sua família, ou precisar lidar com o fato de um dia vir a assumir sua homossexualidade aos seus conhecidos. É explorado que ela encontrou a felicidade e até mesmo uma família “de coração” em seu novo país, e que vive muito feliz desta forma.

O fato de o personagem precisar fazer uma mudança de vida tão radical exemplifica um tipo de perseguição que pessoas LGBTQ+ sofrem. Visto que jovens e adolescentes são pessoas que estão em fase de descoberta da sexualidade, este tipo de pensamento é muito comum entre eles, e isto se intensifica quando a pessoa mora em cidades pequenas. Às vezes a mudança de cidade é a única chance que uma pessoa LGBTQ+ encontra pra poder ser feliz de acordo com o que ela simplesmente é. Famílias podem acolher os filhos LGBTQ+, mas normalmente o que acontece é o contrário disto, sendo a família o primeiro conjunto de pessoas a agirem com preconceito por conta de suas noções de moralidade.

Parece que para o homossexual viver em família ele possui dois caminhos, ou se assume como é vive sua vida distante e independente, ou vive sob uma mentira negando sua sexualidade para não atormentar as regras familiares, submetendo-se como diria Foucault (1984, p.27): "as diferenças podem, assim, dizer respeito ao modo de sujeição, isto é, à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática".

6.2.1.10 Análise do personagem criado pelo Sujeito 10

Figura 16 – Paola



Fonte: Sujeito 10, 2019.

Paola é uma mulher de cabelos medianos, que usa roupas mais largas e não tão femininas. Paola vive uma vida normal, como a da maioria das jovens, mora com seus pais, sai com amigos, visita *shoppings* e parques. Mesmo a personagem não se identificando com o guarda roupas feminino, ela é heterossexual e não gosta muito de reproduzir os padrões esperados das mulheres pela sociedade.

O Sujeito 10 teve necessidade de enfatizar que a personagem não gosta de roupas largas e por isso não as usa justamente pelo fato de existir uma pressão heteronormativa na sociedade. Esta norma tenta controlar e fazer com que o homem use “roupas de homem” e as mulheres usem “roupas de mulher”. Ao aplicar questões de gênero em vestimentas, se analisa pelo que cada cultura considera masculino ou feminino, podendo variar de acordo com a regionalidade.

Nas Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual do Estado do Paraná é trazido essa discussão sobre a divisão social de características sexuais, que acabam criando relações de poder. Quando essas características são definidas, elas criam uma norma, e a norma irá ditar quem é viável para o convívio naquela sociedade e será incluído, ou quem destoa do conjunto e sofrerá exclusão (PARANÁ, 2010, p.13)

6.2.2. Análise Geral

Em uma análise geral levando em consideração a soma de todas as atividades do grupo, pode-se afirmar que se presenciou a utilização de todos os conceitos trabalhados na intervenção. Contudo, quando se realiza a leitura de cada atividade individual, notamos que apenas dois sujeitos entre os dez que realizaram a atividade, utilizaram conceitos derivados dos quatro principais da pesquisa (Sujeitos 1 e 3). No enunciado da atividade se solicitou apenas a utilização dos conceitos Identidade de Gênero e Orientação Sexual.

No quadro abaixo, se organizou a repetição dos conceitos derivados utilizados pelos sujeitos. É válido ressaltar que os sujeitos não possuíam acesso a algum banco de conceitos durante esta atividade, e os conceitos utilizados foram escolhidos de acordo com suas memórias e redes de conhecimento individuais. Os conceitos derivados com um nível de repetição igual à zero também foram trabalhados na intervenção, porém não foram lembrados ou utilizados.

Quadro 4 – Utilização de conceitos

(continua)

Conceito	Conceito derivado	Número de repetições
Identidade de Gênero	Mulher	6
	Homem	3
	Transexual	1
	Travesti	0
	Sem gênero	0
Orientação Sexual	Heterossexual	2
	Homossexual	2
	Bissexual	2
	Pansexual	1
	Assexual	0
Sexo Biológico	Macho	1
	Intersexual	1
	Fêmea	0

Quadro 4 – Utilização de conceitos

(conclusão)

Conceito	Conceito derivado	Número de repetições
Expressão de Gênero	Andrógina	2
	Masculina	1
	Feminina	1

Fonte: Autor, 2019.

Notamos que os conceitos mais utilizados foram os que estão mais presentes no dia-a-dia da sociedade em que os sujeitos vivem, como por exemplo, homem, mulher, heterossexual e homossexual. Durante a análise, não foi percebido nenhum erro conceitual ao empregarem as palavras dentro do contexto solicitado; a maioria dos sujeitos conseguiu realizar a atividade utilizando os conceitos solicitados, indicando serventia da intervenção e do trabalho com os significados.

Além da utilização de conceitos não solicitados, outro dado emergente da análise foi à utilização de discursos que demonstravam domínio do conceito Gênero enquanto relação de poder (LOURO, 1977). Em algumas das histórias criadas por sujeitos diferentes (2,5 e 6), pode-se notar que os personagens criados tinham alguma preocupação com a luta da mulher por espaço em uma sociedade machista. No fragmento textual da personagem *Elisa* criada pelo Sujeito 6 isto se evidencia: *“sou uma mulher que luta pelos meus ideais e por isso me chamam de feminista, mas eu não me importo. Só luto pelos mesmos direitos que os homens possuem na sociedade. Ainda almejo uma sociedade em que as mulheres serão reconhecidas e terão os mesmos direitos que os homens possuem, e sem preconceitos e discriminação, seja por cor de pele, classe social ou identidade de gênero”*.

A respeito da Expressão de Gênero, notamos que na representação física dos personagens os conhecimentos também foram aplicados. Nos textos que acompanhavam as personagens, alguns sujeitos comentaram a respeito das roupas não possuírem gêneros específicos, ou não existir cores específicas para designar o que pertence à homens ou mulheres. A personagem criada pelo Sujeito 1 trouxe uma expressão de gênero colorida misturando elementos socialmente aceitos por

ambos os gêneros, ao retratar um personagem homem, com barba, utilizando uma saia em suas vestes inferiores. O Sujeito 10 criou uma personagem mulher, heterossexual, que não tinha afinidade por roupas femininas.

Os personagens dos Sujeitos 4 e 7 não se aprofundaram nos conceitos de diversidade trabalhados, deixando implícito um estilo de vida heterossexual padrão. O estereótipo (imagem limitante pré-concebida de algo, situação ou pessoa) utilizado em ambos os casos retrataram homens heterossexuais com traços culturais do Estado do Rio Grande do Sul. A vida no campo e as tradições da cultura gaúcha também aparecerem nas histórias.

Algumas das histórias explicaram os conceitos com riqueza de detalhes como visto na produção do Sujeito 8, que explicou como uma pessoa transexual se descobre e se revela para o mundo, inclusive explorando também a burocracia envolvida na troca de nome e gênero na documentação pessoal oficial. O Sujeito 9 falou sobre os conflitos presentes na vida de uma pessoa homossexual com sua família, trazendo uma história que retrata uma parte significativa dos jovens homossexuais que precisam se distanciar de seu habitat natural para poder viver a sua vida do jeito que lhe agrada sem sofrer com preconceitos.

Em uma das histórias, emergiu a ruptura de padrões estéticos esperados pela sociedade. O Sujeito 10 trouxe a história de uma mulher heterossexual que não gosta de usar roupas curtas e caracterizadas como femininas.

Concluiu-se que a atividade contribuiu para a assimilação dos conceitos desenvolvidos durante a intervenção, possibilitando mexer com a criatividade dos sujeitos e demonstrando a aplicabilidade do conteúdo trabalhado, conforme a Teoria da Aprendizagem Crítica de Moreira (2011) orienta. Em algumas das produções os sujeitos comentaram sobre família e suas diferentes composições. Um último dado a ser apontado é que em praticamente todas as histórias percebeu-se um discurso muito forte de apoio às diversidades, e da promoção do respeito entre os seres humanos.

6.3 ANÁLISE DOS MAPAS

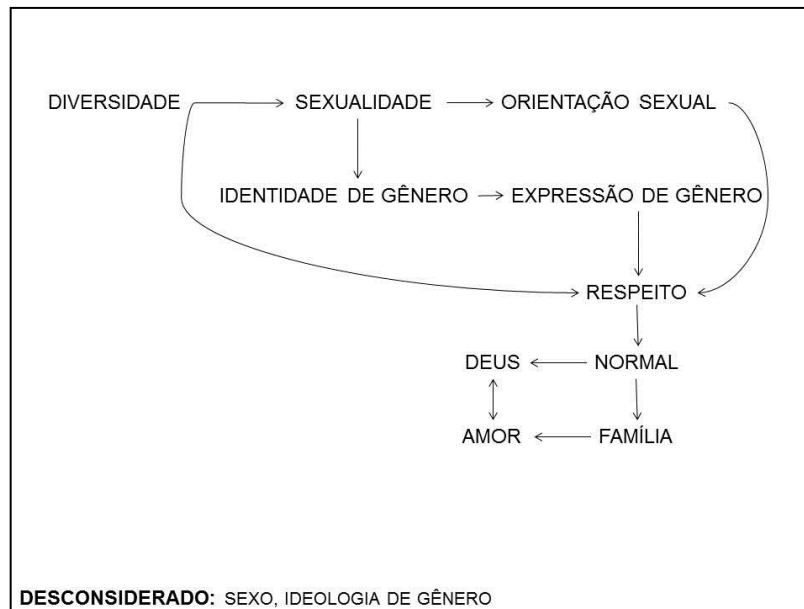
Os mapas conceituais e seus respectivos textos foram analisados comparativamente não só no sentido de perceber qual a compreensão dos conceitos

elencados inicialmente mas também de perceber fenômenos que emergiram dessa intervenção. Observaram-se os conceitos utilizados e eliminados nas etapas iniciais e finais, e a possibilidade de relações construídas nos raciocínios dos sujeitos. Levamos em conta para a análise a proximidade e coerência da hierarquização dos termos utilizados e os discursos presentes nos textos, e suas eventuais mudanças ou correções em relação ao material prévio realizado pelos sujeitos.

6.3.1 Sujeito 01

a) Mapa inicial

Mapa 1 – Mapa Inicial Sujeito 01



Fonte: produzido pelo Sujeito 01

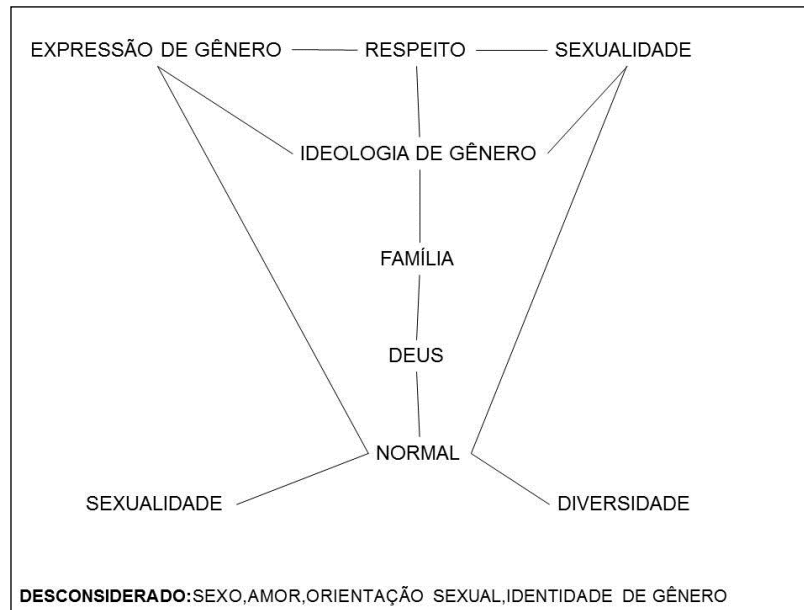
b) Narrativa inicial

Vivemos em uma sociedade amplamente diversa. Questões de sexualidade vão muito além da orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero. É preciso se discutir sobre o corpo e sua relação com a mente para se reconhecer nestas questões; saber até que ponto o outro pode te “tocar” (física e mentalmente) sem ser abuso. É muito importante que o respeito pelo próximo prevaleça, somos todos “normais” da maneira que somos e nos identificamos e o papel da família é importante nesse processo. É triste que esse assunto ainda seja visto como tabu

pela maioria das pessoas. É necessário que o amor prevaleça e que o ensinamento de Deus sobre “amar o próximo como a ti mesmo” prevaleça!

c) Mapa final

Mapa 2 – Mapa Final Sujeito 01



Fonte: produzido pelo Sujeito 01

d) Narrativa final

Reforço a necessidade de respeito com as orientações do próximo, principalmente sobre a sexualidade. Orientação sexual, ideologia de gênero e expressão de gênero devem ser, cada vez mais, vistas com naturalidade, já que não se trata de uma opção, mas sim, reconhecimento de si próprio. É necessário que a visão da população em geral e principalmente da família mude em relação a pessoas que se identificam fora dos padrões ditos “normais” (hétero/cis). Para que esta mudança aconteça é preciso se falar mais abertamente sobre o assunto. Termino com a mesma concepção de ensinamento do texto anterior: é preciso que se pare tanto de julgar o próximo e “amar o próximo como Jesus/Deus nos ensinou”. Somos todos iguais e merecemos respeito!

