



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
MESTRADO EM GEOGRAFIA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL

**EDMILSON ANDRADE REIS**

**SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADES NO  
CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Porto Nacional - TO  
2020

EDMILSON ANDRADE REIS

**SEXUALIDADE, GENERO E DIVERSIDADES NO  
CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Oliveira Bispo

Porto Nacional - TO  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

R375s Reis, Edmilson Andrade .

SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADES NO CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TOCANTINS. / Edmilson Andrade Reis . – Porto Nacional, TO, 2020.  
135 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-  
Graduação (Mestrado) em Geografia, 2020.

Orientadora : Mariléia de Oliveira Bispo

1. Sexualidade. 2. Gênero . 3. Diversidade. 4. Formação Inicial de  
Professores. I. Título

**CDD 910**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

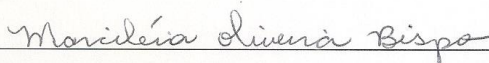
EDMILSON ANDRADE REIS

**SEXUALIDADE, GENERO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO DE  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS**

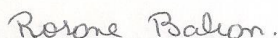
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 19/03/2020

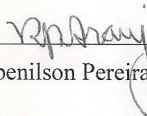
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marciléia Oliveira Bispo (Orientadora), UFT



Profa. Dra. Rosane Balsan, UFT



Prof. Dr. Rubenilson Pereira de Araújo, UFT

Porto Nacional – TO  
2020

## **AGRADECIMENTOS**

A presente dissertação de Mestrado não poderia chegar e conquistar conhecimentos sem a ajuda de algumas pessoas e familiares próximos a mim.

Nesse momento, quando finalizo mais essa etapa da minha vida pessoal e profissional, agradeço a Deus e seus discípulos espirituais que me auxiliaram nos momentos em que as ausências estiveram presente e à CAPES por ter me proporcionado a Bolsa de Pesquisa.

Agradeço aos professores: Rubenilson Araújo, Vera Lucia Aires, Carla Simone Seibert, Lucas de Sousa, Rosane Balsan e à minha Orientadora Mariléia de Oliveira Bispo, que participaram das fases de construção e de avaliação dessa dissertação.

Não poderia deixar de registrar aqui meus agradecimentos àquelas pessoas que afirmaram que a temática dessa pesquisa e a geografia não tinham relação alguma, e isso me motivou a buscar o contrário, que a temática está presente em todos os seres vivos e, assim, ocupa todos os espaços vividos e os territórios escolares.

## RESUMO

Pensar sobre a sexualidade humana enquanto mola propulsora e categoria que permeia a vida desde o nascimento até o período de morte é algo que precisa ser abordado, de alguma forma e em algum momento, no processo de formação de professores. Nessa abordagem, pode-se associar à sexualidade as categorias gênero e as diversidades sexuais no sentido de compreender a construção histórica de cada uma e entendermos como e em que momento elas emergem no cenário social, em que o corpo humano sempre foi visto e utilizado como agente de repressão, posse e moeda de troca. O objetivo desta pesquisa é analisar como as categorias sexualidade, gênero e diversidades sexuais são abordadas nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental e com abordagem qualitativa. Foi realizado um levantamento do conhecimento disponível sobre as categorias sexualidade, gênero e diversidades sexuais a fim de explicá-las e contextualizá-las no processo de formação de professores na UFT, seguido de um levantamento da visibilidade ou do ocultamento das categorias nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFT. Foram analisados 27 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas presenciais oferecidas pela UFT, aprovados entre os anos de 2009 e 2016 e em vigência. As categorias foram investigadas nos títulos, na ementa e nos objetivos das disciplinas, obrigatórias e optativas, nessa ordem. Dos 27 PPCs, apenas 10 ofertavam disciplinas, sendo 06 obrigatórias e 05 optativas. Conclui-se que: 1) em mais da metade dos PPCs analisados, as categorias são ocultadas ou invisíveis; 2) os professores que participaram da elaboração dos PPCs não conheciam o chão da escola e tampouco os documentos oficiais referentes à formação de professores; 3) apenas 0,74% do total de 1.479 disciplinas oferecidas em todos os PPCs analisados trazem as categorias, o que evidencia o ocultamento e o silenciamento nas licenciaturas da UFT. Desse ocultamento resulta a não abertura de concursos que privilegiasse estas categorias, o temor existente no contexto universitário, verificado nos currículos, em abordar questões associadas a essas categorias, pois abordar as categorias, no cenário da universidade pode trazer mal-estar a alguns professores, uma vez que podem agredi-los na sua forma de “ser” e “estar” no mundo, muitas vezes permeada de princípios religiosos ou de posturas e valores tradicionais. A universidade está sendo forçada pela sociedade e pelos movimentos sociais a enfrentar mudanças quando deveria, ela própria, provocar a sociedade com o conhecimento universal, a partir de uma inquietude que lhe deveria ser própria, pela dinâmica do conhecimento e do desvelamento do mundo. Mas o que se percebe a partir dessa pesquisa, é que as propostas de formação de professores acomodam e conformam os alunos, não “causam” indignação, não provocam os alunos em situações de enfrentamento nem promovem o entendimento das questões aqui analisadas. Em suma, a universidade se acovarda diante de valores tradicionais e religiosos, se omite do enfrentamento por opção política e contribui para a manutenção de um sistema de educação que nada promove de mudanças nos municípios ou estado.

**Palavras-chaves:** Sexualidade. Gênero. Diversidades. Formação inicial.

## ABSTRACT

The notion of human sexuality as propulsor and category that permeates life from birth until death is something yet to be achieved, somehow and at some point, in the process of teacher's pre-service education. Therefore, sexuality can be related to the categories of gender and sexual diversity in order to understand their individual historic development and when they gain evidence in society in which the human body was always seen and used agent of repression, possession and currency. The objective of this thesis is to analyze how the categories sexuality, gender and sexual diversity are approached in the teacher's education majors at Universidade Federal do Tocantins (UFT). This is a bibliographical and documental investigation of qualitative nature. The historic study on the categories of sexuality, gender and sexual diversity was performed to explain and contextualize them in the context of teacher's pre-service education at UFT. Next, the analysis of the visibility or the evincing of the categories in the Courses Pedagogic Projects was performed. In total, 27 projects were investigated which were approved between 2009 and 2016 and still in effect. The categories were investigated in the titles, the syllabus and the objectives of the courses both regular and optional. Only 10 of the projects mentioned courses that contemplated the categories, with 06 regular courses and 05 optional courses. The study concludes that: 1) the categories sexuality, gender and sexual diversities are evinced or invisible in over half the Pedagogic Projects; 2) the professors who elaborated the Pedagogic Projects were not familiar with the functioning of Brazilian schools nor with the official documents regarding teacher's education; 3) Only 0,74% of all 1.479 courses offered in the Pedagogic Projects approached the categories, pointing to their evincing and silencing in the teacher's education majors at UFT. This results in the absence of professionals to approach these issues, in the fear of doing so at university, as seen in the syllabus, that might make professors uncomfortable, as they might feel offended in their way of "being" in the world often grounded in religious values or traditional behaviors and attitudes. Universities are being forced to change by society and social movements rather than causing society to change through universal knowledge using an inquiry that should be its own by the dynamics of knowledge and the revealing of the world. This research shows that Pedagogic Projects for teacher's education majors accommodate and conform undergraduate students rather than "unsettling" them, moving them in challenging situations or promoting their comprehension on the issues investigated. Therefore, university cravens before traditional and religious values, scaping conflicts for political reasons and contributing to the upholding of an educational system that cannot promote change in Brazilian cities and states.

**Palavras-chaves:** Sexuality. Gender. Diversity. Pre-service education.

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 Campus e cursos da UFT .....  | 93  |
| Quadro 2 Campus de Palmas: Cursos de licenciatura e disciplina .....                                 | 98  |
| Quadro 2.1 Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus de Palmas ...             | 100 |
| Quadro 3 Curso de Licenciatura e Disciplina .....  | 100 |
| Quadro 3.1 Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus de<br>Miracema.....       | 102 |
| Quadro 4 Campus de Arraias: Curso de licenciatura e disciplina .....                                 | 103 |
| Quadro 4.1 Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus de<br>Arrais.....         | 104 |
| Quadro 5 Campus de Tocantinópolis: Curso de Licenciatura e disciplinas ofertadas .....               | 104 |
| Quadro 5.1 Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus<br>Tocantinópolis .....   | 106 |
| Quadro 6 Campus de Porto Nacional: Cursos e disciplinas ofertadas .....                              | 106 |
| Quadro 6.1 Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus<br>de Porto Nacional..... | 109 |
| Quadro 7 Campus de Araguaína: Quadro 7: Cursos e disciplinas ofertadas.....                          | 109 |
| Quadro 7.1 Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus0<br>de Araguaína .....    | 111 |
| Quadro 8 Total de disciplinas dos cursos de licenciaturas da UFT.....                                | 111 |



## LISTA DE SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| DCN      | Diretriz Curricular Nacional                      |
| CONSUNI  | Conselho Universitário                            |
| CONSEPE  | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão           |
| HSH      | Homens que fazem sexo com homem                   |
| ITSs     | Infecções Transmitidas Sexualmente                |
| LGBTQ    | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Queers. |
| MEC      | Ministério da Educação                            |
| MSM      | Mulheres que fazem sexo com mulher.               |
| OMS      | Organização Mundial de Saúde                      |
| PCN      | Parâmetro Curricular Nacional                     |
| PPC      | Projeto Pedagógico de curso                       |
| SEDUC-TO | Secretaria da Educação e Juventude do Tocantins   |
| UFT      | Universidade Federal do Tocantins                 |
| UNITINS  | Universidade Estadual do Tocantins                |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>1.1 Problema da Pesquisa.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>1.2 Justificativa.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>1.3 Objetivo Geral.....</b>   | <b>11</b> |
| <b>1.4 Objetivos Específicos .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>1.5 Metodologia .....</b>   | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO I .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>HISTÓRIA DA SEXUALIDADE HUMANA: DA (DES) CONSTRUÇÃO AO<br/>RETROCESSO.....</b>          | <b>13</b> |
| <b>1.1 Idade Antiga (4000 A.C A 476 D.C) .....</b>   | <b>15</b> |
| <b>1.2 Idade Média (477 a 1453) .....</b>  | <b>19</b> |
| <b>1.3 Idade Moderna (1454 a 1789) - Reforma e Contrarreforma .....</b>                    | <b>21</b> |
| <b>1.4 Idade Contemporânea - 1790 até 1900.....</b>  | <b>24</b> |
| <b>1.5 Século XX.....</b>  | <b>26</b> |
| <b>1.6 Século XXI .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>CAPITULO II.....</b>  | <b>38</b> |
| <b>SEXUALIDADE HUMANA, GÊNERO E DIVERSIDADES E SUAS INTERFACES..</b>                       | <b>38</b> |
| <b>2.1 Sexualidade e sua dimensão histórica .....</b>                                      | <b>41</b> |
| <b>2.2 Sexualidade e a dimensão da saúde sexual .....</b>                                  | <b>42</b> |
| <b>2.3 Sexualidade e a dimensão biológica .....</b>  | <b>46</b> |
| <b>2.4 Sexualidade e a dimensão biopsicossocial.....</b>                                   | <b>49</b> |
| <b>2.5 A Sexualidade e a dimensão ético-religiosa .....</b>                                | <b>57</b> |
| <b>CAPITULO III .....</b>  | <b>60</b> |
| <b>SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS ....</b>                     | <b>60</b> |
| <b>3.1 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional .....</b>                        | <b>60</b> |
| <b>3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Eixo Transversal Orientação Sexual.....</b>      | <b>62</b> |
| <b>3.3 Plano Nacional de Educação .....</b>  | <b>65</b> |
| <b>3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais .....</b>   | <b>68</b> |
| <b>3.5 Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação .....</b>                        | <b>70</b> |
| <b>3.6 Base Nacional Comum Curricular .....</b>  | <b>71</b> |
| <b>CAPITULO 4.....</b>   | <b>73</b> |
| <b>AS CATEGORIAS CURRÍCULO E TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO<br/>DE PROFESSORES.....</b> | <b>73</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 5</b> .....  | <b>92</b>  |
| <b>SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADES NOS CURSOS DE LICENCIATURAS</b><br>.....   | <b>92</b>  |
| <b>5.1 Histórico da Universidade Federal do Tocantins</b> .....  | <b>92</b>  |
| <b>5.2 Procedimentos de análise dos PPCs dos Cursos de Licenciatura da UFT</b> .....   | <b>95</b>  |
| <b>5.3 Análise das categorias Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual nos Projetos<br/>    Pedagógicos dos Cursos</b> ..... | <b>98</b>  |
| 5.3.1 Campus de Palmas .....   | 98         |
| 5.3.2 Campus de Miracema.....  | 100        |
| 5.3.3 Campus de Arraias .....  | 102        |
| 5.3.4 Campus de Tocantinópolis .....   | 104        |
| 5.3.5 Campus de Porto Nacional.....  | 106        |
| 5.3.6 Campus de Araguaína .....  | 109        |
| 5.3.7 Resultado das análises dos PPCs.....   | 111        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>115</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>118</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a sexualidade humana enquanto mola propulsora e categoria que permeia a vida desde o nascimento até o período de morte é algo que precisa ser abordado de alguma forma e em algum momento no processo de formação de professores. Nessa abordagem, pode-se associar à sexualidade as categorias gênero e as diversidades sexuais no sentido de compreender a construção histórica de cada uma e entendermos como e em que momento elas emergem no cenário social, no qual o corpo humano sempre foi visto e utilizado como agente de repressão, como posse e como moeda de troca.