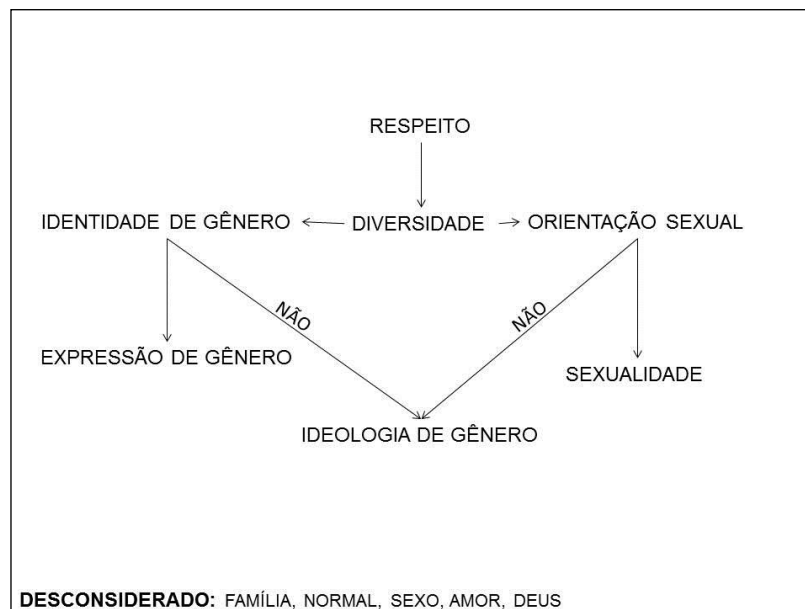
e) Análise

O Sujeito 1 confundiu os termos Identidade e Ideologia de Gênero na construção do texto e mapa finais; porém ao analisar o conteúdo do discurso presente na produção, verificamos que os conceitos trabalhados foram internalizados. Observamos que existe forte influência religiosa na escolha das palavras utilizadas, porém desviante do padrão esperado tratando-se de um tema reconhecido como tabu nas religiões de matriz cristã, o discurso a cerca da aceitação e respeito pelo próximo prevaleceu. Também foi apontada a necessidade de discussão da temática na Educação como finalidade de conscientização. Além do esperado, o sujeito comentou sobre assédio e autoconhecimento do ser humano para poder se identificar e se aceitar.

6.3.2 Sujeito 02

a) Mapa inicial

Mapa 3 – Mapa Inicial Sujeito 02



Fonte: produzido pelo Sujeito 02

b) Narrativa inicial

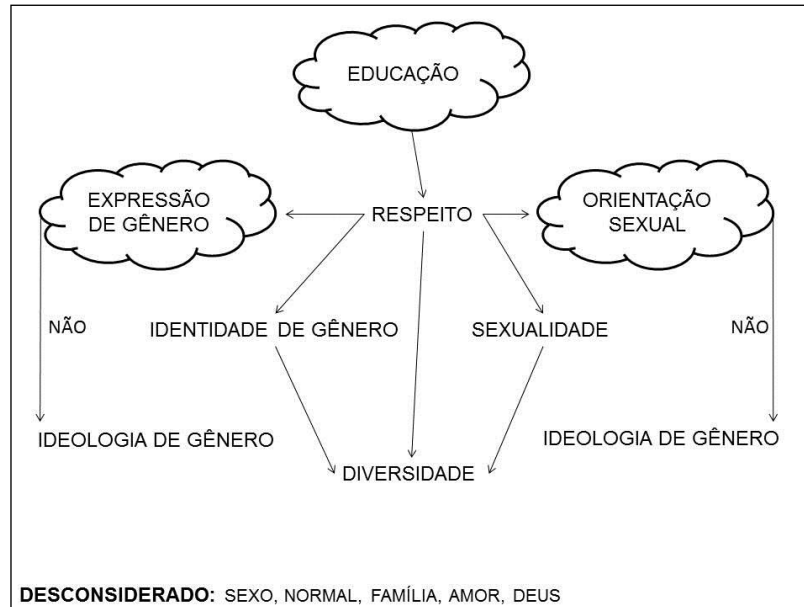
Iniciei o mapa com a palavra respeito porque o respeito é a base de tudo. Vivemos em tempos difíceis onde há uma confusão muito grande sobre conceitos

ligados as questões de gênero e sexualidade. E na maioria das vezes esse mal entendimento ligado ao preconceito com o ser “diferente” leva a exclusão e invisibilidade e até mesmo o desrespeito com alguns grupos.

Existe uma diversidade muito grande e linda em relação à gostos, formas de se expressar e se relacionar com o outro. Vivemos em uma grande sociedade onde o padrão é o homem, branco, de classe média, heterossexual e o que acontece é que tudo que sai desse “núcleo” é considerado inferior. Precisamos, como educadores explicar e levar para os nossos alunos essas questões. Diferenciando conceitos que são muito confundidos. Demonstrar que a orientação sexual nada tem a ver com a identidade de gênero. Que existem muitas formas das pessoas expressarem a sua sexualidade e formar sua identidade. Para que esses alunos não saiam reproduzindo por aí expressões como “ideologia de gênero”. Que eles entendam que estudar gênero é estudar as relações construídas histórica, social e culturalmente aos anos entre homens e mulheres. Para que as mulheres não sejam mais diminuídas e invisibilizadas e passem a ser mais respeitadas e ocupem cada vez mais espaços nas diferentes estancias da nossa sociedade.

Precisamos também ensiná-los sobre sua sexualidade para que se encontrem e não se sintam reprimidos e sejam respeitados. Demonstrar que não há um padrão em relação a seus gostos, somos todos pessoas livres para seguir nossa própria vontade.

c) Mapa final

Mapa 4 – Mapa Final Sujeito 02

Fonte: produzido pelo Sujeito 02

d) Narrativa final

É de extrema importância que os educadores abordem essa temática: diversidade de gênero e sexualidade. Esclarecer aos nossos alunos o significado de cada conceito. Para que respeitem toda essa diversidade e não tenham vergonha de ser o que são.

Esclarecer também que a identidade de gênero não tem a ver com a orientação sexual das e pessoas e nem a ver com a expressão de gênero. Que não é “vergonhoso” homens gostarem de coisas tidas como feminino e nem mulheres gostarem de coisas tidas como masculina.

E que no fim de tudo o que deve prevalecer é o respeito. E o entendimento que a outra pessoa não precisa ser e nem gostar das mesmas coisas que você.

e) Análise

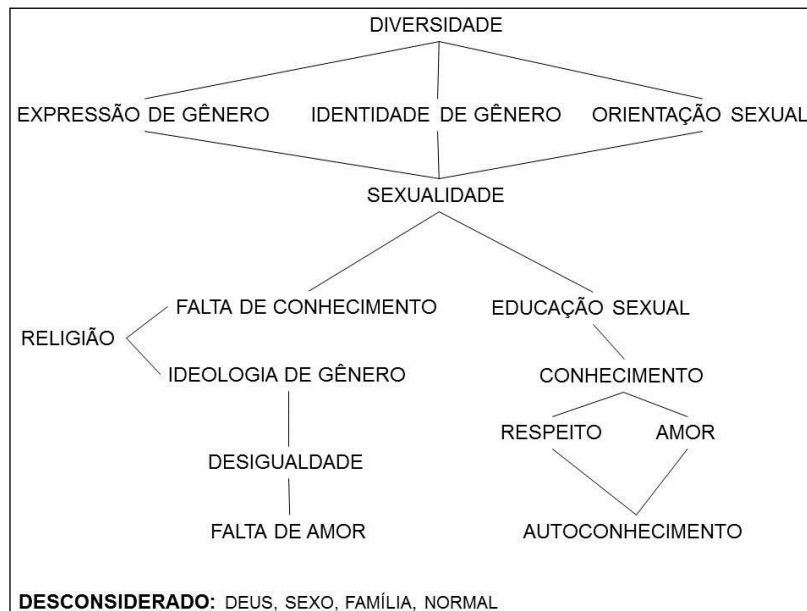
A produção do Sujeito 2 deixou claro que antes mesmo da intervenção, o sujeito apresentava conhecimento vasto sobre a temática. Os mapas apresentaram coerência de conteúdo em relação a escolha das palavras e ligações realizadas.

Além do que foi trabalhado na intervenção, o sujeito trouxe comentários sobre a construção do gênero historicamente, e sobre o que é aceitável culturalmente dentro da sociedade em que vivemos. Também foi possível observar a questão do poder entre os gêneros, quando se é comentado à respeito de pessoas que desviam do padrão cultural serem inferiorizadas pelo restante da sociedade. O respeito se caracterizou como a identidade principal do conteúdo do discurso deste sujeito.

6.3.3 Sujeito 03

a) Mapa inicial

Mapa 5 – Mapa Inicial Sujeito 03



Fonte: produzido pelo Sujeito 03

b) Narrativa inicial

A diversidade existe e isso é inegável, vê-se pela variedade de pessoas que conhecemos, por isto é dela que parte a ramificação. Tem-se nessa diversidade questões de expressão de gênero e identidade de gênero e a orientação sexual.

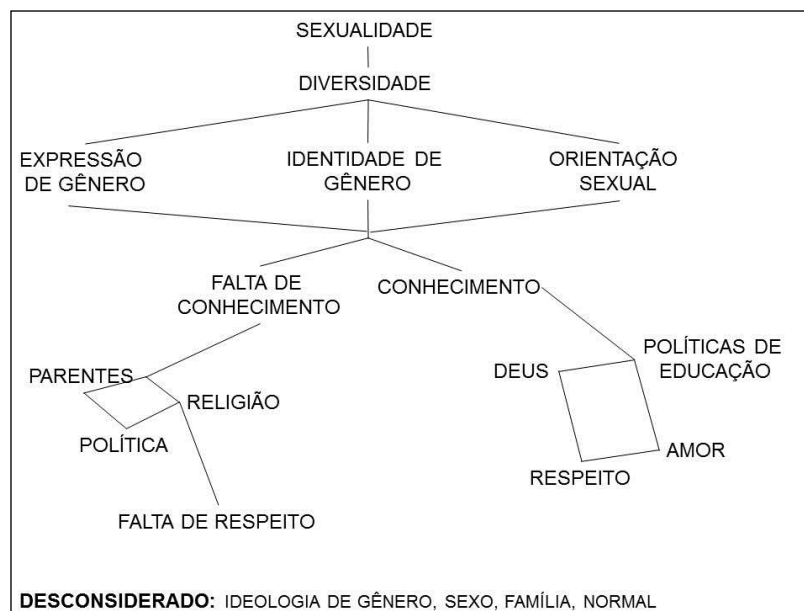
A sexualidade humana como referência desses assuntos pode ter diversas interpretações, mas basicamente se ramifica entre conhecimento e a falta dele acerca do assunto.

De um lado a falta de conhecimento, inúmeras vezes ligadas a argumentos religiosos, vai de encontro com a errada hipótese da ideologia de gênero, a qual acaba transmitindo mais falta de conhecimento e por consequência a desigualdade. Isto indo contra ao que a própria igreja diz apoiar: o amor.

Por outro lado há a educação sexual que se tratada com embasamento pode gerar conhecimento, possivelmente apoiando o respeito, amor e o autoconhecimento. Ambos os pontos podem ou não ter família.

c) Mapa final

Mapa 6 – Mapa Final Sujeito 03



Fonte: produzido pelo Sujeito 03

d) Narrativa final

Dentro da sexualidade há grande diversidade, quanto a ela há dois caminhos, o do conhecimento e a falta dele. Quanto ao conhecimento, a religião vista pelo lado do amor pode diretamente gerar respeito e/ou amor, e isto vale para políticas de educação. Ou, ambas podem ter essas consequências. Já a falta de conhecimento ligada a religião, parentes e/ou política geram falta de respeito e empatia.

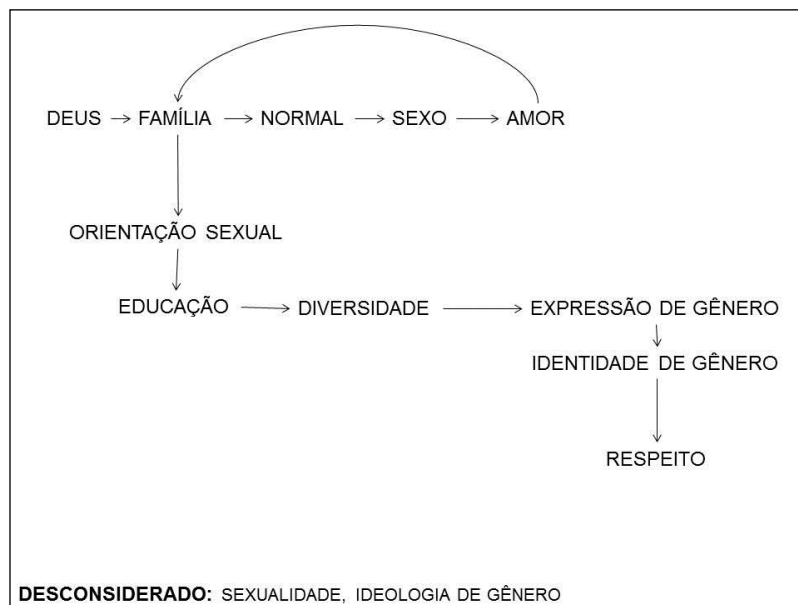
e) Análise

O Sujeito 3 atrelou a religião à falta de conhecimento e desigualdade no mapa inicial, e afirmou que esse conjunto de entidades influenciam no preconceito. Na segunda parte da atividade foi apontada a necessidade de garantir políticas educacionais voltadas para o Ensino de Diversidade. Não notamos confusões ou perdas de significados na comparação das atividades, o sujeito se manteve coerente em suas afirmações.

6.3.4 Sujeito 04

a) Mapa inicial

Mapa 7 – Mapa Inicial Sujeito 04



Fonte: produzido pelo Sujeito 04

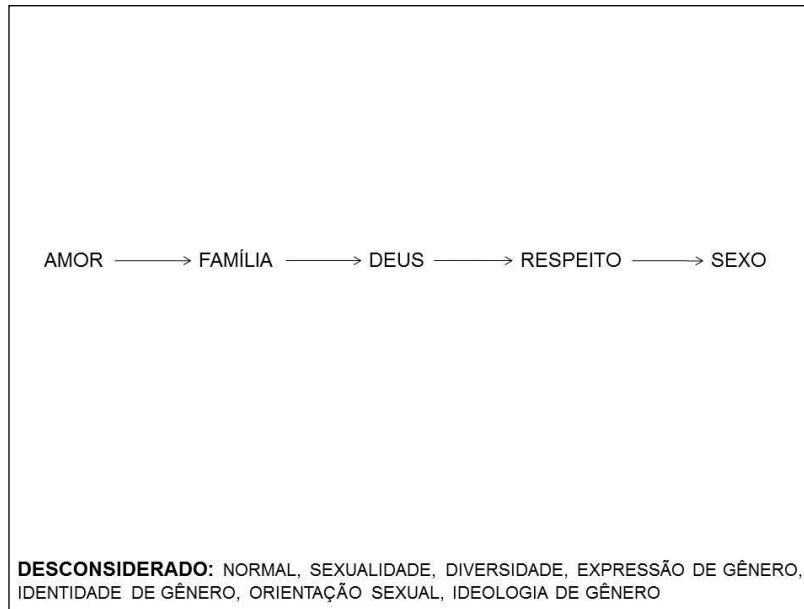
b) Narrativa inicial

Deus deixou uma família onde o sexo com amor gera frutos e esse amor tem que regir a família. A família tem que dar uma orientação para as crianças para elas saberem o que está acontecendo com elas e não saber pelos outros assim havendo

educação. A partir da educação será conhecida uma diversidade de pessoas, com expressões e identidades de gêneros diversos, onde tudo tem que ser respeitado.

c) Mapa final

Mapa 8 – Mapa Final Sujeito 04



Fonte: produzido pelo Sujeito 04

d) Narrativa final

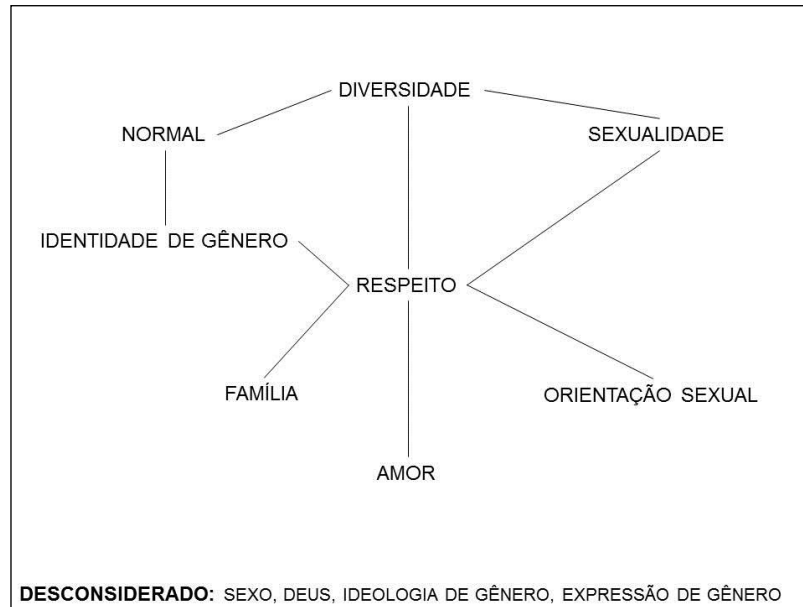
A partir do amor se deve construir uma família baseada nos princípios de Deus, provando a cada membro que deve haver um respeito a todas as pessoas, não importando a orientação sexual, expressão, identidade e expressão de gênero.

e) Análise

O Sujeito 4 falou sobre o respeito ao próximo nas duas fases da atividade. Porém seguiu com a ideia que a família só é possível em um ambiente heteronormativo que segue os preceitos de uma entidade divina. Apesar de ser verificada essa visão ao que diz respeito dos arranjos familiares, o sujeito reconheceu que a Educação possui um papel importante para a compreensão e respeito pela Diversidade.

6.3.5 Sujeito 05

a) Mapa inicial

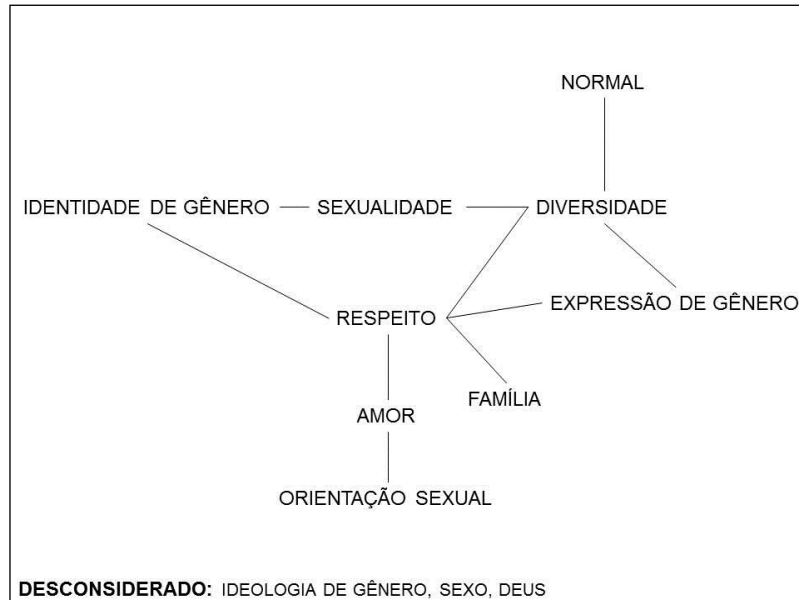
Mapa 9 – Mapa Inicial Sujeito 05

Fonte: produzido pelo Sujeito 05

b) Narrativa inicial

Coloquei respeito, amor e família, pois acho que a família principalmente, deve sempre amar e respeitar o indivíduo como ser humano. Respeitar a sexualidade de cada um também é muito importante, deixando sempre claro que o que cada um sente é normal e também diverso. A forma como as pessoas se sentem e se veem não deve ser julgada como errado. Vejo o respeito como a base de tudo.

c) Mapa final

Mapa 10 – Mapa Final Sujeito 05**Fonte: produzido pelo Sujeito 05**

d) Narrativa final

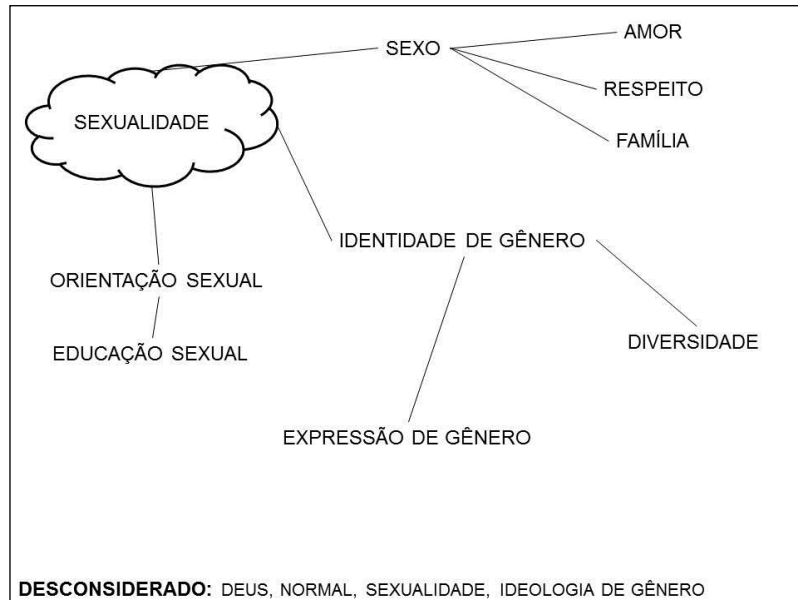
Coloquei respeito no centro, pois penso que sempre temos que respeitar as pessoas acima de tudo. Liguei respeito à família, porque a família deve ser o lugar de conforto das pessoas (por mais que muitas vezes não aconteça). Liguei diversidade a normal, afinal somos todos pessoas. Diversidade e expressão de gênero, porque as pessoas podem se expressar de diferentes formas. Amor a orientação sexual, porque é ela que nos “diz” o que sentir por outra pessoa. Sexualidade a identidade de gênero, pois é a forma como a gente se identifica.

e) Análise

No discurso do Sujeito 5 percebe-se que se é esperado que o ambiente familiar seja o primeiro lugar em que a diversidade seja trabalhada. O respeito foi novamente exaltado e colocado como alicerce comportamental. Notamos que o sujeito primou pela utilização dos termos técnicos trabalhados na intervenção, e os empregou sem erros ou equívocos conceituais.