O tema da sexualidade humana e suas categorias, em si, é tão amplo, complexo e transdisciplinar que precisa ser compreendido de forma inter-relacionadas e não de forma isolada, pois não se constitui categoria disciplinar, exigindo, assim, abordagens inter e/ou transdisciplinares, afinal, tudo existe e se explica a partir dos corpos. Vale ainda lembrar que os indivíduos aprendem e se desenvolvem em todos os momentos da vida em constante interação com o meio em que vivem de forma transdisciplinar e não de forma dicotomizada ou fragmentada.

Analisar os conceitos sexualidade, gênero e diversidades sexuais nesse momento de inúmeras mudanças sociais e comportamentais no Brasil do século XXI, é compreender que os corpos e suas sexualidades ainda sofrem influências da igreja, pois, é ela que ainda determina “o quê e quanto” de prazer e de sofrer as pessoas podem sentir, utilizando tabus e medo como forma de punição. Nesse sentido, a/s igreja/s e a política anti-humanitária existentes e presentes na atualidade brasileira têm demonstrado altos níveis de sexismo e de repressão aos corpos e às suas sexualidades, tornando um tanto utópica a abordagem de tais temáticas nos diversos níveis da Educação Brasileira.

Nesta dissertação compreendemos o corpo como a integração das dimensões material (corpo físico) e imaterial (corpo espiritual), o que nos permite entender que o corpo faz parte e constitui a sexualidade humana, assim como é a partir dele que os gêneros se expressam e se constituem. Consideramos, também, que não existe sexualidade sem corpo e corpo sem classificação de gênero e suas diversidades, completando-se entre si.

“*Ser*” e “*estar*” corpo é uma forma de estar e sofrer influências sobre os corpos que apresentamos se consideramos as relações de poder exercidas sobre os corpos e suas sexualidades, uma vez que já nascemos e vivemos sendo classificados enquanto corpos negros ou brancos, gordos ou magros, portadores de deficiências ou não, normolíneos ou brevílíneos, ricos ou pobres, heterossexuais ou homossexuais.

As relações de poder exercem influência sobre os corpos e comportamentos e, nesse momento, pensar em sexualidade não se limita somente ao pensamento de Aristóteles, citado por Laqueur (2011 p.16) que “na história da construção dos sexos, descreve que “embora sejam de sexos diferentes, em conjunto são o mesmo que nós, pois os que estudam com mais afinco, sabem que mulheres são homens virados para dentro”. Ou ainda que a sexualidade não esteja relacionada a funções anímicas ou à pulsão sexual e, mais ainda, conforme define Freud (2006/1905) como fases do desenvolvimento humana – as fases: oral, anal, fálica e de latência.

No momento atual, aceitar essas afirmativas é limitar outras possibilidades de ser e estar no corpo, ou seja, manteríamos a representação apenas na dualidade de ser homem e ser mulher. Diante disso, como ficariam os demais gêneros construídos socialmente? Teria o ato sexual apenas função de reprodução? Ou, ainda, o que é ser homem? O que é ser mulher? Porque cabe ao sexo masculino legislar sobre o território do corpo alheio, como nos casos de aborto, de eutanásia etc.?

Ao analisarmos os comportamentos e as comparações relacionadas aos gêneros masculino e feminino e suas sexualidades, entendemos que a sexualidade é a mola propulsora do ser humano, não sendo constituída e construída apenas pelas funções anímicas e reduzidas ao ato sexual, mas, sim, como a somatória de diversas dimensões que a constituem. A falta desse entendimento, muitas vezes, acaba resumindo a sexualidade à genitalidade ou à patologicidade.

Para que tais conceitos fossem pensados e abordados nas escolas brasileiras, o Ministério da Educação (MEC) edita os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), incluindo a Orientação Sexual entre os Temas Transversais para as diversas áreas do conhecimento com a finalidade de apontar novas possibilidades de abordagens de temas gerais e complexos de forma interdisciplinar, não localizando cada tema em disciplinas. A proposta dos Temas Transversais nos PCNs desvelou uma questão importante diante das dificuldades que muitos professores demonstraram em abordar o tema Orientação Sexual: em que momento do processo de formação desses professores tal Tema foi trabalhado? De que forma as Universidades, através dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), incluíam estes Temas e de que maneira eles eram trabalhados com os alunos. Qual o perfil dos professores formadores de professores para trabalhar a temática?

Esses questionamentos são importantes ao considerarmos que uma parte dos alunos chega à universidade na faixa etária de descoberta da própria sexualidade, da experimentação sexual e da autoafirmação relacionadas à sua sexualidade. Lembramos que os PCNs já foram

substituídos por um novo documento norteador para a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual observamos as pequenas alterações já trazidas nos documentos anteriores, mantendo a dimensão biológica da sexualidade.

Se aceitarmos que a sexualidade é parte integrante da personalidade de cada indivíduo, concordamos que ela é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não podem ser separados dos outros aspectos da vida. Sexualidade é a energia que motiva encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma como as pessoas se tocam e se deixam ser tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental (OMS, 1975).

Nessa linha de raciocínio, nos perguntamos como se apresentam as diversas formas de abordar as categorias sexualidade, gênero e diversidades sexuais nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tendo em vista que elas fundamentam a existência humana. O desafio que se coloca é que os profissionais formadores de professores precisam desenvolver uma postura de confiança, de respeito, de maturidade e de conhecimento em relação a tais categorias. Nesse ponto, Egypto (2003, p. 16), afirma que “a escola é um lugar ideal para se discutir a sexualidade, pois é um ambiente de construção de conhecimentos, onde se produz diálogo e reflexões”. Se a Universidade, enquanto espaço de formação dos professores que atuam nas escolas não se habilita para dar conta dessa responsabilidade, reforça a ideia de que essas categorias não fazem parte do conhecimento humano.

Para a elaboração dessa análise, utilizamos apenas os cursos presenciais regulares em vigência até o ano de 2019 na UFT. Não fazem parte da análise, os cursos na modalidade Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, Educação à Distância - EaD e aqueles que aguardam autorização.

### **1.1 Problema da Pesquisa**

O que ocorre, na prática, é que as categorias sexualidade, gênero e diversidade sexual se tornaram marginalizadas na essência e não são abordadas nas práticas pedagógicas formativas como questão relevante no processo de ensino/aprendizagem. Essa invisibilidade e ocultamento na formação e na atuação dos profissionais da educação em geral, ainda são observadas no contexto educativo em suas diferentes esferas.

Assim, nosso questionamento trata das forma na qual as categorias sexualidade, gênero e diversidades aparecem nos cursos de licenciatura da UFT e como se apresentam nos documentos e nos PPCs dos cursos de licenciatura.

## **1.2 Justificativa**

Em se tratando de formação de professores, se faz necessário considerar todas as dimensões e todas as fases do desenvolvimento do ser humano, incluindo aqui a sexualidade, o gênero e as diversidades sexuais verificadas no contexto social. Esse entendimento poderá contribuir para o próprio processo pessoal (como sentido de vida), formativo (no contexto da instituição) ou para ações futuras em diferentes ambientes socioculturais (meio profissional de atuação), contribuindo para o bem-estar biopsicossocial dos indivíduos.

A UFT oferece cursos de licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento e, mesmo que objetive a formação de professores, cada área do conhecimento tem um olhar diferenciado para as categorias sexualidade, gênero e diversidades. Entender esses olhares no contexto da formação de professores, sua visibilidade e ocultamento nos PPCs, se torna imprescindível para a discussão e para a compreensão dos fenômenos e dos movimentos sociais na atualidade na mesma medida em que permite o professor, na sua pratica profissional, abordar essas categorias com seus alunos de forma clara e objetiva.

Esta pesquisa se justifica por identificar a visibilidade e/ou ocultamento dessas categorias nos PPCs, a maneira como são apresentadas e suas bases teóricas. Em outras palavras, como cada área do conhecimento percebe tais categorias e trabalha com seus alunos.

## **1.3 Objetivo Geral**

Analisar como as categorias sexualidade, gênero e diversidades sexuais são abordados nos cursos de licenciatura da UFT.

## **1.4 Objetivos Específicos**

1. Compreender a história da sexualidade ao longo do processo histórico;
2. Apresentar a categoria sexualidade, suas dimensões e interfaces;
3. Contextualizar a história das relações de gênero e emergência do discurso das diversidades;

4. Identificar nos documentos que orientam a educação brasileira a visibilidade ou ocultamento das categorias de análise;

### **1.5 Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, em relação aos procedimentos metodológicos, e de abordagem qualitativa. Enquanto bibliográfica se propõe a realizar um levantamento do conhecimento disponível sobre as categorias sexualidade, gênero e diversidades sexuais a fim de explicá-las e contextualizá-las no processo de formação de professores na UFT. Enquanto pesquisa documental, se propõe a realizar um levantamento da visibilidade ou do ocultamento das categorias sexualidade, gênero e diversidades nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFT aprovados pelas instancias da Universidade e vigentes até a conclusão do estudo.

A análise desses documentos públicos nos permitirá desvelar aspectos de como as três categorias propostas aparecem obrigatoriamente e primeiramente nos títulos das disciplinas que compõem os currículos dos cursos, no contexto das ementas e nos objetivos das disciplinas. Apenas fizeram parte dessa análise os cursos presenciais regulares, não foram inclusos os cursos na modalidade PARFOR, EaD, nem os cursos que aguardam autorização.

Essa dissertação está estruturada em cinco capítulos ordenados da seguinte forma: no primeiro, apresentamos a história da sexualidade para mostrar que essa categoria sempre fez parte da humanidade e se manifestou ou foi compreendida de diferentes maneiras ao longo do tempo. No segundo capítulo, aprofundamos a discussão dessa categoria, apresentando as suas dimensões que constituem os corpos e os gêneros. No terceiro capítulo, abordamos a formação de professores na fase inicial, onde as categorias sexualidade, gênero e diversidades estarão presentes, assim como práticas educacionais transdisciplinares e interseccionais permeiam a construção e abordagem dos temas. No quarto, analisamos a matriz curricular dos PPCs das licenciaturas da UFT vigentes, buscando pelas categorias sexualidade, gênero e diversidades nos títulos das disciplinas, suas ementas e seus objetivos, verificando de que forma as mesmas se propõem a contribuir na formação dos professores. No quinto e último capítulo, analisamos a matriz curricular dos PPCs das licenciaturas da UFT vigentes, buscando pelas categorias sexualidade, gênero e diversidades nos títulos das disciplinas, suas ementas e seus objetivos, verificando de que forma as mesmas se propõem a contribuir na formação dos professores.