6.3.6 Sujeito 06

a) Mapa inicial

Mapa 11 – Mapa Inicial Sujeito 06

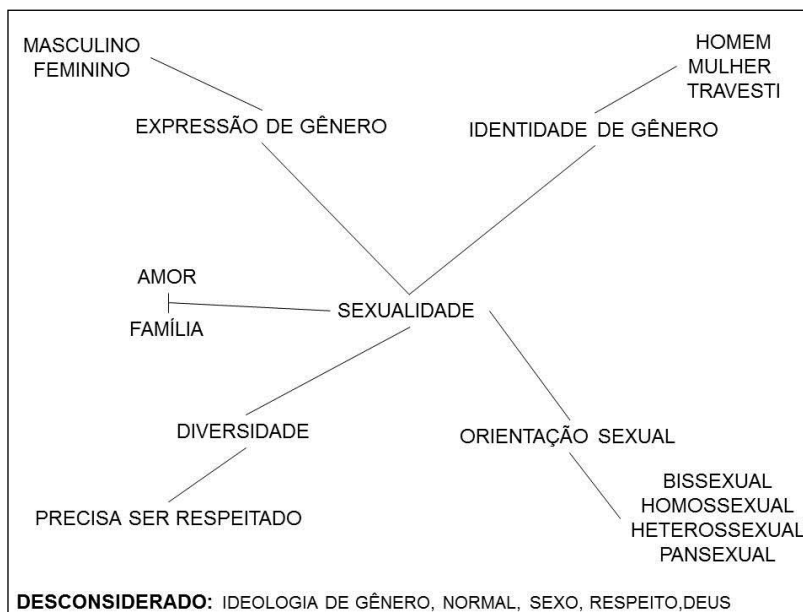
Fonte: produzido pelo Sujeito 06

b) Narrativa inicial

Coloquei sexualidade como tema central do mapa mental, porque na minha opinião as outras palavras possuem relação com o tema, e também por ser o tema transversal que está nas diretrizes curriculares. Em sexualidade podemos abordar orientação sexual que nos ensina o que é sexo, a anatomia dos órgãos sexuais, doenças sexualmente transmissíveis. A palavra chave também tem ligação com sexo e quando penso em sexo, me vem a mente a palavra amor porque é algo que fazemos com quem amamos ou confiamos e que pretendemos ter uma família. E por fim está relacionada com identidade de gênero, que é a opção sexual que a pessoa tem, ela pode ser homossexual ou heterossexual, acredito que as pessoas devem ser livres para fazer essa escolha e ninguém deve dizer o que ela deve escolher, sem preconceitos.

c) Mapa final

Mapa 12 – Mapa Final Sujeito 06



Fonte: produzido pelo Sujeito 06

d) Narrativa final

A palavra sexualidade tem a ver com as outras palavras como orientação sexual, que tem a ver com quem ela se sente atraído, pode ser do mesmo sexo (homossexual), pessoa de outro gênero (heterossexual), e com pessoas dos dois gêneros (bissexual) e por qualquer outro tipo de pessoa, seja mulher, homem, travesti, transexual (pansexual). Tem a ver com identidade sexual, é como a pessoa se vê, como homem mulher ou travesti. A palavra expressão de gênero é como ela se veste, como se comporta na sociedade. E acho que a palavra tem a ver com diversidade, porque é uma grande diversidade de gêneros e deve ser respeitado. E também tem a ver com amor e família.

e) Análise

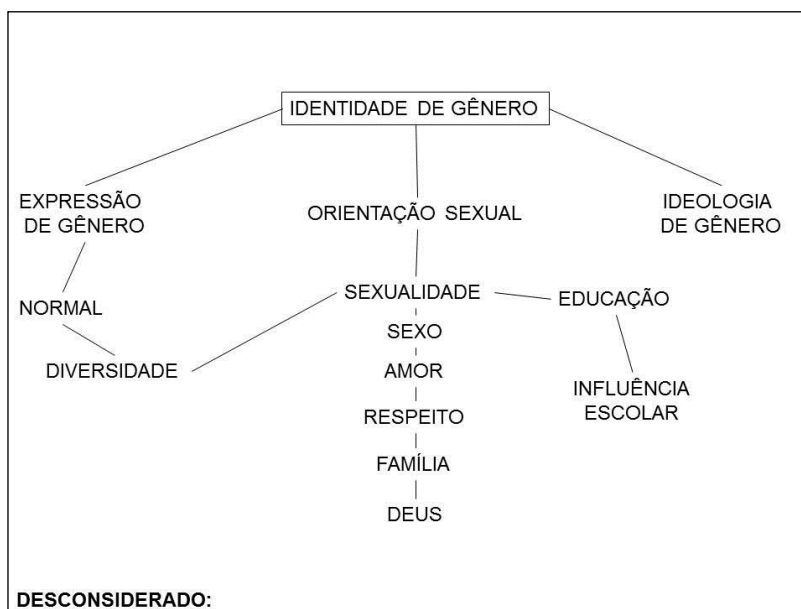
O Sujeito 6 explorou a previsão do assunto nas diretrizes curriculares e tratou com propriedade à respeito da importância da temática ser ensinada. Alguns erros conceituais prévios como por exemplo a utilização da expressão “opção sexual” (dando a entender que a orientação é um fenômeno optativo) foram corrigidos no texto final. O sujeito também explicou o significado das expressões utilizadas dentro

do desenvolvimento da UEPS, demonstrando que internalizou o conhecimento. É importante ressaltar também que foi o único sujeito que incluiu as subcategorias dos conceitos no mapa, isso se ilustra ao observar que atrelado à orientação sexual, o sujeito trouxe exemplos que caracterizam a categoria.

6.3.7 Sujeito 07

a) Mapa inicial

Mapa 13 – Mapa Inicial Sujeito 07

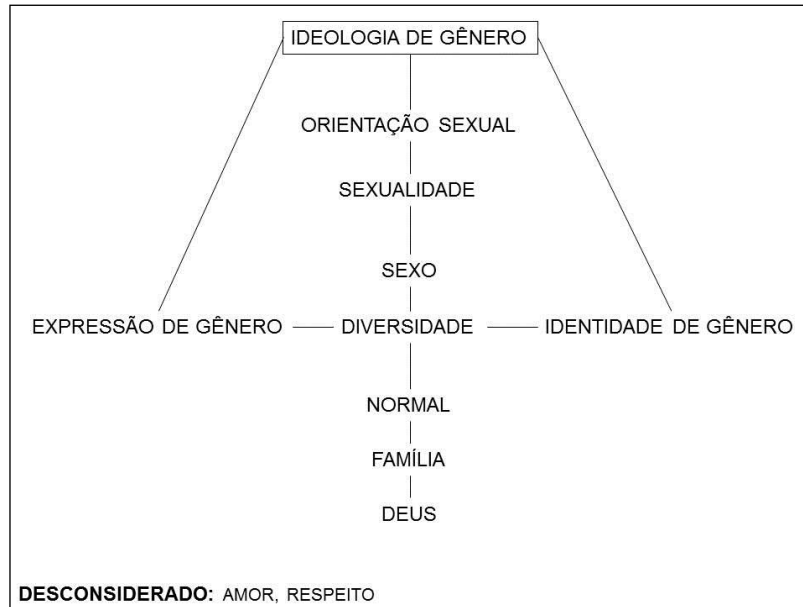


Fonte: produzido pelo Sujeito 07

b) Narrativa inicial

Identidade de gênero está interligada com expressão de gênero, orientação sexual e ideologia de gênero. Orientação sexual está ligada a diversidade e sexualidade que está ligada a sexo, amor, respeito família e Deus, que se liga novamente à amor. Já sexualidade está ligada a educação que se liga a influência escolar.

c) Mapa final

Mapa 14 – Mapa Final Sujeito 07**Fonte: produzido pelo Sujeito 07**

d) Narrativa final

-

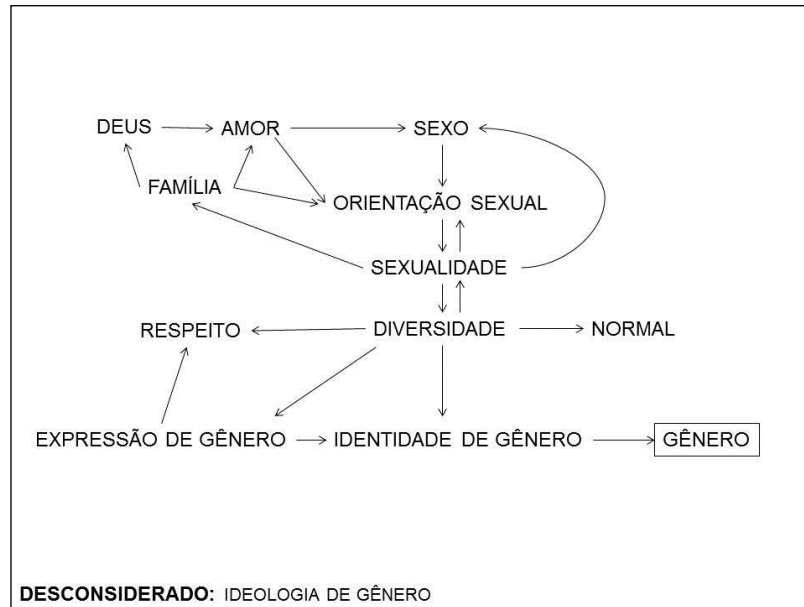
e) Análise

Este sujeito inicialmente utilizou todas as palavras para criar seu mapa e não informou com clareza o motivo de utilizar as combinações realizadas. Também não criou um texto de apoio ao mapa final, demonstrando desinteresse ao participar da atividade. O que chama mais atenção aqui é a troca de conceitos fundantes dos mapas, pois inicialmente Identidade de Gênero foi colocado como conceito hierárquico de maior abrangência, e então substituído por Ideologia de Gênero. É necessário destacar que durante a aplicação da UEPS foi reforçado que a expressão Ideologia de Gênero não estava correta ao abordar a temática. Como não apresentou um texto explicativo do mapa, é impossível afirmar se foi apenas um erro de emprego do conceito ou se o Sujeito 07 aprendeu o conceito de maneira errada.

6.3.8 Sujeito 08

a) Mapa inicial

Mapa 15 – Mapa Inicial Sujeito 08



Fonte: produzido pelo Sujeito 08

b) Narrativa inicial

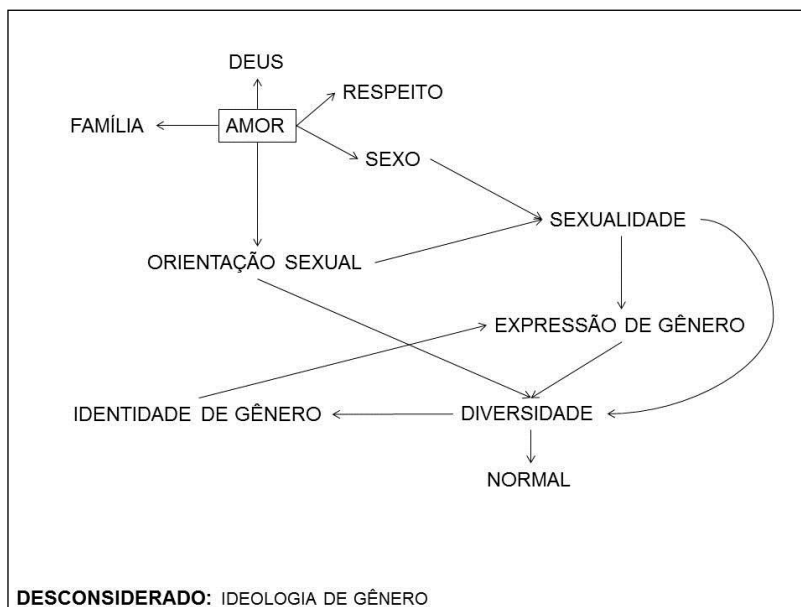
Amor fiz ligação com Deus, porque acredito que é o amor. Independente de religião. Família sendo relacionada a Deus, amor. Também a orientação sexual e sexualidade pelas múltiplas concepções (constituições) ou modelos existentes de família, além de integrantes dela poderem ter orientação sexual diferente do “padrão heteronormativo”. O amor também sexo, por ser uma consequência.

Orientação sexual ligada ao sexo consequência; orientação ligada a sexualidade por essa segunda ser um conjunto de práticas.

Diversidade por ser algo múltiplo ligado a sexualidade e ligado ao normal também. Também fiz ligação a identidade de gênero levando o gênero por ser algo que não a definição mas estão relacionados. Em diversidade fiz ligação a respeito e expressão de gênero por ser uma “demonstração” merecem ser respeitados; expressão de gênero a identidade de gênero por poderem estar relacionadas a forma como a pessoa se identifica.

c) Mapa final

Mapa 16 – Mapa Final Sujeito 08



Fonte: produzido pelo Sujeito 08

d) Narrativa final

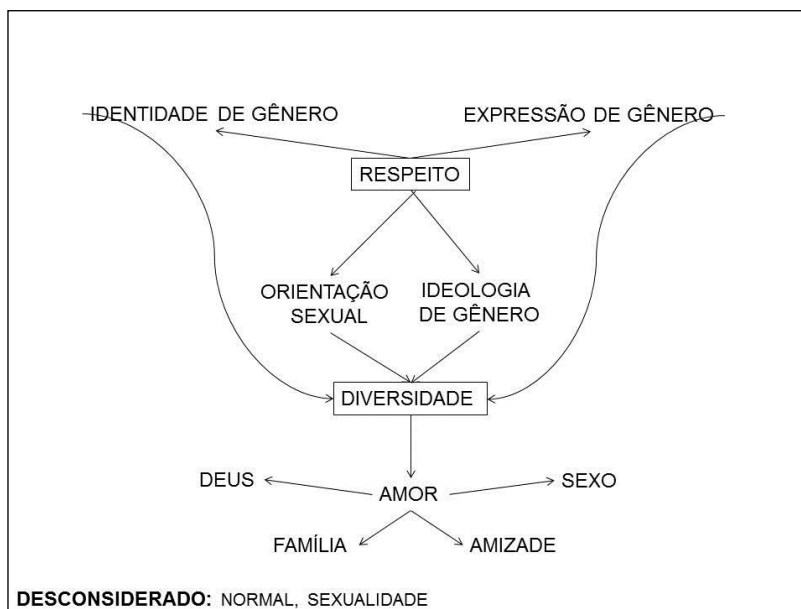
Meu mapa continua da mesma forma, porém minha palavra chave principal é amor.

e) Análise

Nesta produção, o sujeito utilizou todas as palavras e excluiu apenas Ideologia de Gênero. O discurso desse sujeito evidenciou o amor no centro, colocando também o amor como algo divino e falando da importância das diferentes configurações de família existentes. Não foram observados erros conceituais. Apesar de o sujeito não construir o texto explicativo do segundo mapa, a leitura do primeiro mapa já mostra que ele trouxe consigo significados corretos e conhecimento sobre o tema.

6.3.9 Sujeito 09

a) Mapa inicial

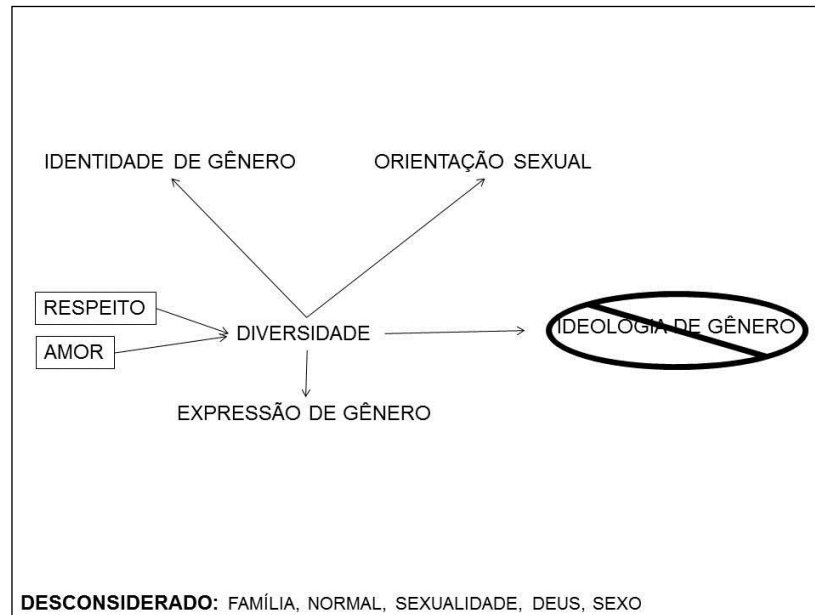
Mapa 17 – Mapa Inicial Sujeito 09

Fonte: produzido pelo Sujeito 09

b) Narrativa inicial

Acredito que acima de tudo o mais importante é o respeito pelo próximo, independente de sua expressão, orientação, ideologia e identidade. E que são estas que criam uma certa diversidade, o que faz com que cada pessoa seja especial da sua maneira, com suas adversidades e singularidades. Esta diversidade merece além do respeito, muito amor, amor de Deus, da família, amigos, ou seja, nas relações com o próximo, incluindo o sexo. O amor e respeito devem ser trabalhados começando na família, e passando para a educação escolar. Além de conteúdos em si, valores como estes, entre outros, são as coisas mais importantes de se transmitir a crianças e adolescentes. E que não fiquem apenas na teoria, mas que sejam construídos e vividos por todos.

c) Mapa final

Mapa 18 – Mapa Final Sujeito 09**Fonte: produzido pelo Sujeito 09**

d) Narrativa final

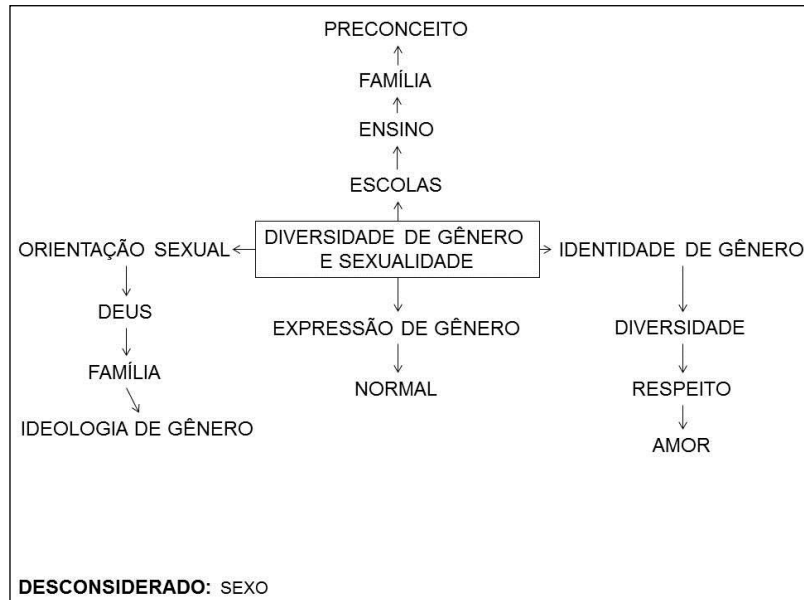
A Ideologia de Gênero, pensando em outra coisa. Continuo acreditando, cada vez mais que todos são merecedores de respeito e amor. Independente de como a pessoa se identifica, se expressa e orientação sexual. Que a diversidade é maravilhosa, e não só de gênero, mas religião, cor da pele, etc. Todos merecem receber muito amor sem preconceitos.

e) Análise

Ao observar os dois mapas conceituais, o que sobressai à vista é a distinção conceitual prévia e posterior da expressão Ideologia de Gênero realizada pelo sujeito. Apesar do conteúdo do primeiro mapa apresentar convicções religiosas, novamente percebe-se um incomodo com o modo tradicional das religiões tratarem a diversidade, e o sujeito deixa claro sua preocupação com o tema ao utilizar um discurso que não visa à exclusão da diversidade. O respeito foi evidenciado também.

6.3.10 Sujeito 10

a) Mapa inicial

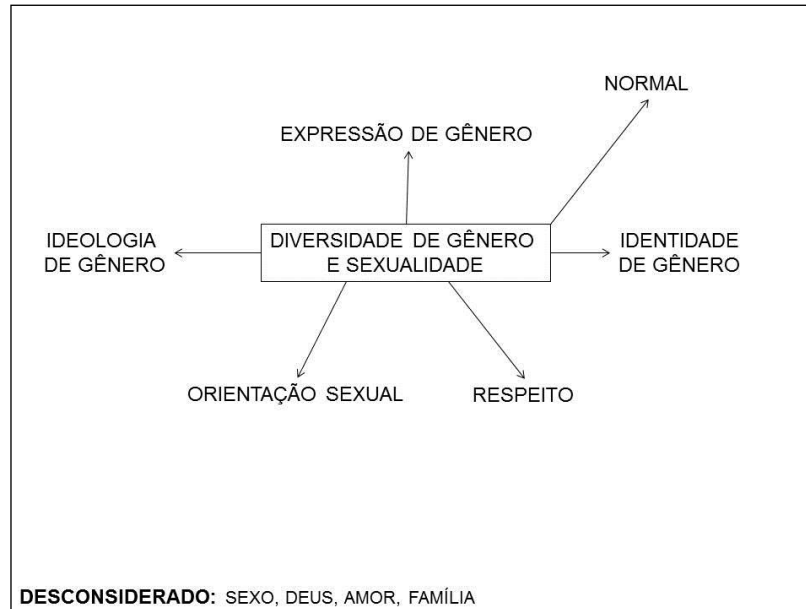
Mapa 19 – Mapa Inicial Sujeito 10

Fonte: produzido pelo Sujeito 10

b) Narrativa inicial

Entendo por orientação sexual que a pessoa é orientada, alguém passa para ela (e) que é menina (o), isso geralmente está relacionado com Deus e a igreja que passa aos fiéis, assim a família passa isso pras crianças criando uma ideologia de gênero, em que o certo é os casais serem héteros. A identidade de gênero é como a pessoa se enxerga (como menino ou menina), isso gera uma diversidade, e a população deve ter respeito e amor pois somos todos iguais. A expressão de gênero é como a genética se expressa, órgãos genitais, o que é algo normal. As escolas devem abordar o tema: sexualidade, mas vejo que a população, principalmente os pais tem muito preconceito com o assunto, devido ideias erradas que tem sobre o tema.

c) Mapa final

Mapa 20 – Mapa Final Sujeito 10

Fonte: produzido pelo Sujeito 10

d) Narrativa final

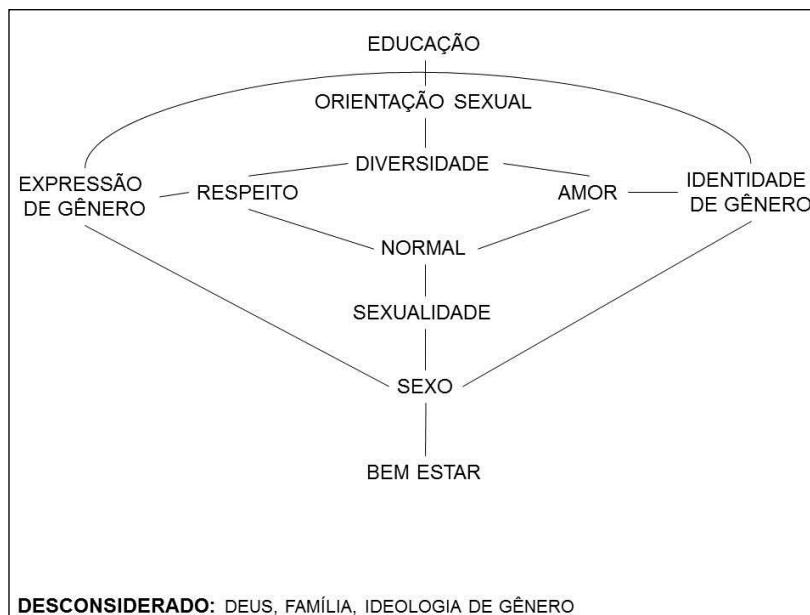
A diversidade de gênero e sexualidade está diretamente ligada com expressão de gênero, ideologia de gênero, orientação sexual e ideologia de gênero. Acho que todas as formas de gênero e sexualidade são normais e merecem respeito.

e) Análise

Na primeira parte da atividade o Sujeito 10 descreveu o mapa com os conceitos prévios que possuía, fazendo algumas confusões de significados, como por exemplo, colocar a Orientação Sexual ligada à Deus e a Ideologia de Gênero como raciocínio final. Após a intervenção não é possível saber se houve ganho de significados pois o texto explicativo redigido foi muito curto. Percebeu-se um discurso de respeito às diversidades e a defesa pelo Ensino de Sexualidade nas escolas.

6.3.11 Sujeito 11

a) Mapa inicial

Mapa 21 – Mapa Inicial Sujeito 11**Fonte: produzido pelo Sujeito 11**

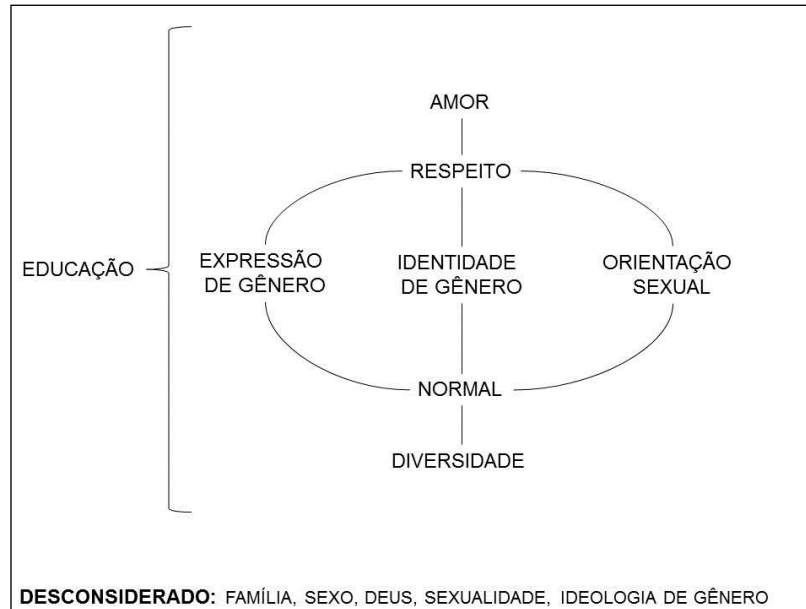
b) Narrativa inicial

O respeito está acima de tudo em qualquer questão de discussão mas também sabemos que é normal haver diversidade em nossa sociedade. Para isso precisamos utilizar de todo nosso amor para vivenciar todas as situações.