## CAPÍTULO I

### HISTÓRIA DA SEXUALIDADE HUMANA: DA (DES) CONSTRUÇÃO AO RETROCESSO

Nesse capítulo apresentamos a história da sexualidade em cada momento histórico, ressaltando alguns pontos mais relevantes do ponto de vista comportamental e cultural sobre a questão da sexualidade humana, relacionando-a às categorias gênero e as diversidades. O foco inicial se põe sobre a sexualidade por entendermos que a mesma está presente em todos os seres humanos desde os primórdios até o presente momento, enquanto que gênero e diversidades emergiram a partir de um contexto sociopolítico e histórico-cultural mais contemporâneo. É preciso esclarecer que, na história da sexualidade, os relacionamentos afetivos como concebemos hoje somente foram comprovados após a modernidade. Nesse sentido Guedes (2010, p. 2-3) esclarece que:

nosso primeiro impasse apresenta-se nesta introdução: relacionamentos amorosos não eram compreendidos nem social, nem subjetivamente na era pré-moderna, como hoje concebemos [...] a noção de afeto, de amor, de relação romântica não fazia parte do universo da subjetivação do homem pré-moderno, uma vez que remetem à noção de sujeito psicológico.[...] o indivíduo era o que ele fazia. Não importava sua dimensão existencial.

Com esse recorte histórico, buscaremos eixos norteadores: a relação de gênero entre “homens e mulheres”, as relações de “repressão e expressão” exercidas sobre os corpos e o foco principal da pesquisa: a sexualidade e suas dimensões.

Analisar a história da sexualidade, hoje, no século XXI, e o contexto no qual o corpo humano é parcialmente pertencente ao “eu”, mesmo sabendo que é o elemento mais concreto e natural que possuímos, é saber que a sexualidade sofre influência das mais variadas relações de poder e repressões. Foucault (2016, p.6) afirma que a sexualidade está inserida em três eixos que a constituem: “a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade”.

Nessa perspectiva, a repressão como forma de relação de poder assimétrica exercida de forma direta ou indireta sobre os corpos cotidianamente pode ser vista pelas ações políticas anti-liberdade em todas as suas esferas, gerando um movimento cíclico/vicioso, impulsionado por ações políticas, religiosas e educacionais.

Ao abordar temáticas que envolvem o corpo humano nas quais estão presentes a sexualidades e o gênero, podemos observar que a sexualidade é sempre exercida de forma assimétrica. Nesse sentido, como descreve Brandt et al (2010, p. 44): “nessas relações, uma instância superior estabelece e concede objetivamente e formalmente a uma das pessoas o poder de determinar o que a outra ou as outras devem pensar, controlar, fazer ou deixar de fazer; portanto está presente uma linha de subordinação entre elas”.

As ações políticas expressas no século XXI no Brasil, por exemplo, têm como base a repressão aos corpos e a exclusão do diálogo dos movimentos LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e *Queers*), além da aceitação da ideologia de gênero e a proibição sobre falar de corpo, gênero e sexualidade nas escolas.

As ações religiosas que excluem e repulsam aqueles corpos sexuais que fogem aos padrões de normalidade ou heteronormalidade e as ações educacionais que fazem parte do movimento vicioso/cíclico no qual os professores não foram formados, por medidas políticas governamentais, proíbem trabalhar a educação e a diversidade e acabam por assumir um papel exclusivista e tendencioso referente às abordagens sobre os corpos e sobre as sexualidades.

Partindo do pressuposto que tudo acontece por e a partir dos corpos e eles somos “nós”, analisar a história da sexualidade e a relação de poder exercido sobre os corpos e seu dualismo é, de fato, um movimento social e a mola propulsora para a (des) construção das identidades do ser humano. Teria a relação de dualismo do corpo físico e do corpo imaterial (mente), influência nas sexualidades ou no comportamento humano? Grosz (2000, p. 54), afirma que:

(...) O dualismo não apenas coloca problemas filosóficos insolúveis; ele também é responsável, pelo menos indiretamente, pela separação histórica entre as ciências naturais e as ciências humanas, entre a fisiologia e a psicologia, entre a análise quantitativa e a análise qualitativa, e pela primazia da matemática e da física como modelos ideais dos objetivos e aspirações dos saberes de todos os tipos. Em resumo, o dualismo é responsável pelas formas modernas de elevação da consciência (uma versão especificamente moderna da noção de alma, trazida por Descartes) acima da corporalidade.

Corroborando essa afirmativa, Gomes (2002, p. 40) ressalta que “o corpo é o veiculador da comunicação do sujeito, falando a respeito da sua maneira de estar no mundo, sendo natural e simbólico ao mesmo tempo, mas, antes de qualquer coisa, cultural”. Já, para Foucault (1984, p. 04) “O próprio termo ‘sexualidade’ surgiu tardiamente, no início do Século XIX. É um fato que não deve ser subestimado nem superinterpretado. Ele assinala algo diferente de um remanejamento de vocabulário; mas não marca, evidentemente, a brusca

emergência daquilo a que se refere”. Pela construção histórica de gênero, Stearns (2017) define que falar em gênero é uma forma de enfatizar o caráter social e, portanto, histórico das concepções baseadas nas percepções das diferenças sexuais.

### **1.1 Idade Antiga (4000 A.C A 476 D.C)**

A Idade Antiga compreende o período do aparecimento da escrita à queda do Império Romano, do qual destacamos os hebreus e os povos descendem dos Judeus. Nessa época, a sociedade patriarcal e o homem já exerciam uma relação de poder sobre a mulher, pois a ela cabia somente um poder secundário e a responsabilidade de cuidar da família. Stearns (2010) descreve que cada civilização clássica estabeleceu um enfoque distintivo sobre a questão de gênero, a expressão artística e as representações sexuais.

Podemos definir, a partir desse momento, que a relação de gênero é um construto histórico, social e político que perdura até o presente momento. Foucault (1984), quando relata os escritos de Aristóteles, atribui duas categorias aos gêneros enquanto ato sexual e também dois polos. Nesse sentido, tem-se “o determinado agente ativo”, aquele que penetra, particularmente designado ao papel dito “masculino” na relação sexual e, inversamente, o parceiro (a) objeto “passivo”, referindo-se ao papel que a natureza reservou às mulheres.

Ainda, sobre os dois polos como função generativa, como valores de posição, a do sujeito e a do objeto, Foucault retoma Aristóteles: a fêmea enquanto fêmea é, de fato, um elemento passivo, e o macho, enquanto macho, um elemento ativo. Dessa forma, a sexualidade entre os dois gêneros foi, assim, construída historicamente por indicar a atividade existente entre dois atores (masculino e feminino), cada qual com seu papel e função — aquele que exerce a atividade e aquele sobre o qual ela se exerce.

Analisando essa construção da relação de poder ainda assimétrico existente entre os gêneros, fica evidente que esses escritos foram feitos “por homens e para homens”, tornando-os etica e moralmente superiores às mulheres na conduta sexual. Isso perdura historicamente devido à forte diferenciação entre o mundo dos homens “atores ativos” e das mulheres “atores passivos”.

O fato que o judaísmo declarou o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo abominável e passível de morte reforça isso, assim como foi condenada a masturbação, pois, os homens deveriam ser produtivos e reproduzirem. Para Carelli (2017), o esperma era considerado no Judaísmo como semente da vida, portanto a masturbação promoveria a diminuição dos descendentes e da linhagem familiar. A mulher, nessa perspectiva patriarcal

do Judaísmo, deveria ser virgem para o casamento, pois a virgindade garantiria a legitimidade da linhagem familiar. Em situações em que o casamento não garantiria filhos e a continuidade da linhagem, ou em situação de morte do marido antes do primeiro filho, o *levirato* seria a solução, ou seja, o casamento do irmão mais novo do marido falecido com a viúva, e o filho nascido de ambos deveria ser criado como filho legítimo do morto (CARELLI, 2017).

A repressão e a castração da sexualidade da mulher nessa época ficam evidentes quando, em situação de adultério, a mulher era condenada à morte ou ao apedrejamento, mas ao homem era permitido o adultério, reforçando a relação de poder entre os gêneros. Além disso, na fase menstrual, considerada como período de medo, a mulher não poderia tocar em alimentos, ou realizar sexo etc., pois, acreditava-se que ela poderia estar contaminada.

Na Grécia antiga, o sexo é inerente à atividade humana e à beleza, o que levou à idealização de corpos nus, pois, os deuses eram sexuados. A harmonia do sexo e beleza, levou a idealização dos corpos. Stearns (2017, p. 36) relata que “as abordagens do bissexualismo ou do homossexualismo variavam e, na Grécia ou Roma, homens de alta classe, com frequência, escolhiam garotos como protegidos e amantes, e isso não entrava em conflito com o sistema patriarcal estabelecido ou papéis familiares normais”.

A sexualidade, na Grécia Antiga era libertadora e a sua expressão estava disposta em ambos os gêneros, porém a mulher e o homem utilizavam das sexualidades com delimitações. Carelli (2017, p 22) afirma que:

os homens solteiros poderiam ter relações sexuais com outros homens, desde que esse não tivesse passado da idade da puberdade, e caso essa situação fosse presente, o mesmo seria tratado como pederastia. E a homoafetividade feminina tomava espaço na ilha de Lesbos, lugar esse onde as jovens mulheres eram educadas pela poetisa Safo.

A mulher, já nessa época, ocupava posição de inferioridade em relação ao homem, estando subordinada ao sistema patriarcal. Intelectual, física e emocionalmente inferior ao homem, a mulher deveria ser casta, saber fiar e tecer e garantir filhos. Os casamentos eram monogâmicos em relação à mulher, mas ao homem cabia o sexo com homens antes da idade da puberdade e concubinas. Carelli (2017, p. 30) descreve que “a relação de poder exercida sobre os gêneros, nessa época, fica evidente quando as mulheres não acompanhavam os homens durante as viagens, dormiam em quartos separados, e a ela era permitido sair de casa somente quando acompanhada”.

A sexualidade da mulher era tolhida, pois ela poderia ser abandonada no matrimônio pelo homem sem motivo algum e, com isso a pederastia<sup>1</sup> e o adultério não seriam levados em consideração. Mas, a mulher somente poderia abandonar o homem por motivos extremos. A sexualidade da mulher era bastante limitada e, nesse sentido, os métodos contraceptivos após a relação sexual baseavam-se em pular após o ato sexual para deixar o esperma sair.

Nesse período, a situação social e a expressão da mulher eram divididas em categorias. Araújo (1977) afirma que a mulher poderia ser esposa, hetera (ou hetaira) ou prostituta. A hetera era culta, educada, inteligente e sexualmente era ativa, considerada como cortesã de alto nível. As prostitutas eram subdivididas em níveis: *pornai* (nível inferior) e prostitutas independentes (um grau acima das *pornai*, e trabalhavam nas ruas). Nas categorias de gênero feminino ainda existiam as concubinas (espécie de esposas secundárias, mas não gozavam do direito da proteção legal das esposas mesmo tendo parceiro fixo).

É crucial reconhecer que esse não foi um período de mudanças fundamentais na sexualidade, as diferenças das sexualidades masculinas e femininas foram mantidas. Nesse aspecto, a mulher e sua sexualidade estiveram sujeitas ao sistema patriarcal e como responsáveis pela reprodução humana. Grosz (2000, p. 67) afirma que:

a sexualidade feminina e os poderes de reprodução das mulheres são as características (culturais) definidoras das mulheres e, ao mesmo tempo, essas mesmas funções tornam a mulher vulnerável, necessitando de proteção ou de tratamento especial, conforme foi variadamente prescrito pelo patriarcado.

Para Stearns (2010), a maneira de encarar a sexualidade compusera uma parte vital da essência de cada civilização e cada uma formou expressões peculiares no contexto comum de uma economia agrícola. Na Roma Antiga, a moralidade era objetiva e o sexo era tratado de forma natural, possuindo uma estreita ligação com a religião. Mesmo tendo assimilado vários deuses do povo grego, o comportamento sexual da Roma antiga apresentava traços de crueldade por ser um povo voltado para a guerra. O casamento era uma das principais instituições e a mulher exercia a função de gerar filhos, com isso, a virgindade era algo necessária para a manutenção da linhagem. O casamento como instituição era responsável por gerar alianças políticas e econômicas, mas o divórcio era aceito entre os romanos.