A sexualidade é algo íntimo relacionado a cada um e falar de sexo no ensino precisa se tornar normal assim também ao falar sobre é preciso respeito e amor pelas diversas orientações sexuais. Também precisamos conversar sobre expressão e identidade de gênero, pois com uma boa base, impedimos que ocorram percepções errôneas pelas pessoas e ajudarmos cada um com sua expressão. A vida é mais feliz quando somos originais.

c) Mapa final

Mapa 22 – Mapa Final Sujeito 11



Fonte: produzido pelo Sujeito 11

d) Narrativa final

É preciso que haja amor e respeito para tratar sobre expressão de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pois cada um tem seus pontos de vistas e opiniões e isso é normal sendo diversidade comum em nossa sociedade. E acima de tudo é preciso educação escolar e em casa para que não falem coisas erradas e conclusões precipitadas, criando uma sociedade mais justa.

e) Análise

O Sujeito 11 não utilizou a expressão Ideologia de gênero em nenhuma parte da atividade. Evidenciou que a educação deve vir do lar primeiramente, e que é responsabilidade dos educadores esclarecerem sobre a diversidade. Outro ponto deixado de lado no discurso deste sujeito foi o discurso religioso que não foi citado nos textos ou mapas.

6.4. ANÁLISE GERAL DOS TEXTOS DE APOIO

Após a cuidadosa análise interpretativa dos textos e mapas conceituais produzidos pelos sujeitos, optamos utilizar como fechamento da pesquisa identificar e debater a respeito das palavras mais utilizadas na construção dos textos de apoio dos mapas conceituais.

Para realizar esta análise separamos os textos em dois conjuntos, demos o nome de Conceitos Iniciais para o conjunto de palavras originadas dos textos e mapas iniciais de todos os sujeitos, e Conceitos Finais para as palavras retiradas dos mapas e textos finais. Eliminamos as palavras que são utilizadas para formar frases como verbos, artigos, pronomes, e conectores em geral, para trabalharmos apenas com conceitos e outras palavras-chave que foram utilizadas, então observamos sua recorrência.

Separamos os dois grandes agrupamentos de palavras e processamos estes dados por meio do *software* disponível via *on-line*, *WordItOut*. Este software faz uma contagem de repetições dos termos e os organiza em nuvens de palavras. As nuvens mostram o diferencial de repetições espalhando em um campo as palavras em diferentes tamanhos de acordo com a maior recorrência e a menor. Então se cria um panorama de palavras permitindo a possibilidade de se comparar visualmente o texto agora como imagem. Optamos por formar nuvens de palavras apenas com os termos que foram repetidos mais de cinco vezes.

A seguir, trazemos os dois agrupamentos de palavras realizados pelo *WordItOut* e o número de repetições entre parênteses:

Conceitos Iniciais:

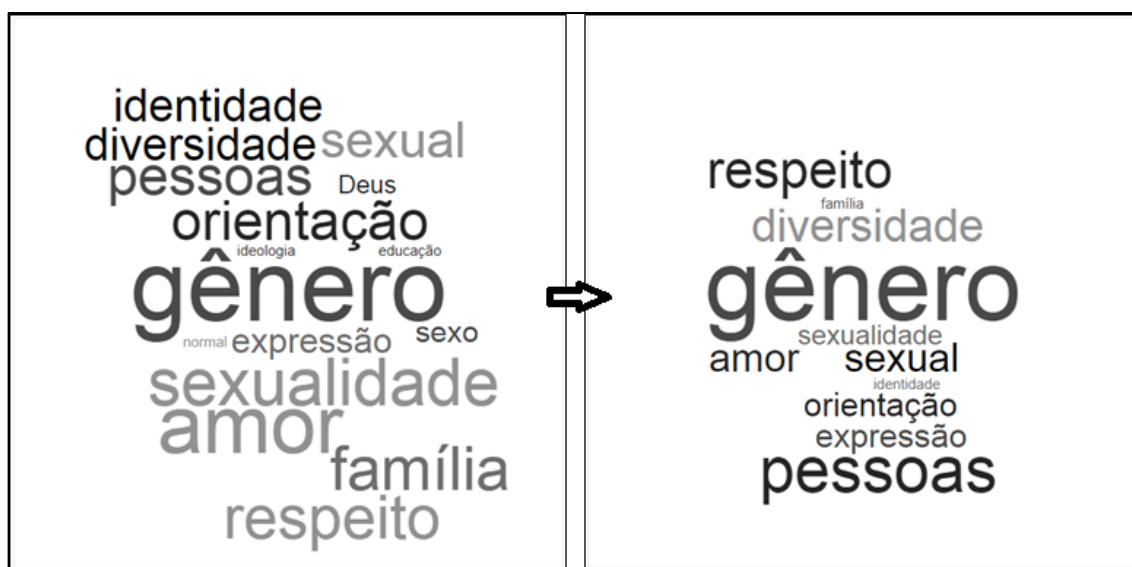
Gênero (22)	Amor (18)	Sexualidade (15)	Respeito (14)
Família (14)	Orientação (13)	Pessoas (12)	Sexual (12)
Diversidade (11)	Identidade (11)	Expressão (9)	Sexo (8)
Deus (7)	Ideologia (5)	Normal (5)	Educação (5)

Conceitos Finais:

Gênero (19)	Pessoas (13)	Respeito (11)	Diversidade (10)
Amor (9)	Sexual (9)	Expressão (8)	Orientação (8)
Sexualidade (7)	Família (5)	Identidade (5)	

Com base nestes agrupamentos, o software produziu a seguinte nuvem:

Figura 17 - Nuvem de palavras: Conceitos Iniciais x Conceitos Finais



Fonte: Autor, 2019.

É notório que ao comparar a produção coletiva dos sujeitos, os textos iniciais foram muito mais ricos, com maiores relações, maior quantidade de ideias transcritas e relações estabelecidas. Na nuvem isso se explicita pela quantidade de palavras variadas usadas mais vezes pelos sujeitos. Gráficamente, a parte que diz respeito aos Conceitos Iniciais aparece mais cheia ao ser comparada com os Conceitos Finais.

É interessante pontuar que ao se pensar na possibilidade de produzir a nuvem de palavras, pensamos que por termos nos baseado na Teoria da Aprendizagem Significativa, alcançaríamos um resultado contrário ao que foi produzido, ou seja, um quadro de conceitos iniciais menor, e um de conceitos finais mais volumoso. Visto que na Teoria da Aprendizagem Significativa o professor se aproveita dos conhecimentos prévios do aluno para introduzir novos conhecimentos

e gerar assimilação e enriquecimento de conceitos (MOREIRA, 2011), é comum pensar que a maior quantidade de conceitos identificados seja relacionável com a ideia de que se obteve maior aprendizado, mas nem sempre funciona desta forma. Às vezes ideias bem construídas podem ser expressas de forma concisa. Por exemplo, ao se descrever uma cadeira, se pode dizer que é um objeto com normalmente quatro hastes e um encosto, que serve para se sentar, ou se pode dizer que é uma coisa de madeira com quatro pernas que tem dentro da casa das pessoas, que fica na sala e que serve pra se apoiar ou descansar. Ambas as ideias expressam o mesmo objetivo, porém algumas são mais precisas e outras não tão bem construídas ou sucintas.

As observações feitas aqui são parte de uma análise subjetiva e hipotética, pois quando se trata da aprendizagem individual, somente o sujeito pode dizer se aprendeu ou não. Na Teoria da Aprendizagem Significativa, trabalha-se com os elementos do processo de mediação da aprendizagem, não existe uma ferramenta que seja capaz de medir o aprendizado na estrutura cognitiva de um sujeito (MOREIRA, 2011). Tendo em vista que alguns sujeitos praticamente não escreveram um texto final, ou escreveram poucas linhas, as variáveis para se analisar os textos são muitas.

A palavra *gênero* foi a que mais se destacou em ambos os lados da nuvem. Isso evidencia que se tratando de sexualidade e diversidades, as questões vinculadas ao gênero abrangem uma grande área do conhecimento, capaz de amarrar diversas outras áreas consigo. As palavras *respeito* e *amor* são as próximas que aparecem mais destacadas em ambos os lados. Quando analisamos as categorias a priori advindas do questionário da intervenção no item 6.1 da pesquisa, surgiram as categorias dos discursos presentes dentro das respostas dos sujeitos. O discurso profissional que prezava pela necessidade de aprender o tema para poder ensinar com qualidade, e o discurso social que exigia que o respeito às diversidades e a qualidade de vida dos alunos fosse a maior preocupação. Quando se observa essa repetição da palavra *respeito* também nos textos dos mapas, evidencia-se ainda mais forte discurso social contido na fala destes sujeitos.

Observamos também que as palavras *deus*, *ideologia*, *normal* e *sexo* não apareceram com tanta frequência na segunda parte da produção, talvez algumas possíveis confusões de senso comum podem ter sido desfeitas na estrutura

cognitiva dos aprendizes, e substituídas por conexões mentais mais precisas e com maior embasamento científico, pós intervenção.

Quem sabe o maior problema ao trabalhar com a nuvem de palavras é que ela deixa de fora da análise as palavras que foram repetidas poucas vezes, e que talvez caberiam maior discussão do que as mais lembradas. Por exemplo, a palavra *educação* que apareceu repetida cinco vezes na primeira parte da nuvem, simplesmente sumiu na segunda análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Básica, quando se é discutido gênero e sexualidade, a responsabilidade de tratar do assunto quase sempre fica sob os cuidados dos professores de Ciências e Biologia ou Educação Física, devido à proximidade dos assuntos em relação ao estudo do corpo humano e suas práticas. Caso o tema não seja de interesse intrínseco ao professor, este terá acesso aos conteúdos do assunto de acordo com aquilo que graduação disponibiliza para ele em termos de conhecimento e formação.

No que se refere à relevância do trabalho com a temática no ensino superior, é alarmante o fato de que a graduação não oferece suporte a respeito do conteúdo em sua grade curricular. Mesmo estando previsto uma disciplina optativa a respeito do tema, os sujeitos participantes da pesquisa não estiveram em contato com a mesma. Nas falas dos sujeitos percebe-se que existe uma preocupação com o jeito que o assunto não é tratado dentro do curso, e a carência de conteúdo gera insegurança nestes futuros professores. Um jeito de resolver este impasse poderia ser a fixação da disciplina optativa como então regular no currículo, ou flexibilizar a ementa de outra disciplina relacionada ao tema abrangendo estas discussões.

Um dado que surgiu nas análises e não poderia ser deixado de se mencionar nas considerações finais, é que mesmo tendo sido trabalhado apenas o conteúdo científico, o discurso com conteúdo social foi presente fortemente nas falas dos sujeitos. Isto nos faz pensar que os professores desta geração estão preocupados com o bem-estar dos seus alunos como seres humanos completos, e não apenas atentos com a sua parte específica de ensinar o conhecimento científico. Muito foi dito sobre o respeito; respeito às mulheres, respeito às diversidades sexuais, respeito à liberdade de escolher quem ser e o que vestir.

A respeito do objetivo geral da pesquisa, o que podemos concluir é que as concepções dos graduandos sobre as diversidades são muito básicas, e por muitas vezes insuficientes para compreender inicialmente os conceitos e expressões trabalhadas. Percebe-se a gritante preocupação com a falta do conhecimento específico a respeito do tema, e a concepção principal a ser colocada não seria alguma definição dos conceitos trabalhados, e sim este apelo pela conscientização e respeito ao ser humano diferente do padrão comportamental social esperado.