---

<sup>1</sup> A relação homossexual básica e aceita pela sociedade ateniense se dava no relacionamento amoroso de um homem mais velho, o erastes (amante), por um jovem a quem chamavam eromenos (amado), que deveria ter mais de 12 anos e menos de 18. Esse relacionamento era chamado paiderastia (amor a meninos), ou, como pode ser melhor compreendido, homoerotismo, e, de acordo com Corino (2006), tinha como finalidade a transmissão de conhecimento do erastes ao eromenos.

Na relação de gênero, os homens poderiam ter relações extraconjugais (desde que não fossem fixas) e isso incluía sexo com os escravos (homem ou mulher), mas de forma alguma o escravo poderia penetrar o seu dono, pois era forma de desprezo, nos remetendo a comportamentos misóginos. Sexualmente, as mulheres estavam a serviço do homem e esperavam o desejo dele. Suas expressões eram mais evidentes, pois participavam das decisões da casa, das negociações, dos embelezamentos; elas utilizavam ouro e as atividades religiosas significavam fuga de tédio.

A literatura romana deu considerável atenção ao deus Príapo (deus da sexualidade e fertilidade), representado com pênis gigantesco, e à sexualidade com a produção de um grande número de manuais de sexo (STEARNS, 2010). A sexualidade, na Roma antiga, era transgressora, pois os homens tinham que se esforçar ao máximo para que as mulheres atingissem o orgasmo. A masturbação era vista como desperdício, mas aceitável. Os bacanais famosos de Roma eram festas religiosas celebradas em dada época, em homenagem a Baco (deus do vinho e dos excessos, inclusive o sexual) e se constituíam em ato de comunhão com a divindade, não sendo considerada uma imoralidade (CARELLI, 2017).

Percebemos, nesse período, que em nenhum momento, a amor aparece como binômio para a sexualidade, ou ainda, o casamento como fonte de atração sexual. Isso fica evidente na interessante construção social na qual os casamentos não eram contraídos sobre o alicerce da atração sexual mútua, mas exclusivamente como contrato econômico e organização de trabalho doméstico e agrário. Nessa leitura de caráter histórico, não abordaremos o Oriente (Índia e China, principalmente) por sua complexidade social e estrutura de poder, baseada em dinastias e castas, além da dimensão espiritual, presente nas sociedades.

Já na construção da sexualidade e suas nuances, a Igreja Católica perpetua uma construção assimétrica de relação de poder e de castração do desejo sexual. A Igreja Católica, de acordo com a Bíblia Sagrada (1959, p. 49- 50), em Genesis 1, 27 afirma: “Ele criou-os à imagem de Deus e criou-os homem e mulher” e ainda em Genesis 2,18 “não é bom que o homem esteja só; eu vou dar-lhe uma parceira que lhe seja semelhante”. É Santo Agostinho (2000, p.18) que afirma que “no matrimônio as relações sexuais não são pecado quando realizadas para ter filhos ou como remédio”.

A partir do fato descrito acima, observamos, em todas as escrituras da Igreja Católica, o quanto a mulher era vista como o agente pecaminoso. Se analisarmos tais escrituras, as mesmas, vistas hoje, no século XXI, estão permeadas de sexismo e de repressão ao desejo sexual. Como descrito na Bíblia Sagrada (1959, p. 158-159), em Levítico 15, 19: “quando

uma mulher tiver um fluxo de sangue durante vários dias, ela será impura durante todo o tempo desse fluxo, como se estivesse no tempo da sua impureza”.

Para a Igreja Católica, como descrito na Bíblia Sagrada (1959, p.64-239), em Deuteronômio e Gênesis, “eram proibidas a prostituição, a pederastia, a sodomia e a sedução das virgens”. E, ainda, em relação à homossexualidade, Levítico 18, 22 descreve que “ não te deitarás com um homem como se fosse uma mulher: isto é uma aberração”.

Se em determinados momentos e lugares, o prazer é permitido mesmo sem a finalidade de reprodução, a Igreja Católica, em contrapartida, vem cerceando os corpos e os prazeres atribuídos a eles, utilizando a repressão com forma de domínio e castração e levando o ser sexual a um estado de punição Divina com território e espaço reservados, denominado de “inferno”. Quando acrescentamos a construção e o cerceamento advindos das igrejas neopentecostais, estas não demonstraram alterações quanto ao corpo e aos seus desejos.

## **1.2 Idade Média (477 a 1453)**

O marco inicial da Idade Média é a queda do Império Romano do Ocidente e o marco final, a queda do Império Romano do Oriente. A partir desse ponto, a ascensão da Igreja Católica, o poder masculino e a subordinação da mulher assumem o ponto de partida dessa época, considerando que o problema da virilidade masculina e a fecundidade eram insidiosos, embora necessários para a manutenção da igreja. Del Priore (2011, p.101) afirma que na Idade Média “os limites entre virilidade, fecundidade e os desdobramentos do desejo sexual excessivo ainda não tinham sido de todo demarcados”.

Essa época ficou marcada por condições precárias de vida em função de guerras e doenças e pelo fato de que a leitura e a escrita eram privilégios dos mosteiros. O casamento assumiu um papel de cumplicidade e de virtudes com o embasamento religioso. A subordinação do gênero feminino seguia o estilo patriarcal, agora se tornando mais respaldado com as ideias da igreja (CARELLI, 2017). Ainda nessa construção, Laqueur (2001, p.22-23) pontua que:

a igreja mantinha nesse período a doutrinação e subordinação dos corpos, São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, construíram idéias severas para a punição do gênero feminino quando o assunto era adultério, assumindo assim a função moral e espiritual das pessoas, cabendo à igreja definir com quem e quando as pessoas deveriam realizar o ato sexual.

O confessionalário era a forma de castração e de repressão aos corpos sexuais. Para Giddens (1993), o confessionalário católico foi sempre um meio de controle da vida sexual dos fiéis e, para Foucault (1978, p.7), a confissão seria “um ato pelo qual o sujeito põe uma afirmação sobre aquilo que ele é, se liga a essa verdade, se coloca numa relação de dependência ao olhar do outro e modifica, ao mesmo tempo, a relação que ele tem consigo”.

Ainda, ressaltamos que o cenário de construção e reconhecimento dos corpos, seguindo padrões exclusivamente biológicos referente à sexualidade, Claudio Galeno (século II d.C.) médico e filósofo, formulou uma ideia relacionada ao gênero feminino que perdurou aproximadamente quinze séculos. Na sua descrição homológica dos corpos masculinos e femininos, Galeno afirmou que, “embora sejam de sexos diferentes, em conjuntos são os mesmos que nós, pois os que estudaram com mais afinco sabem que as mulheres são homens virados para dentro” (apud LAQUEUR, 2001, p.16).

A partir da afirmativa de Laqueur (2001), podemos estabelecer uma clara dicotomia partindo do princípio da sexualidade, pois, se a mesma se dá por e a partir dos corpos, podemos afirmar que a sexualidade existente nos gêneros masculinos e femininos não é homogênea. Nesse sentido, destacamos uma parte do texto de Galeno, referindo-se ao “ovário (órgão genital feminino) com o mesmo nome atribuído ao testículo masculino, *orcheis*”.

A unicidade da corrente biológica proposta por Galeno é totalmente visível quando atribui a inversão do gênero masculino ao gênero feminino. Muitas afirmativas realizadas por médicos da época descrevem a dicotomia e a potencialidade psicológica atribuídas aos gêneros. A dicotomia existente entre os gêneros masculino e feminino e suas comparações anatômicas e fisiológicas estão relacionadas quase que exclusivamente à genitalidade ou aos órgãos genitais. O corpo era algo sagrado, mas os órgãos genitais eram repulsivos por denotarem o desejo por sexo e, a partir desse momento, o sexo retoma a função de ser apenas para procriação.

O sexo assume a função de medo e culpa, limitando o prazer do gênero feminino ao ato doloroso, pois o mesmo aconteceria no momento do parto. Ainda, assume o papel de subordinação e de exclusão, pois a quarentena após o parto era algo obrigatório, assim como o coito era proibido no período de amamentação, na menstruação, na gravidez e nos dias de festas.

O amor surge no século XII, como uma expressão de sentimentos puros, mas de acordo com Carelli (2017, p.23), por ser um dom livremente dado, “não cabia no casamento, que era uma espécie de contrato comercial, um negócio de família, nesse intuito no casamento caberia a estima, mas não o amor”. Mais tarde, no século XVI, os estudiosos questionaram a



mente feminina e se esta era expelida; o orgasmo e a masturbação se tornaram proibidas devido ao declínio da população em virtude da peste negra.

### **1.3 Idade Moderna (1454 a 1789) - Reforma e Contrarreforma**

Por ser um período contrário à política feudal e a fase de transição do feudalismo para o capitalismo, a situação socioeconômica da Idade Moderna viu emergir inúmeras vertentes em relação ao desejo, à expressão, à repressão e à relação de poder. A Igreja Católica ainda exercia o poder sobre os corpos e sobre o prazer de forma castradora, a prostituição tornou-se presente de forma mais organizada e a mulher assumiu papéis de importância na sociedade.

Nesse sentido, Carelli (2017, p.11) relata que a abadessa, pessoa do gênero feminino responsável pela manutenção e ordem dos prostíbulos, “possuía a função de agente de informação, pois caberia a ela relatar as conversas de pessoas estranhas para a autoridade local”. Vale ressaltar que os bordéis da época possuíam autorização da igreja para seu funcionamento e, ainda, registros históricos apontam situações de padres que possuíam filhos ilegítimos com as concubinas. A dualidade de permissão e de repressão é algo que permeia a Igreja Católica, pois bordéis cristãos foram fundados e o Papa João II, no século XVI, fundou um bordel em Roma.

Já no Brasil, nos séculos XVII e XVIII, a prática de abandono aos filhos ilegítimos foi marcada com a prática denominada Roda dos Expostos, quando a Santa Casa “Instituição Hospitalar”, tornou-se responsável, em parte, por receber as crianças que eram rejeitas ou abandonadas por diversos motivos. Para Torres (2006, p.104) o termo originou-se “a partir do século XIII, na Itália, Espanha, Portugal e França foram criadas casas de caridade e instituições voltadas a retirar os bebês do caminho do limbo por meio do sacramento do batismo. Em Portugal, no século XV já era usada a expressão enjeitados ou expostos”. Venâncio (1997, p.189) acrescenta:

(...)durante o período colonial, muitas mulheres viram-se diante da necessidade de abandonar os próprios filhos. Não é exagero afirmar que a história do abandono de crianças é a história secreta da dor feminina, principalmente da dor compartilhada por mulheres que enfrentavam obstáculos intransponíveis ao tentar assumir e sustentar os filhos legítimos ou nascidos fora das fronteiras matrimoniais.

Nessa perspectiva, a mulher tinha que lidar com a dor do abandono do filho e também com a prática de condenação moral. Mas, na Europa, seu papel mudava parcialmente, pois, a mesma já não era vista somente como objeto de reprodução. Nesse contexto, a mulher

assumiu a função de proporcionar e receber prazer sexual, além de conquistar a socialização e, com isso, deixou de ser inteiramente submissa ao sistema patriarcal e à obrigatoriedade do casamento.

No contexto social e político em que o corpo e o sexo eram ora permitidos ora proibidos, a Igreja Católica afirmava ser o sexo permitido em prostíbulos e o pecado atribuído ao corpo. A liberdade do sexo foi interrompida pela primeira epidemia de Sífilis, em 1494, e, com isso, a Igreja Católica logo atribuiu a epidemia a um castigo de Deus. Araújo (1977, p. 29) relata que “após a primeira epidemia de sífilis na Europa, Fallopius (1559), inventou o primeiro contraceptivo com fins profiláticos, que somente no século XVIII foi utilizado”.