É imprescindível mencionar também o impacto causado na graduação pela interação de programas externos com os acadêmicos e acadêmicas. O PIBID trazendo intervenções e momentos de reflexão com os graduandos, e a interação da Pós-graduação funcionam como um agente de formação extra. Porém sabemos que estas iniciativas foram aplicadas nesta população, não sendo garantidas que populações futuras tenham este contato devido à questão de que o PIBID está em processo de ser diminuído ou finalizado, e que os temas trabalhados por mestrandos mudam de ano para ano de acordo com os indivíduos que ocupam este espaço. Estes apontamentos respondem a questão prevista nos objetivos específicos sobre a busca pelas fontes de conhecimento dos graduandos a respeito da temática, e evidenciam que a maior dificuldade dos sujeitos ao participar da intervenção foi justamente a falta de subsunçores, ou conhecimentos prévios sobre a temática.

As discussões a respeito da diversidade nunca estiveram tão em alta na comunidade acadêmica brasileira. Este movimento se deve ao empoderamento de uma população que por muito tempo foi subjugada pelas tradições e moralidades europeias e seus padrões aqui reproduzidos historicamente.

A partir do momento que o debate deixa de habitar apenas as esferas da comunicação e da mídia, e passa a atingir a academia, é sentido uma legitimação e valorização destas diferenças, sendo elas de etnias, cores, sexuais ou gênero. A pesquisa neste tema permite que estas pessoas sejam retiradas do lugar de silenciamento onde a sociedade as colocou, e faz com que sejam conhecidas, amparadas e até mesmo abraçadas e incluídas nas novas legislações e espaços que anteriormente não se encaixavam.

Ao analisar-se toda a conjuntura de políticas que visam acabar com os poucos direitos adquiridos pela população LGBTQ+; somando-se os grandes números de assassinatos e crimes violentos motivados pela lgbtfobia, pela falta de informação e conscientização da sociedade a respeito das diferenças, fica cada vez mais evidente a necessidade de estudar todo este fenômeno e o que está por trás dele.

Partindo do ponto que os professores estão ajudando a formar os cidadãos, diz-se ajudando, pois a educação não é feita apenas por um profissional em questão, mas sim pela totalidade de pessoas que atuam na educação de uma pessoa; é importante observar se estes estão preparados para lidar com as

diferenças, ou se estão reproduzindo em sua atuação todo esse discurso que vai contra a inclusão da diversidade.

Concluimos que o uso de UEPS como intervenção no Ensino Superior é uma excelente forma de trabalhar os temas transversais. A UEPS é fundamentada por uma teoria já consolidada, e a forma como o instrumento é construído permite que o educador que a utilize consiga ter uma ampla visão dos passos da internalização do conhecimento compartilhado. É importante ressaltar que apenas conhecer os conceitos, relações e significados não garantem que o professor esteja preparado para ensinar sobre o assunto ou que sua intervenção seja significativa e cause impacto nos futuros alunos.

As discussões realizadas nesta pesquisa abriram possibilidade de pensarmos em estudos futuros sobre temática, como por exemplo, analisar os planos de cursos de licenciatura que abordem de maneira transversal ou direta as diversidades; se existem disciplinas sobre a temática e quais suas estruturas e impactos nos estudantes. Investigar as concepções dos conceitos dos professores que compõem a equipe docente do curso. Pesquisar também a atuação de professores da escola básica formados pela universidade e seus relatos de experiência com o tema na realidade escolar.

Creemos que um último questionamento a ser apontado aqui seria toda essa construção da ideia de transversalidade que paira sobre o ensino de sexualidade. Até que ponto este tema deveria ser fixado, se seria de interesse e necessidade básica para se formar um cidadão esclarecido sobre as formas do ser humano se relacionar, e até que ponto o assunto seria tratado como um extra, ou um complemento de conteúdo? Parece que os temas transversais não são tratados com tanto rigor ou importância dentro dos currículos, nem que exista uma garantia que todo estudante aprenderá sobre a temática na escola ou na sua trajetória escolar. Toda essa incerteza acaba contribuindo para o efeito da invisibilidade ou silenciamento da diversidade na sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S.D.R. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Filogênese, Revista Eletrônica**. Marília v.6 n.2/148-162, 2013. Disponível em <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>>, acesso em 23/08/2018.

BARBOSA, L. U. **Concepções de adolescentes acerca da sexualidade**. 2015. UFRGS. Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139566>>, acesso em 12/08/2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1977. São Paulo: Edições 70.

BARREIRO, A.; MARTINS, F. H. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.93-106, 2016.

BATISTA, P. Estudo pratico. A diferença entre sexo, identidade de gênero e orientação sexual. **Portal Terra: educação**. 2018. Disponível em <<https://www.estudopratico.com.br/a-diferenca-entre-sexo-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual/>>, acesso em 06/03/2018.

BETIM, D.; ARAUJO, R. K. **Gênero e diversidade sexual: com a palavra, professoras de Carambeí- PR**. In: POLIDORO, M.; CANAVESE, D. (Orgs.). Educação a distância, gênero e diversidade: Interações nas práticas escolares. Rio de Janeiro: Autografia, 2016, pp. 32-46.

BORDIN, T. M. O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 10, 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5088/4925>>, acesso em 22/08/2018.

BRASIL; SÃO PAULO (Estado). **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 (Atualizada até a Emenda Constitucional nº 88, de 7 de maio de 2015) e Constituição do Estado de São Paulo (Atualizada até a Emenda Constitucional nº 40, de 9 de abril de 2015)**. Reimpressão. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as**

diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. [Lei Darcy Ribeiro (1996)].

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

DALL'ALBA, L. **Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores/as**. 2008. UFRGS. Tese de Doutorado. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15339>>, acesso em 12/08/2019.

DIP, A. **A pública: existe ideologia de gênero?** 2016. Disponível em <<https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>>, acesso em 17/04/2018.

ENIDEO. **Word it out: make a word cloud**. 2019. Disponível em <<https://worditout.com/word-cloud/create>> acesso em 15/10/2019.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R.. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 44 (2):367-83,mar./abr.2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/08.pdf>>, acesso em 22/08/2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber** (7ª edição). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070132/mod_resource/content/1/FOUCAULT.pdf>, acesso em 27/08/2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber** (17ª ed.). 1976. Rio de Janeiro:Edições Graal.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres** (8ª ed.). 1984. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HAMPEL, A. **"A gente não pensava nisso..." : educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS**. 2013. UFRGS. Tese de Doutorado. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/83298>>, acesso em 12/08/2019.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. Brasília, 2012. Disponível em <<https://docplayer.com.br/69363339-Orientacoes-sobre-identidade-de-genero-conceitos-e-termos.html>>, acesso em 06/03/2018.

KONRATH, V. L. **Educação sexual nas escolas: marcas e concepções culturais**. 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://m.univates.br/bdu/handle/10737/298>>, acesso em 12/08/2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 20-27

LOURO, G. L. Queer Theory: A Post-Identity Politics for Education. **Revista Estudos Feministas**, 2001, vol.9, no. 2, p. 542-550. ISSN 0104-026X.

MOREIRA, M. A. ¿ Al afinal, qué es aprendizaje significativo?. *Curriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*. **La Laguna**, Espanha. No. 25 (marzo 2012), p. 29-56, 2012.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica (Meaningful learning: from the classical to the critical view). In: **Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Madrid, Espanha, setembro de 2006.

MOREIRA, M. A. Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas-UEPS. **Aprendizagem Significativa em Revista**. Porto Alegre, 2011. v.1,n.2,p. 43-63.

NARDI, H. C.; MACHADO, P. S. e SILVEIRA, R. S. **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?**. Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015.

PALMA, Y. A. Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. Ribeirão Preto. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

PARANÁ, S. E. E. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual**. Curitiba:SEED,2010.Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf> acesso em 29/03/2018.

QUARTIERO, E.T. **A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas**. 2009. UFRGS. Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16340>>, acesso em 12/08/2019.

REIS, T.;EGGERT,E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>, acesso em 29/08/2019.

SOUSA, J.C.O. **Gênero e Sexualidade sob a perspectiva de docentes de biologia da rede estadual do município de Aparecida de Goiânia**. 2018. UFG. Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8448/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o>>

%20%20J%C3%A9ssica%20Cristtinny%20Oliveira%20de%20Sousa%20-%202018.pdf>, acesso em 13/08/2019.

SOUZA, E.J. **Educação sexual "além do biológico": problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia.** 2018. UFRGS. Tese de Doutorado. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181806>>, acesso em 12/08/2019.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de educação**, n. 34, 2009. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>>, acesso em 22/08/2018.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 453-474, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14132478201700200453&script=sci_arttext>, acesso em 12/08/2019.

APÊNDICE A – ATIVIDADE DO MAPA CONCEITUAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PPGE - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Professora Orientadora: Marcela Teixeira Godoy

Mestrando: Bernardo Ozorio lurk

Baseando-se em suas concepções e experiências a respeito da diversidade de gênero e sexualidade, desenvolva a atividade abaixo conforme os procedimentos:

- a) Escolha os termos abaixo que podem auxiliar na construção de um raciocínio externalizado na forma de mapa mental ou conceitual
- b) ordene os termos mais significativos segundo as interações entre eles e suas concepções e experiências;
- c) estabeleça as ligações que julgar pertinentes e sinta-se à vontade para acrescentar quantos termos achar necessário;
- d) em outro folha, elabore um texto explicativo a partir do mapa organizado.

SEXO	AMOR	RESPEITO	DEUS
EXPRESSÃO DE GÊNERO	IDENTIDADE DE GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	IDEOLOGIA DE GÊNERO
FAMÍLIA	NORMAL	SEXUALIDADE	DIVERSIDADE

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DA UEPS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PPGE - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Professora Orientadora: Marcela Teixeira Godoy

Mestrando: Bernardo Ozorio Iurk

Baseando-se em suas experiências, contatos, vivências e pesquisas acadêmicas a respeito da diversidade de gênero e sexualidade em seu curso, responda as perguntas do questionário abaixo:

- a) Ao longo do curso, você se deparou com o tema desta pesquisa em algum momento? Se sim, descreva brevemente como ocorreram tais situações (intervenções, projetos, aulas, disciplina específica, PIBID, grupos de estudo, palestras, etc).

- b) Você sentiu dificuldades em participar das atividades deste projeto? Por quê?

- c) Quais suas considerações a respeito da relevância do assunto para a formação de professores de ciências biológicas?

- d) O espaço a seguir é opcional e livre para você deixar suas considerações, críticas ao projeto, ou expressar algo que o questionário não tenha contemplado.

APÊNDICE C – UEPS INTEGRAL

UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA

Tema: Sexualidade Humana e Diversidade de Gênero

Público-alvo: Acadêmicos e acadêmicas do 4ºAno de Licenciatura em Ciências Biológicas

Duração: 5 aulas de 50 minutos (250 minutos)

ENCONTRO I (uma aula de 50 minutos)

1. Definir o tópico específico identificar aspectos declarativos e procedimentais.

Questões vinculadas à sexualidade humana, tais como orientação sexual, sexo biológico, expressão de gênero, identidade de gênero e outros assuntos pertinentes à discussão.

2. Propor situações que levem o aluno a externalizar seu conhecimento prévio.

Atividade Individual Mapa Conceitual: será solicitado que os acadêmicos e acadêmicas construam um mapa conceitual utilizando algumas palavras fornecidas pelo pesquisador, estabelecendo hierarquias de conceitos e tecendo conexões que julgar necessário. Será solicitado um texto de apoio em conjunto do mapa para verificar o raciocínio e o conhecimento do aprendiz a respeito dos termos, e assim poder verificar os subsunçores.

SEXO	AMOR	RESPEITO	DEUS
EXPRESSÃO DE GÊNERO	IDENTIDADE DE GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	IDEOLOGIA DE GÊNERO
FAMÍLIA	NORMAL	SEXUALIDADE	DIVERSIDADE

3. Propor situações-problema em nível introdutório que preparem o terreno para o que pretende ensinar.

Atividade Colaborativa 1: será exibido o episódio 25 da segunda temporada do desenho infantil Steven Universe, intitulado de “A Resposta”. Este episódio mostra como duas personagens da série se conheceram e se apaixonaram, e os problemas enfrentados por elas ao viverem em uma sociedade preconceituosa que não aceitava tal união. Também fala a respeito dos conflitos que ambas passam por não entenderem o que está acontecendo e nem saberem como agir, até que encontram alguém com conhecimento e

sensibilidade que as ajuda a compreenderem o que são e que sentimentos estão vivendo.