A relação atribuída aos gêneros, ainda se mostrava patriarcal: mulheres se casavam entre os quinze e dezesseis anos de idade e os homens a partir dos vinte e dois anos. Nessa faixa etária, ficam evidentes situações de óbito materno-fetal – ao que inúmeros casamentos poderiam ser atribuídos ao homem viúvo. Ademais, nos séculos XVI e XVII, a Inquisição, por ordem do Papa Inocêncio VIII, trouxe a castração ao gênero feminino e às práticas relacionadas à sodomia punições com severidade.

No período caracterizado como Reforma, no século XVI, o monge agostiniano Martin Lutero, lançou-se contra a igreja Católica e seus dogmas e liderou a Reforma Protestante. Araújo (1977, p. 32) relata que “Lutero não era contra o impulso sexual e pensava que aqueles que não pudessem viver em castidade deveriam se casar, sem afetar os deveres religiosos”. Para Lutero, o sexo extraconjugal era condenado.

Nesse período, a sexualidade não estava condicionada à afetividade, nem a posse da mulher ao homem. Mas, a mulher, antes vista como agente de procriação passou a ser vista também como um ser sexual. Aqui, percebemos uma dicotomia: a mulher não era valorizada, mas como esposa era considerada o anjo do lar, deveria participar das atividades sociais com o marido e os filhos.

Salienta-se que a autoestima, como dimensão psicológica da sexualidade, passou por uma fase de transformação importante no século XVI, com o surgimento do espelho, ainda de pequeno tamanho e usado para homens fazerem a barba. O espelho era um objeto muito caro, exclusivo das classes abastadas e a classe operária e rural levaram muito tempo para conseguir (CARELLI, 2017).

Na Contrarreforma, Giddens (1993, p.127) afirma que a Igreja tornou-se mais insistente em relação à confissão regular e todo o processo foi intensificado nos atos, pensamentos e fantasias, pois “tudo o que é relacionado ao sexo, corpo e gênero, independente das castas e religião, devem ser minuciosamente examinados”. A forma de

interpretar os corpos não foi consequência de um conhecimento científico, mas de contextos específicos; o corpo não era mais visto como um microcosmo. Nesse sentido Grosz (2000, p. 78) acrescenta:

os corpos não podem ser representados ou compreendidos como entidades em si mesmos ou simplesmente num *continuum* linear com seus extremos polares ocupados por corpos masculinos ou femininos (com as várias gradações de indivíduos “intersexuados” no meio), mas como um campo, um *continuum* bi-dimensional no qual a raça (e possivelmente até a classe, a casta ou a religião) formam especificações corporais.

A Contrarreforma defendia a natureza sacramental, a virgindade, o celibato sacerdotal e a forma repressora atribuída aos corpos, gêneros e sexualidades. A sodomia (sexo oral ou anal) foi considerada pecado gravíssimo, pois nessa época a sexualidade tinha o objetivo apenas para reprodução (TREVISAN, 2018). Trevisan (2018) ainda descreve que o casamento tornou-se uma instituição sagrada, criando-se corpos doutrinários e normas de conduta mais severas, assumindo padrões mais rígidos e passíveis de punição tanto eclesiástica quanto inquisitorial.

Entre os vários pecados atribuídos à luxúria, incluíam-se aqueles que se distinguiam contra a “natureza”, como “desperdiçar o esperma” durante a masturbação, sexo anal, sexo oral, ou posições sexuais que colocariam em risco reprodutivo o esperma. Apoiado nessa construção histórica, Trevisan (2018, p. 118-119) afirma que “como o ato de sodomia tratava-se de um desvio ditado diretamente pelo demônio, a igreja e a inquisição associavam sua prática como bruxaria e heresia”.

Conforme já mencionado, fica evidente que no período da Inquisição, o corpo e a sexualidade pertenciam à Igreja, tornando todos os praticantes da fé Cristã Católica em marionetes corporificadas, na qual os indivíduos têm/possuem um corpo, mas esse corpo é posse de outro alguém. Nessa relação de poder/repressão, Laqueur (2001) em seus textos esclarece que a Igreja Católica, sem escrúpulos e em nome da fé cristã, aceitava qualquer acusação relacionada à política, à má conduta, ao paganismo e à sodomia, e aqueles que sofressem a acusação, incluindo os novos cristãos ricos (os judeus), poderiam perder todas as suas posses.

As mudanças sociais e políticas não foram, no período compreendido por Iluminismo, explicações para a reinterpretação dos corpos, pois eles já estavam profundamente marcados pela política de poder em relação aos gêneros. O Iluminismo promoveu mudanças na sociedade, na qual foram redefinidos muitos ideais existenciais, inclusive no que se refere à

sexualidade, pois muitas obras foram escritas sobre o amor, a mulher e a moral sexual. Também nesse período, o ser humano foi valorizado como dono do seu destino, tornando-se responsável por ele (STEARNS, 2017).

O comportamento social e familiar passou por uma profunda transformação: as casas, os quartos e o ato sexual passaram a ser de domínio privado e, como consequência, a família isolou-se em sua intimidade. A sexualidade, mesmo assim, ainda podia ser demonstrada livremente, embora o recato e a castidade tenham se tornado presentes pelo fato de a paternidade não poder ser contestada (DEL-PRORY, 2011)

De acordo com Prost (1990), em 1769, Restif de La Bretonne cria a palavra “pornografia” (*pornê*: prostituída; *graphê*: escrita), ficando claro que o erotismo aceito entrava em contrassenso com a pornografia condenada.

A masturbação era considerada moralmente perniciosa, e o homossexual masculino passou a ser condenado pelo povo. A ciência biológica, anatômica e fisiológica descreveu que a mulher era mais fraca que o homem e, nesse sentido, pela predisposição à maternidade, deveria ser protegida e dispensada do trabalho forçado, resultando na exaltação da beleza feminina durante esse período.

A medicina, nos primórdios da psiquiatria, atribuiu às mulheres o termo ninfomania e, por isso, o casamento a partir da puberdade, seria indicado para conter atos de crime como masturbação e ninfomania. Acreditava-se que, com o casamento, o ato sexual seguido de ejaculação intrauterina ajudaria na saúde da mulher e em todas as suas funções, modificando até o cheiro do seu suor, mas as mulheres com desejos sexuais chocavam os médicos (TREVISAN, 2018).

Ainda no século XVII, a Revolução Francesa, que durou de 1789 até 1799, teve suma importância no que diz respeito à sexualidade e aos corpos sexuais: o conservadorismo proposto pela Igreja e a influência da tradição, agora, se uniam ao Estado.

#### **1.4 Idade Contemporânea - 1790 até 1900**

Na Idade Contemporânea, a industrialização promoveu um distanciamento entre os corpos e os casais, os jovens começaram a ser educados de modo a canalizar a energia para os estudos, deixando de lado a energia sexual. A dimensão psicológica e social nessa fase tornaram-se restritas e o afeto estreitou-se muito. O gênero feminino permanece restrito ao privado, à família e aos filhos, pois a mulher era considerada incapaz para o público, e aquelas que recusavam o matrimônio eram consideradas loucas e criminalizadas. A negação da igualdade

de gênero se manteve. Ao gênero masculino eram permitidos os estudos e os negócios por ser considerado o gênero mais forte. Sobre isso, Rhoden (2001, p. 224) afirma que:

[...] no século XVIII, imaginava-se que em cada indivíduo aconteceria uma luta interna entre os elementos considerados masculinos (como a razão e a inteligência) e aqueles percebidos como femininos (como a paixão e a emoção), em termos de estereótipos, os homens seriam sérios e pensativos e as mulheres, frívolas e emotivas.

Já no início do século XIX, o erotismo entra no casamento, valorizando-se o amor paixão. Com a crescente industrialização, forma-se a ideia de que o casamento deve ser resultado do amor romântico. A sexualidade nessa época tinha que ser negada pelos indivíduos, pois havia uma associação da sexualidade com o pudor, a vergonha, a culpa e a indecência. A mulher-esposa era aquela que desprezava o sexo e, quando desejava, era considerada como portadora de uma doença (CARELLI, 2017).

Corroborando essa patologização histórica do gênero feminino, Peter (1980) citado por Rhoden (2001), percebeu que, para alguns autores, a existência da mulher era algo a ser confundido, pois além de serem altamente sensíveis e passionais, estavam sujeitas a todos os tipos de influências e, portanto, mais vulneráveis do ponto de vista físico, moral e intelectual. Ainda, as mulheres eram confundidas como seres doentes e, por isso, chamadas de patologias ambulantes em decorrência de fatores que transformavam suas vidas constantemente: gravidez, hemorragias e a própria menstruação, chamada de “regra”, indicavam o estado de saúde da mulher.

A sexualidade do século XIX é, em certos momentos, castradora e, em outros, libertadora. A mulher, quando adoecia, fazia consultas ginecológicas com a presença de um acompanhante e a igreja ainda controlava a sexualidade da mulher. Todavia, nessa época já havia a possibilidade de escolha do marido, motivada pela ideia do amor romântico. O casamento regido por interesse financeiro já não se fazia presente, mas o prazer ainda lhe era negado, tendo em vista que seus desejos eram atender ao homem, e o orgasmo feminino, sem a presença de um homem, era condenado e intolerável.

Para Prost (1990), nesse mesmo período, a privação do desejo tinha um domínio tão forte da igreja que a masturbação era condenada e deveria ser controlada pelos pais, pelos padres e pelos médicos e, em algumas situações, medidas de repressão eram utilizadas, tais como o uso de bandagens e de cintos. O controle social e a busca sexual entre homens e mulheres no decorrer dos séculos são tão evidentes que a relação de poder nos permite

compreender que a violência entre os gêneros já existia, baseada no entendimento de que toda relação de poder é o poder exercido sobre alguém e o poder gera violência (PROST, 1990).

Inúmeros padrões morais se fizeram presentes nesse período e, como consequência, a sexualidade começou sendo expressa de outras formas: a pornografia cresceu em forma de textos e poemas e a prostituição aumentou observando-se uma sexualidade tórrida (CARELLI, 2017).

O amor romântico relacionado ao casamento promoveu uma reinvenção do sentimento, pressupondo um vínculo emocional mais duradouro, mas, teve um impacto sobre a situação da mulher devido ao fato de que o amor romântico pode ser considerado como ativo e radical em relação ao “machismo ou sistema patriarcal”, gerando possibilidades de tensões sobre o relacionamento. A igualdade proposta entre os gêneros e no amor romântico no casamento está longe de ser completa, pois ambos os sexos são levados a realizar mudanças em relação ao outro.

Importante lembrar que, no final do século XIX, emerge a teoria da psicanálise. Então, Carelli (2017, p. 143) relata que Freud chocou a sociedade vitoriana “ao propor a teoria da psicanálise, que postula a existência do inconsciente, o desenvolvimento psicosexual do ser humano e a teoria da libido, e especialmente criticado por afirmar existir uma sexualidade infantil”.

O início do século XX traz uma expansão da sexualidade, decorrente da expansão do mercado e da Segunda Revolução Industrial, dos movimentos, da integração social e dos direitos entre os sexos (escola e profissões para mulheres). No século XX, a mulher vai procurar assumir a sua sexualidade.

## **1.5 Século XX**

Nesse período histórico, percebemos muitos movimentos de desconstrução e de retrocesso marcados por mudanças sociais e sexuais importantes, sobretudo para as mulheres no mundo e no Brasil. Se, outrora, a Igreja Católica e outras nos convidaram a conhecer os territórios e ocupar nossos lugares no Inferno como medidas de repressão, medos, vergonhas e tabus, nos séculos XX e XXI, nossa consciência faz o caminho contrário, levando-nos a conhecer o nosso céu interior, repletos de cômodos confortáveis, métodos prazerosos de viver a vida, e plenos de auto aceitação.

Foucault (1987) afirma que o termo sexualidade apareceu pela primeira vez no século XIX, no jargão técnico da biologia, mas somente próximo ao final do século, o termo ganhou

um sentido mais próximo ao utilizado atualmente, que se refere à qualidade de ser sexual ou a possuir sexo.

Ainda, o sexo nesse período deixou de ser responsabilidade de moralistas e teólogos e assumiu uma área especializada da saúde pública, a saúde da mulher, e posteriormente, a saúde do homem.

Em 1914, surgiu o termo Planejamento Familiar, cunhado por Margareth Sanger, dona da primeira clínica de planejamento familiar nos Estados Unidos. Nessa estreita e perigosa relação de eugenia proposta por Sanger, a instituição surgiu com o intuito de realizar o controle populacional nos Estados Unidos, principalmente da população negra do país, a partir da criação de uma clínica de abortos. De acordo Miskolci (2003, p. 332), “aceitar a admiração de Sanger pela eugenia como típicos naqueles dias equivale a imaginar que alguém como ela não tinha sofisticação intelectual nem capacidade de resistir a concepções hegemônicas sobre o papel da mulher na sociedade ou a suposta superioridade anglo-saxônica”.

Já entre os anos de 1914 e 1930, alterações no comportamento sexual se fizeram presentes durante a primeira Guerra Mundial. Devido ao medo das doenças venéreas, bordéis militares foram criados para manter a ordem moral das tropas. Ainda, o conceito de higiene na Europa relacionado ao banho era precário, sendo realizado apenas uma vez por semana, e os odores eram fortemente exalados, ainda que o banho oferecesse o momento íntimo com o toque e o reconhecimento de seus desejos e fantasias.

Ainda nessa construção de relação de poder, liberdade e expressão relacionada à sexualidade, o cinema de Hollywood no seu auge, entre 1930 e 1940, de acordo com Carelli (2017, p. 17), “reforçava a ideia de casamento, símbolo máximo do amor romântico, mas por outro lado, a censura proibia abordagens sobre divórcio, homossexualidade, prostituição, contracepção, doenças venéreas e etc.”.

Já em território brasileiro, a conquista do direito ao voto feminino no Brasil, ocorrida em 1932, permitia o voto das mulheres que estivessem casadas e com a autorização do marido, e das que tinham renda própria e fossem alfabetizadas. Mulheres viúvas, solteiras e analfabetas não tinham esse direito. De fato, “em 1890 tínhamos no país uma população feminina analfabeta correspondente ao percentual de 89,6%, e em 1920 de 80,1%” e que “esse contingente feminino não votava, uma vez que o Texto em alusão vedava terminantemente os analfabetos de exercerem esse direito fundamental” (BARBOSA; MACHADO, 2012, p.92-93).

Várias teorias foram criadas para comprovar a incapacidade da mulher e negar seus direitos à socialização, à sexualidade e à expressão. A Teoria da Incapacidade da Mulher apregoava que as mulheres eram emotivas e instáveis com base nas diferenças biológicas entre os sexos (MONTAGU, 1970). Essa Teoria vigorou até início do século XX, influenciando diretamente a sociedade e seus costumes. Mas, daí em diante, foi sofrendo fissuras e perdeu força devido às argumentações oriundas da ciência (RODRIGUES, 1993). Esclarecendo acerca da Teoria da Incapacidade Trindade (2016, p. 28) afirma que:

o sistema das incapacidades abarca as disposições legais que versam sobre a proteção do incapaz. A legislação entende que essas pessoas ante as suas deficiências (em razão da idade, saúde, desenvolvimento mental/intelectual) merecem uma efetiva proteção e exatamente por isso a lei não permite que pratiquem atos da vida civil sem assistência ou representação.

O período entre 1945 a 1955 foi significativamente importante para a sexualidade e para a revolução sexual. Com os homens na guerra, as mulheres conquistaram o mercado de trabalho e, com isso, o aumento do poder de compra das mulheres relacionado ao salão de beleza, à casa de chás, aos cosméticos etc. Nos anos 1950, as radionovelas, telenovelas e fotonovelas afirmavam a imagem do príncipe encantado; o amor romântico leva, em 1955, ao fenômeno chamado *baby boom*.

O relatório Kinsey<sup>2</sup> proporcionou ao mundo, uma nova leitura e visão sobre o comportamento sexual e a sexualidade dos seres humanos. Realizado entre os pedidos de 1948 para os homens e 1953 para as mulheres, o estudo apontava métodos quantitativos e abordava temas sobre homossexualidade, masturbação, prostituição, zoofilia, infidelidade etc. Em relação ao comportamento sexual do homem no Relatório Kinsey, Sena (2010, p. 02) explica que a obra está dividida em três partes e vinte e três capítulos abordando os tipos e fatores que afetam os atos sexuais, além das causas do orgasmo, sejam eles através de relações pré-matrimoniais, matrimoniais, extramatrimoniais, homossexuais ou masturbação. Em relação ao comportamento sexual feminino, o Relatório está embasado em três partes e dezenove capítulos abordando tipos de atividades sexuais, tais como masturbação, relações pré-conjugais, conjugais, extraconjugais, homossexuais e com animais, entre outras (SENA, 2010).

---

<sup>2</sup> O biólogo Alfred Charles Kinsey (1894-1956) elaborou um estudo entre 1938 e 1953, envolvendo a significativa participação de 11.240 indivíduos (5.300 homens e 5.940 mulheres) resultando na publicação de dois livros: *Sexual Behavior in the Human Male* (Philadelphia, PA: W.B. Saunders) em 1948 nos Estados Unidos e Inglaterra; e *Sexual Behavior in the Human Female* (Philadelphia, PA: W.B Saunders) em 1953 de acordo com Sena (2010).



Em 1956, outra grande revolução para a sexualidade se fez presente com a criação método contraceptivo feminino oral por Gregory Pincus, fazendo com que o sexo fosse desvinculado da procriação, modificando o comportamento sexual humano em todas as suas estruturas sociais. (SANTANA et al, 2016)

No Brasil, a pílula anticoncepcional oral tornou-se disponível no período de 1962 a 1972, trazendo mudanças sociais, sexuais e comportamentais às mulheres e também para o controle social, resultando em uma diminuição na taxa de natalidade. Corroborando esse importante marco histórico e social Santana e Waisse (2016, p. 4) afirmam que:

diante deste pano de fundo, não surpreende que a divulgação da pílula começasse antes mesmo de sua chegada ao país. Todavia, como será analisado, não se tratava de informar o público sobre uma nova droga, o melhor e mais eficiente contraceptivo desenvolvido até então. Tratava-se de divulgar uma arma, que, entre outras, poderia ser usada contra o tão temido inimigo, o indesejável crescimento desordenado da população.

E ainda, de acordo com Del Priore (2011, p.100): “Nos últimos trinta anos, graças à pílula anticoncepcional, uma transformação sexual ‘silenciosa’ teve lugar, conduzindo as mulheres a ser mais ativas nas relações sexuais, mais exigentes em relação aos seus parceiros, levando-as, além disso, a prolongar sua vida sexual”.

A partir desse alongamento da vida sexual, o sexo transformou-se em fonte de bem-estar e prazer, bem diferente do contado pela história onde nossos antepassados não muito distantes, “mães e avós” estavam inseridas, mas, essas transformações não tiraram delas momentos ou situações de autodepreciação relacionadas ao medo, vergonha, culpa e até mesmo problemas morais. Essas revoluções proporcionaram práticas sexuais igualitárias entre os parceiros, contudo a excitação física ainda era percebida como domínio dos homens.

No Brasil, interessante registrar que Jorge Amado publicou, em 1966, *Dona Flor e seus Dois Maridos*, que é a história de uma mulher que, após a morte do seu marido no carnaval, travestido de mulher, casa-se novamente e, insatisfeita sexualmente com o atual marido, realiza-se sexualmente com as lembranças sexuais do marido falecido. Importante lembrar que a obra relata o desejo explícito da mulher, outrora enclausurada em seus próprios desejos e prazeres sexuais. Esse fato é uma conquista para o gênero feminino pois, a trajetória vivida e expressa pela repressão evidencia-se como liberdade ao desejo, prazer, sentimento, no qual o seu consciente é expresso no prazer libidinal e não apenas matrimonial.

Em 1966, ressurgiu o feminismo pela busca da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Entre os nomes que podemos citar estão Joana d'Arc, Nísia Floresta, Pagu, Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, Judith Butler entre muitas outras.

Já no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o movimento Hippie emerge proporcionando novos olhares e comportamentos influenciando muitos países, incluído o Brasil. Impulsionado pela liberdade e pacifismo, contrário à Guerra do Vietnam, o movimento Hippie vai promover manifestações políticas e artísticas no mundo todo. Para Carelli (2017, p. 18), este movimento “de contracultura propunha o amor livre, a nudez em público, a homossexualidade, o aborto”. Os lemas eram “faça amor, não faça guerra”.

Em 1977, o divórcio foi instituído oficialmente no Brasil e isso trouxe certa liberdade aos casais que não precisavam manter o Santíssimo Matrimônio até o final da vida, ou até que a morte os separasse, proporcionando discussões acerca dos aspectos sociais, amorosos e financeiros do processo.

Novos olhares direcionavam-se para o sexo no século XXI e, com isso, as possibilidades de relacionamentos amorosos ou sexuais. Ressaltamos que o sexo, sem vínculo amoroso ou sentimental, foi uma das grandes conquistas para os gêneros, pois, proporcionou a libertação do sexismo e da eugenia e impulsionou os movimentos libertários e de igualdade, sendo responsável também pelas novas discussões entre fidelidade e infidelidade e a possibilidade de sexo com ou sem procriação ou procriação com ou sem sexo.

Nessa liberdade sexual, novas formas de relacionamentos e comportamentos sexuais foram exploradas pelos gêneros. Em 1970, o *swing* chegou aos EUA e ao Brasil, mas já era praticado entre os Esquimós e entre grupos da África e do Haváí. Contudo, tal liberdade e revolução sexual ainda trazem resquícios das fases anteriores, nas quais a virgindade, a masturbação e a homossexualidade eram tabus e continuam no contexto familiar e social. Em 1978, a procriação sem sexo, definitivamente, aparece como uma forma alternativa de gestação sem ou com a presença de um companheiro do sexo masculino. Em 1978, que nasceu o primeiro bebê de proveta na Inglaterra.

No final de 1979, surgiu a Síndrome da Imunodeficiência Humana (AIDS), também conhecida como “peste gay”, doença sexualmente transmissível que modificou o comportamento sexual das pessoas até o presente momento (CARELLI, 2017). Nesse contexto de doença transmissível, num primeiro momento, os homossexuais sofreram com as discriminações e repulsas por parte da população, pois a doença foi associada a normas de conduta sexual entre pessoas do mesmo sexo, no caso masculino e, portanto, foram considerados como grupo de risco. Neste período surgem campanhas para uso de preservativo

masculino durante as relações sexuais e, que usuários de drogas injetáveis não compartilhassem da mesma seringa.

De acordo com o Ministério da Saúde (2017):

Em 1988, o Ministério da Saúde do Brasil iniciou, ainda que de forma tímida, o abastecimento da rede pública de saúde com alguns dos medicamentos destinados ao tratamento das principais complicações oportunistas que acometem os pacientes com aids. A partir de 1991, o Ministério da Saúde passou a oferecer, também, a terapia antirretroviral no sistema público de saúde, sendo a AZT (ZIDOVUDINA) o primeiro antirretroviral a ser distribuído gratuitamente em (1998), na rede pública de saúde.

O “grupo de risco”, termo associado às pessoas homossexuais e usuários de drogas injetáveis, foi modificado para “comportamento de risco” em 1990, por entender que qualquer pessoa poderia estar vulnerável à doença. Essa alteração foi necessária porque mulheres, gestantes e idosos, estariam contaminadas com o vírus HIV e estigmas relacionados à classe social, sexualidade, gênero e raça ainda eram muito forte.

Ainda na segunda metade dos anos 80, surgiu um novo marco para a construção das identidades sexuais e sociais e suas relações de poder assimétrico. Nesse mesmo período, inicia-se a discussão sobre o papel do gênero feminino no mercado de trabalho e posição social, em contraposição as estruturas hierárquicas sociais existentes. Veiga et al (2019, p. 330-331) relata que “ tal conceito foi construído coletivamente de modo desafiador, pela colaboração de algumas teóricas do feminismo. [...] trazem em seu bojo uma força de legitimação apoiada no corpo biológico desses sujeitos”. Ainda, Joan Scott (1990, p. 5-22) descreve que “o gênero seria um primeiro modo de dar significado a relações de poder, dentro de uma disputa política”.