A partir deste vídeo, serão feitas as perguntas introdutórias para discutir alguns conhecimentos prévios dos alunos, e perceber se é possível estabelecer conexões entre o que o desenho nos traz e o tema da UEPS. É importante evidenciar aqui que as perguntas introdutórias não são diretamente ligadas ao tema, espera-se que as respostas e os links se criem mediante a fala dos aprendentes.

-Por que as outras gems não gostaram do que viram? Você consegue citar alguma situação parecida com esta em nossa sociedade?

-O ser humano participa de relacionamentos muitas vezes condicionados por questões sociais, monetárias, raciais, políticas e de gênero. Por que reagimos com estranheza ao notar qualquer rompimento nestas convenções sociais?

-Safira e Rubi escolheram se fundir ou simplesmente aconteceu? Você acha que as pessoas escolhem ser o que são?

-Depois que se fundiram, elas sabiam o que eram? Ficaram confusas?

-Qual a importância da fala de Rose Quartz? Podemos agir como Rose em nosso trabalho, vida e família? Como?

-Questões que os alunos perceberam além do proposto.

ENCONTRO II (duas aulas de 50 minutos)

4. Apresentar o conteúdo e o conhecimento a ser ensinado. Começa com aspectos mais gerais e exemplifica e aborda aspectos específicos. Uma breve exposição oral seguida de atividade colaborativa em pequenos grupos e depois grandes grupos.

Atividade Colaborativa 2: o segundo encontro começará com as seguintes questões:

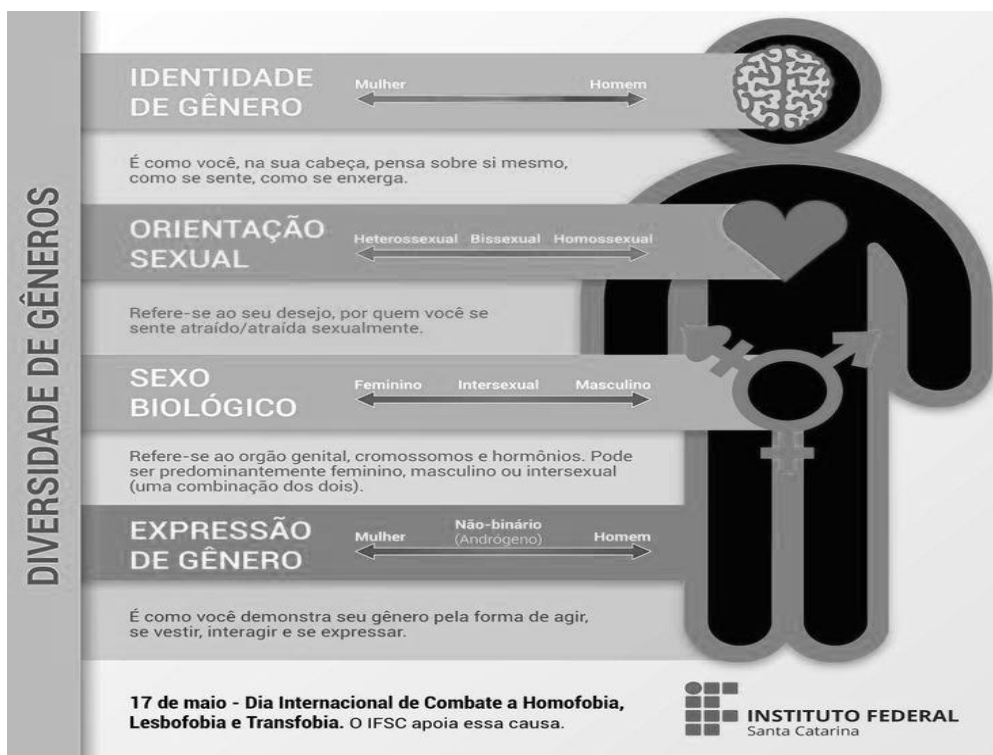
-Para você, um ser humano nasce ou se torna mulher/homem? Quando você escolheu ser o que é?

-Para você, um ser humano nasce ou se torna gay? Quando você escolheu ser heterossexual?

Será exibido um vídeo do canal “Põe na Roda” mostrando um repórter perguntando nas ruas para os populares a respeito da “opção sexual”. O objetivo deste vídeo é gerar um debate a respeito da falta de conhecimento da diversidade presente na sexualidade humana, e de como o preconceito está enraizado na sociedade. Deve-se solicitar aos aprendizes que anotem

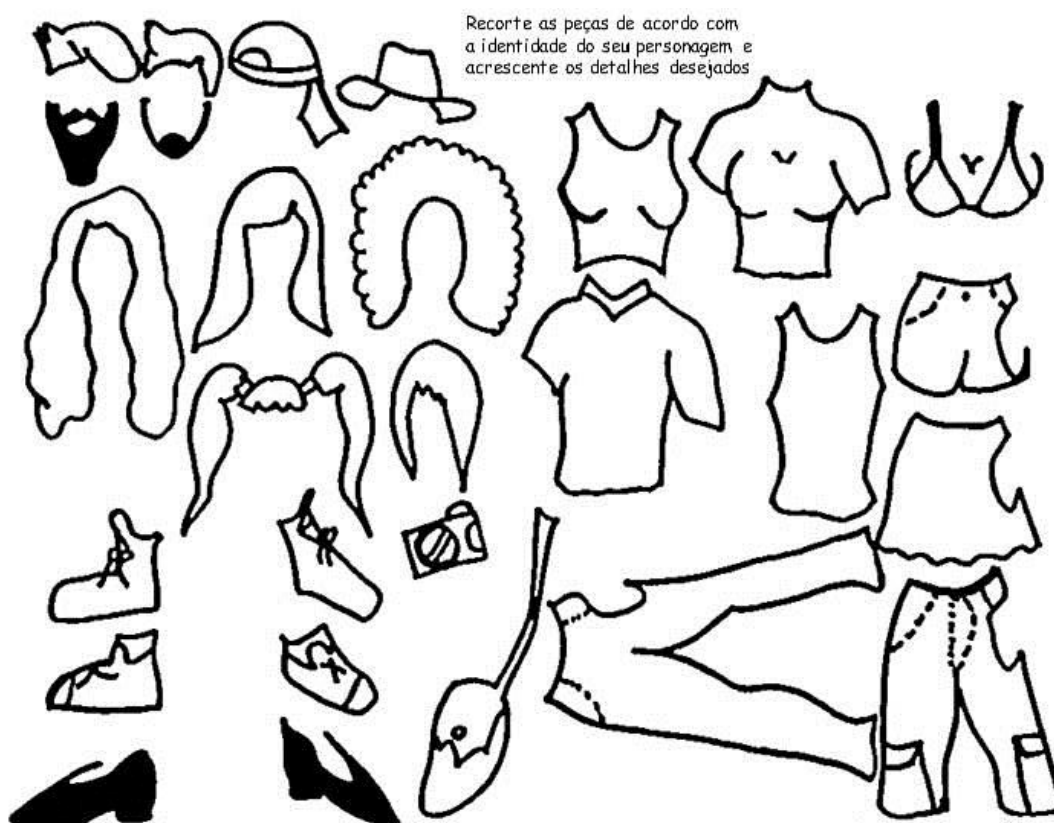
pelo menos três situações que lhe causem desconforto ou que lhes chamou atenção, e pedir para verbalizarem a situação e lançar a problematização para um colega. Anotar os pontos levantados, e discutir com o grupo caso o apontado não tenha respondido completamente o questionamento do colega.

Momento de exposição oral: breve exposição oral dialógica a respeito dos significados das categorias citadas na atividade do mapa conceitual: orientação sexual, sexo biológico, expressão de gênero, identidade de gênero. Será utilizado o infográfico abaixo para explicar tais conceitos.



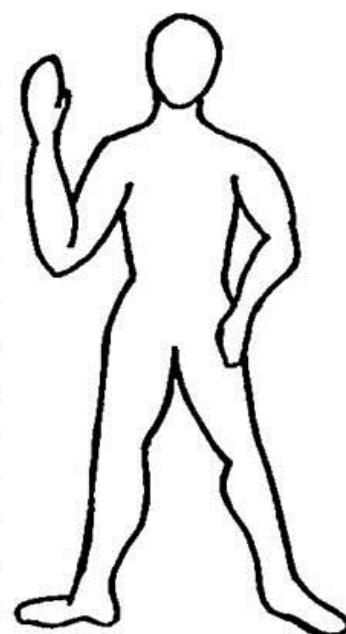
- Retomar aspectos mais importantes gerais e estruturantes em nível mais alto de complexidade. Deve se construir novamente propor alguma outra atividade colaborativa (produção de documentário, seminários).

Atividade colaborativa 3: dispor os alunos em trios ou duplas. Esta atividade se trata da criação de um personagem, a partir do modelo fornecido pelo professor; os aprendizes irão recortar e montar um personagem utilizando os acessórios encontrados na folha da atividade; em seguida precisarão escolher um nome para o personagem e escrever sua história de vida, identificando sua identidade de gênero, orientação sexual e seu sexo biológico. O ato de escolher as roupas e acessórios do personagem é uma oportunidade para o professor comentar a respeito da expressão de gênero, e a leitura dos textos já oferece um parecer ao professor se o conhecimento está em processo de transformação.



Utilizando cola, tesoura, lápis de cor e canetinhas, personalize o bonequinho. Nas linhas abaixo, conte sua história de vida, seu nome, o que ele gosta de fazer para se divertir, sua carreira, sua orientação sexual, sua identidade de gênero.

Esta é a história de _____



ENCONTRO III (duas aulas de cinquenta minutos)

6. Retomar as características mais relevantes do conteúdo com nova apresentação de significados.

Atividade Colaborativa 4: ao final da explicação, a turma será dividida em grupos, e serão entregues quatro painéis contendo as quatro categorias estudadas, cada categoria será representada por um esqueleto com um símbolo de coração marcando subjetivamente onde a categoria encaixa-se no corpo; um saquinho contendo os conceitos pertencentes a cada categoria. Os aprendizes precisarão chegar a um acordo com seu grupo para encaixar todas as peças de forma correta. O professor aqui atua como mediador, deslizando entre os grupos e ajudando a retomar os conceitos com os alunos, confirmando ou alertando a respeito das colocações feitas.

Atividade Colaborativa 5: imprimir a imagem de corpo todo de algumas pessoas públicas, celebridades, ou personagens de evidência da cultura popular. Colar cada painel em uma superfície, e solicitar aos aprendizes que descrevam a Identidade de Gênero, a Expressão de Gênero, o Sexo Biológico e a Orientação Sexual de cada pessoa. Retomar os conceitos que forem necessários.

7. Avaliação registrando tudo o que pode ser considerado evidência de aprendizagem significativa. Deve haver avaliação individual.

A mesma atividade do mapa conceitual utilizada no primeiro encontro será resgatada, assim os acadêmicos e acadêmicas terão uma nova oportunidade de se expressar e fazer novas argumentações e conexões entre as palavras. Após esta atividade o professor pode analisar se houve transformação de subsunçores em comparação a atividade preliminar.

8. *Feedback*: verificar êxitos na avaliação.

Será fornecido um questionário final para que os aprendizes expressem suas impressões do projeto.

- Ao longo do curso, você se deparou com o tema desta pesquisa em algum momento? Se sim, descreva brevemente como ocorreram tais situações (intervenções, projetos, aulas, disciplina específica, PIBID, grupos de estudo, palestras, etc).
- Você sentiu dificuldades em participar das atividades deste projeto? Por quê?
- Quais suas considerações a respeito da relevância do assunto para a formação de professores de ciências biológicas?
-
- O espaço a seguir é opcional e livre para você deixar suas considerações, críticas ao projeto, ou expressar algo que o questionário não tenha contemplado.

APÊNDICE D - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro acadêmico, sua turma foi selecionada para participar da pesquisa em Educação intitulada *AS CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA*. A pesquisa está sendo desenvolvida pelo Mestrando Bernardo Ozorio Lurk, e de sua Professora Orientadora Doutora Marcela Teixeira Godoy, ambos pertencentes ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UEPG. O objetivo do estudo é investigar as concepções de conceitos a respeito de diversidade sexual e de gênero de acadêmicos e acadêmicas do último ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPG. A finalidade deste trabalho é contribuir para a discussão do tema dentro da universidade e no currículo do curso. Solicitamos a sua colaboração para participar das intervenções propostas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Considerando, que fui informada(o) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ponta Grossa , ____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante ou responsável legal

Assinatura do Orientador

Assinatura do Mestrando