Nessa década, os preservativos masculinos ganharam sabores, cores e texturas diferentes, possibilitando maior adesão ao método preservativo, incluindo a nova geração denominada de “amigos coloridos”. Para Carelli (2017, p. 19), o termo amizade colorida “é uma espécie de relacionamento afetivo-sexual que pode durar pouco tempo e que não demanda fidelidade, em resumo pode ser considerado como relacionamento sexual sem compromisso”.

O século XX, marcado por direitos e conquistas sexuais, trouxe em contrapartida o sexo seguro como responsabilidade individual e coletiva. O prazer atribuído à junção de dois corpos sexuais perdeu espaço, em certos momentos, para a explosão de lojas de produtos eróticos, literaturas, sites de relacionamentos virtuais, filmes pornográficos de download gratuito, pois, a nova geração, com o medo das doenças, optou por desejos e realizações

sexuais seguras. A Internet tornou-se um veículo para fantasias eróticas, encontros amorosos e a possibilidade de um único “ser” possuir vários gêneros.

Em contrapartida, o sexo seguro não foi o único meio de controle e repressão da sexualidade, pois nesse mesmo período, o aumento de bares com finalidade de encontros sexuais, termas, saunas e motéis continuaram a aumentar progressivamente.

Em 1994, a masculinidade estereotipada, é definida pelo Jornalista Britânico Mark Simpson como metrossexual, definição que representa o homem heterossexual e metropolitano, preocupado com a beleza física. Nesse mesmo período, revistas com o nu masculino foram colocadas à venda, expressando a virilidade dos homens, levando em consideração que a mais popular no Brasil foi a G Magazine, que contou com participação de celebridades e atores conhecidos, proporcionando um aspecto chamado de “nova masculinidade”. Para Mira (2003, p.36):

(...) esta dinâmica do olhar unilateral do homem para a mulher, fez com que, nos gêneros voltados para o público masculino, inclusive no pornográfico, onde a nudez é regra, o corpo masculino raramente se expusesse como o da mulher, a não ser para mostrar sua potência, e ainda o corpo masculino sempre em ação, superando obstáculos, medindo forças, lutando e dominando pessoas, animais, monstros e extraterrestres, ou o que se oponha ao alcance dos seus objetivos.

Mesmo toda essa evolução e exposição completa do corpo masculino, tentando atrair a atenção das mulheres para os genitais, parece que não foi suficiente para a manutenção da revista, entendendo que as mulheres, já mais libertas, não tinham interesse no nu masculino. Com a ausência de interesse das mulheres nas revistas de nu masculino, o movimento gay, que tem o olhar dirigido ao homem e ao corpo masculino, acaba se tornando o grupo consumidor das revistas e, assim, usufruindo dos fetiches (MIRA, 2003). Esclarecendo o conceito de fetiche nos dias atuais, Botti (2003, p.109) descreve que:

o que pode tornar-se um fetiche nos dias de hoje comporta uma noção culturalmente moldada e particularmente transmitida pelos meios de comunicação, moda, indústria cultural e pornografia, que vendem conceitos de beleza e erotismo e, muitas vezes, são capazes de produzir gostos e práticas em determinados contextos.

Mira (2003) reforça a ideia de que essa supremacia da ação, beleza e virilidade o tempo todo, dentro da sociedade moderna, continua concebendo o sexo masculino como superpotente e autossuficiente, um ideal que só pode se realizar imaginariamente.

O sexo masculino, que historicamente sofria com problemas relacionados à sexualidade em função da disfunção erétil, encontrava-se impotente para a função sexual e para reprodução. Em 1998, o laboratório Pfizer, lançou no mercado farmacêutico o

comprimido azul de formato triangular chamado de Viagra, acabando assim com o problema da impotência sexual masculina. A importância dessa descoberta para o século foi tanta que os homens que há muito não conseguiam ter relação sexual, usaram desse mecanismo medicamentoso para expor e realizar os seus desejos sexuais. No entanto, essa nova descoberta trouxe à tona problemas de saúde pública, relacionado a doenças sexualmente transmissíveis e AIDS<sup>3</sup>, para os homens considerados de melhor idade (MAULCHER, 2007). Corroborando com essa afirmativa, Del Priori (2011, p. 100) descreve que:

desde a chegada do Viagra no mercado, o discurso sobre a sexualidade mudou visivelmente de tom. A pílula milagrosa do poder (...) tomou o lugar do preservativo que limitaria o prazer, mas que também protegeria da morte. No Brasil desde o seu lançamento, o Viagra vem se mantendo na ponta de lança de mídia com destaque na imprensa falada e escrita. Mais da viragem no discurso sobre a sexualidade, como explicar o interesse, as reações e as esperanças suscitadas pelo Viagra? Se essas revelam as grandes mudanças nos comportamentos, traduzem também imobilidades e permanências extremas duráveis.

No decorrer desse século observamos que inúmeros movimentos sociais, políticos, religiosos se fizeram presente e contribuíram para a construção e permanência de muitas Leis e Decretos que perduram até hoje. Papéis sociais em relação aos gêneros foram discutidos e tornaram-se inevitáveis para a construção de novos saberes. Dentre esses saberes, a educação se fez presente acompanhando essa evolução dos conhecimentos e dos termos, mas ainda se mantém muito tímida e reprimida quando se trata de abordagens específicas, embora a categoria Diversidade esteja presente em muitos documentos oficiais permitindo uma ampla discussão sobre o tema.

Nesse cenário de novas identidades e construções de saberes apresenta-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012), o conceito diversidade é apresentado como uma forma de esclarecer e associar conhecimentos nas diversas áreas da educação, indo desde a fase pré-escolar até o ensino superior. Contribuindo com essa construção, Santos (2008, p. 6) relata que:

é sabido a todos que a diversidade humana está posta desde os primórdios da humanidade, mas, apenas a partir do final do século XX é que a sociedade se dá conta desta especificidade, declarando que os seres humanos não são iguais. Neste contexto, pode-se afirmar que a comunidade escolar é composta por alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, etc.

---

<sup>3</sup> BRASIL (2016). A denominação ‘D’, de ‘DST’, vem de doença, que implica em sintomas e sinais visíveis no organismo do indivíduo. Já ‘Infecções’ podem ter períodos assintomáticas (sífilis, herpes genital, condiloma acuminado, por exemplo) ou se mantêm assintomáticas durante toda a vida do indivíduo (casos da infecção pelo HPV e vírus do Herpes) e são somente detectadas por meio de exames laboratoriais.

## 1.6 Século XXI

Escrever sobre esse período, é um tanto complexo, pois, inúmeros questionamentos emergiram e as perguntas, que ainda não têm resposta, permanece: o que será desse período? Estamos num período de (des) construção ou de retrocesso? As políticas públicas, conquistadas sobre as temáticas de gênero, corpo e sexualidade serão mantidas? Os movimentos feministas e LGBTQ permanecerão atuantes ou retornaremos ao estado patriarcal e religioso? A educação sexual será banida, correndo o risco de os professores serem considerados hereges e denunciados para a Santa Inquisição? Seguiremos a proposta de imposição das cores? As famílias voltarão a ser constituídas apenas por dominação de gênero? Quem eu poderei ser enquanto corpo?

Deixando as perguntas que permeiam esse século e esse momento para serem respondidas com o tempo, observamos que o século XXI é o século dos “Corpos”, corpos perfeitos, magros, definidos, corpos *cyborg* e corpos expostos na era digital ou imagética. Corpos esses que possuem um “Q” de *QUEER*, ou um Q de “*Q tesão*” proposto pelos aplicativos e páginas de relacionamentos virtuais, ou um Q de “*quero ser eu*”. Ressaltamos que a busca por corpos perfeitos é um tanto frustrante e vazia, pois, a busca da perfeição, que tem feito as pessoas gastarem valores substanciais, tem promovido o distanciamento entre corpos e gerado sexualidades e estereótipos que quebram paradigmas estabelecidos de homem e mulher, expressando-se nas mais diversas classificações de gênero.

No século dos corpos, o homem não possui dúvidas sobre a sexualidade, que por isso não precisa ser aprendida. Nesse sentido, Carelli (2017, p. 20), afirma que “(...) o homem não possui dúvidas sobre o sexo, apenas faz sexo; em sexo como tudo mais o desempenho é o que vale a tríade (ereção, penetração e ejaculação é a meta), sexo mesmo é sinônimo de coito (sexo mesmo, só se houver penetração, o resto são preliminares)”.

Se estamos no século dos corpos, com suas múltiplas construções e idealizações, seguiremos acrescentando algumas definições. Nesse momento, entendemos que tudo está e acontece através dos corpos, e que os corpos aqui citados até este momento estiveram sob a égide de domínio e poder em todos os sistemas de gênero e comportamentos humanos. A sexualidade, assim como o gênero, coexiste em uma vertente de mão dupla, ou seja, um não existe sem o outro. Grosz (2000, p. 75) descreve que o corpo “(...) não é nem bruto, nem passivo, mas está entrelaçado a sistemas de significado, significação e representação e é

constitutivo deles. Por um lado, é um corpo significativo e significado; por outro é um objeto de sistemas de coerção social, inscrição legal e trocas sexuais e econômicas”.

Lanz (2015) aponta que ninguém nasce com um corpo de homem ou mulher: constrói um corpo aprendendo a ser um corpo. Nesse sentido, o corpo é uma construção social que se produz e faz parte do espaço. Construindo com essa relação de idealização e percepção do corpo, como algo permeado de essências, Merleau-Ponty (2006, p.217) afirma que:

[...] a noção de corpo não deve ser compreendida somente como uma unidade física e objetiva que, em-si, pode ser decomposta e analisada em elementos (corpo objetivo). Além de objetivo, o corpo é também uma entidade fenomênica, ou seja, um corpo próprio que, além de uma experiência para mim, é, num só tempo, eu.

Segundo Warmling (2016), a raiz do homem encontra-se “na vivência de um corpo, onde a conexão íntima entre vida perceptiva, corpo e ser no mundo, poderia nos revelar o verdadeiro ‘sentido de ser’”. Merleau-Ponty (2006, p.216), afirma que a noção do corpo, “não deve ser compreendida apenas como uma unidade física e objetiva que, em-si, que pode ser decomposta e analisada em elementos corpo objetivo, mas que pode ir muito além disso, pois o corpo é também uma entidade fenomênica”.

Se for a partir do corpo que toda inter-relação se constrói (de poder, de mundo vivido, experiências e etc.), a expressão acontecerá a partir de uma totalidade, objetiva e subjetivamente, pois, devemos compreender que estar e ser corpo constitui, em suma, uma totalidade de experiências e essência individual. E é a partir dessas experiências, essências, convívios sociais e sentimentais e construções que o Século do corpo se afirma.

Em 2005, as publicitárias norte americanas Marian Salzman, Ira Matahia e Ann O’Reilly anunciaram a morte do neologismo *metrossexual* e sua idealização narcisista e criaram uma nova espécie de macho: o *uberssexual* como sendo o do príncipe encantado. Januário (2010, p. 7) concorda com essa nomenclatura descrevendo que:

Uberssexual que é considerado um homem determinado a alcançar os mais altos níveis de qualidade, não é tão vaidoso como o metrossexual, mas preocupa-se com a aparência, é másculo e confiante. É um modelo mais viril e talvez mais próximo do homem tradicional em uma versão mais moderna.

Contribuindo com essa construção histórica, de acordo com Brasil (2004):

Programa Brasil sem Homofobia foi lançado em 2004, a partir de uma série de discussões entre o governo federal e a sociedade civil organizada (organizações não-governamentais, entre outras), com o objetivo de promover a cidadania e os direitos

humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação.

Em 2008, o termo atribuído à diversidade sexual é a sigla LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Queer), sendo também utilizadas as siglas LGBTIQ+ (Lésbicas, Gays Bissexuais, Transgêneros, Intersexos, Queer) ou apenas LGBT. Ainda referenciando a comunidade LGBTQ, em 2008, o governo Brasileiro oficialmente autoriza as cirurgias de transgenitalização no Sistema Único de Saúde.

Em 2011, um marco importante foi registrado para a conceituação das novas estruturas familiares e relações homoafetiva: o Supremo Tribunal de Justiça (STJ) reconhece a união estável para relações homoafetiva. Em 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprova a resolução número 175, autorizando o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo.

A *internet* tem alcançado grande popularidade na forma de se relacionar das pessoas, mas também foi a mola propulsora para o que Bauman (2001) definiu como modernidade líquida, tornando a busca de relacionamentos sem compromisso em relacionamento de bolso, ou ainda, o que autor define como relações virtuais. Nessa intensa e incongruente modernidade líquida, aprender sobre relações sexuais e sexualidades tornar-se amplamente livre pelo acesso ilimitado de qualquer usuário em qualquer idade. Ainda para Bauman (2004, p 12-13), a utilização do termo relações virtuais define:

(...) ao contrário dos relacionamentos antiquados (para não se falar daqueles com “compromisso”, muito menos dos compromissos de longo prazo), elas parecem feitas sob medida para o líquido cenário da vida moderna, em que se espera e se deseja que as “possibilidades românticas” (e não apenas românticas) surjam e desapareçam numa velocidade crescente e em volume cada vez maior, aniquilando-se mutuamente e tentando impor aos gritos a promessa de “ser a mais satisfatória e a mais completa”. Diferentemente dos “relacionamentos reais”, é fácil entrar e sair dos “relacionamentos virtuais.

A *internet*, como ferramenta para construção e idealização de relacionamentos líquidos, permitiu que uma pessoa pudesse ter vários gêneros e desejos, isso localizado nas salas de relacionamentos virtuais e aplicativos. Carelli (2017, p. 23) descreve que a *internet* “fez com que solitários conhecessem gente, os tímidos ganharam coragem para trocar ideias e falar de si, e muitos grupos se formaram”. E ainda, muitos relacionamentos virtuais “são transportados ao mundo presencial, e atualmente discute-se se a traição pela *internet* caracteriza-se infidelidade conjugal ou não”.

Dentre as várias alterações comportamentais do homem, estilo, moda e cuidados intensivos ao corpo, uma nova denominação aparece nas representações. Sem excluir as



demais anteriores e a busca da autoimagem mais masculina e a atitude voltada para a virilidade, surgem os barbudos, com cabelos cortados, calças justas e camisas xadrez, com a denominação de *lumbersexual*, a antítese de metrossexual, um estilo “lenhador”.

Importante ressaltar uma fase de retrocesso imposto ao comportamento humano e aos gêneros por iniciativas e normativas institucionais em todas as esferas públicas. Em nível federal, identificamos o jargão verbalizado e idealizado pela Ministra dos Direitos Humanos, Damara Alves, quando se refere, em seus discursos, que a partir daquele momento, de sua posse, “meninos vestem azul, e meninas vestem rosa”, que estaria se instalando no Brasil uma nova fase ou, ainda, que estaríamos entrando era das meninas serem “princesas” e dos meninos “serem príncipes”. A partir de que momento as cores identificam o gênero ao qual a pessoa se percebe, e/ou partir de que momento as meninas devem se considerar princesas? Não estaríamos a partir dessas afirmativas, definindo obrigatória e impositivamente o que queremos que as pessoas sejam?

Em nível municipal mais próximo, em Palmas, capital do Tocantins, a Assembleia Legislativa do Tocantins nesse cenário de retrocesso e proibições, em 15 de junho de 2016, impõe a Medida Provisória nº 06/2016, que faz alterações no anexo único da Lei nº 2.238, que institui o Plano Municipal de Educação, na Meta 5, nas estratégias 5.24 e 5.26, proibindo a “discussão e utilização de materiais didáticos e paradidáticos sobre teoria ou ideologia de gênero nas escolas de ensino público municipal na Capital Palmas - TO” (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO TOCANTINS, 2016).

Já em 2018, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Luís Roberto Barroso, suspendeu os efeitos do artigo 1º dessa proposta pela Procuradoria Geral da República, alegando que a norma vai contra a Constituição Federal e contribui para a perpetuação da cultura de violência, tanto psicológica quanto física, contra a parcela da população LGBT (G1 Tocantins, 27/08/2018).

Em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprova a criminalização da homofobia, prevendo que a discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero passe a ser considerada um crime.

## CAPITULO II

### SEXUALIDADE HUMANA, GÊNERO E DIVERSIDADES E SUAS INTERFACES

Nesse segundo capítulo, abordamos a sexualidade e suas dimensões de construção com o propósito de esclarecer e evidenciar a sexualidade enquanto parte constituinte do ser humano, a partir da qual inúmeras situações e idealizações emergem, incluindo o corpo e suas diversas concepções.

Construir a sexualidade dentro das interfaces que compreendem a dimensão de ser e estar corpo humano é também associá-la ao gênero que constitui cada indivíduo. Estes gêneros são associados à genitalidade (macho/fêmea) ou a construções denominadas de cisgênero (heterossexualidade/homossexualidade) ou transgênero (gênero construído a partir da individualidade de cada ser) e permeados pelas diversidades que se complementam. Nesse sentido, é importante lembrar que a tríade sexualidade, gênero e diversidades emergiram em tempos e cenários diferentes, mas, nessa dissertação, entendemos que elas são parte integrante do ser humano. Contribuindo com essa construção e concepções sobre o corpo, Buss-Simão (2009, p.131) esclarece que:

a preocupação com o corpo tem recebido algumas denominações diferenciadas, tais como: *corporeidade*, que numa definição ampla é uma idéia abstrata de corpo, de ser corpóreo; *corporalidade*, que em Francês e Espanhol têm distinções mínimas do termo corporeidade, mas na língua portuguesa não difere, ou seja, significa a qualidade de ser corpo, de ser material e; *corpo* que tem uma concepção predominante na história da Filosofia como instrumento da alma. Em busca de uma ampliação do conceito de corpo e de uma superação da dicotomia entre *natureza* e *cultura*, tenho optado pelo uso da expressão *dimensão corporal*, compreendendo a como uma categoria que percebe que em nossa delimitação do que seja o *biológico*, encontram-se já todas as marcas das reflexões e concepções que construímos ao longo da história, ou seja, encontram-se já as marcas da cultura.

Para a construção dessa dissertação, utilizamos o conceito “corpo” por entendermos que o corpo físico está integralmente associado ao corpo imaterial, portanto, sendo indissociáveis e complementares.

Como abordado no capítulo anterior, a evidência que a relação entre o gênero masculinos em relação ao gênero feminino é permeada de repressão e poder. Ora o poder é expresso pelo sistema patriarcal, seguido pelo monopólio sobre os corpos sexuais propostos pela Igreja, ora é também a junção patológica da igreja e do Estado. Nesse sentido, a sexualidade e o corpo estiveram sob o domínio da tríade: sistema patriarcal/igreja/Estado.

Se a sexualidade é a mola propulsora do ser humano e é ela quem define quem nós somos em essência, nos questionamos sobre os motivos que levam a sexualidade ser considerada como um tabu e um objeto de repressão. Sobre isso, Foucault (2017, p. 07) afirma que “parece que, por muito tempo, teríamos suportado um regime vitoriano e a ela nos sujeitaríamos ainda hoje. A pudicícia imperial figuraria no brasão de nossa sexualidade contida, muda, hipócrita”.

Sobre os elementos que compõem a sexualidade, Maia (2004) propôs um esquema para melhor entendimento da sexualidade humana, que está na Figura 1, e nos leva a considerar em outra obra (Maia, 2011, p.123) que:

a sexualidade se refere a um conceito amplo, considerando questões fisiológicas, psicológicas e sociais. Embora a sexualidade possa ser explicada por suas questões orgânicas, a manifestação desta é fortemente influenciada por fatores psicossociais, que sofrem influências do meio, na medida em que sua expressão envolve a relação entre as pessoas em um determinado contexto social.

Maia (2008, p. 69), afirma que:

lembramos que o conceito de sexualidade é bastante amplo e difuso. A sexualidade é compreendida como um conceito que expressa historicamente as concepções sobre a vida humana no que diz respeito às práticas sexuais e afetivas. É um conceito abrangente, que inclui aspectos da genitalidade, mas não se resume a ela, isto é, diz respeito a sentimentos, emoções prazeres e erotismo libidinal envolvido nas relações interpessoais, que incluem ou não o relacionamento sexual entre indivíduos.

Figura 1 Componentes da Sexualidade Humana



Fonte: MAIA (2014)

Entender a sexualidade humana é algo que pede que muitas considerações devem ser reveladas, incluindo a complexidade do ser humano e seu espaço social, pois, ela não pode ser

vista apenas pelo caráter reprodutivo, mesmo porque todos nós somos sexualmente diversos e, por isso, a diversidade/sexualidade/gênero nos possibilitou viver a vida durante o processo de evolução humana. Neste sentido, Araújo (2016, p. 24) esclarece que trabalhar com a constituição da sexualidade “é também pensar na construção política do sujeito, considerando não só homens e mulheres- heterossexuais -, como também qualquer outra identidade que possa existir neste corpo já sexualizados *a priori*”.

Se analisarmos o ato sexual como dimensão biológica, estaremos excluindo fatores determinantes que constroem tal concepção e corroborando a relação de poder atribuído aos corpos sexuais e ao ato em si, pois o ato sexual ainda sofre paradigmas impostos por padrões políticos e religiosos. Esses padrões influenciam o comportamento social como uma via de mão única e afetam direta ou indiretamente o cotidiano das pessoas e as relações com seus pares, pois a sexualidade exerce influência no comportamento humano.

Assim, a diversidade se constitui em um progresso da humanidade por nos permitir que todos nós sejamos diferentes, tenhamos nossas religiões, corpos, cor da pele, modo de entender a vida, desejos, fantasias, orientações sexuais, construções de nós mesmos e, portanto, cada um tenha o seu modo de entender a vida, os corpos, as sexualidades, os gêneros e etc. Contribuindo com essa reflexão, Paliarin (2015, p. 27) descreve que:

existe um contraponto muito nítido ainda, entre a sexualidade do indivíduo e a maneira como é vista socialmente, em que neste caso o indivíduo, não pode apenas ser gerido pelas informações, e ensinamentos decorrentes do meio social, mas também, a capacidade de auto avaliação, para a compreensão de seus próprios desejos, para aquilo que lhe satisfaça como ser humano.

Observando sobre a construção da personalidade sexual e a sexualidade do ser humano, fatores como a construção dos seus desejos, fantasias, sentimentos e percepções vinculados ao sexo ou à vida sexual, são complexos demais para serem mensurados ou estereotipados por princípios religiosos e políticos. Nesse sentido, Correia (1997, p.33), foi pontual ao afirmar que “a sexualidade de cada pessoa é tão individualizada como a impressão digital”.

Seguindo essa linha de raciocínio, a sexualidade humana e as suas dimensões possuem fatores que se entrelaçam, proporcionando um movimento cíclico e contínuo, onde apenas uma dimensão não seria capaz de explicá-la. Ainda, Colling et al (2019, p. 670) corroboram descrevendo que existem três aspectos principais da sexualidade:

o biológico, que se refere ao prazer físico e a reprodução; o social, que trata das relações, regras, normas sexuais e as formas em que o sexo biológico é expresso e; o subjetivo, da consciência individual e coletiva da sexualidade e desejos. [...] Esses aspectos são elementos de um amplo processo que chamamos organização da sexualidade, que não opera em nenhuma dessas estruturas sociais de forma isolada.

Pode soar exagerado, mas é impossível existir dois seres humanos com a mesma sexualidade e se relacionarem sexualmente possuindo o mesmo desejo sexual, afinal a sexualidade, as diversidades e os gêneros não são homogêneos. Nesse cenário, o gênero construído social e politicamente, ocupa um grande espaço na constituição das diversidades que compreendem a conceituação humana.

Nessa perspectiva, acrescentamos ainda que abordar os conceitos sexualidade/gênero e diversidades ao longo do processo de formação de professores exige um aporte metodológico com viés transdisciplinar, ultrapassando os limites da disciplinaridade, da linearidade e de racionalidade presente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, como forma de enfrentar as discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual a escola, e como nos demais espaços da vida social brasileira.

## **2.1 Sexualidade e sua dimensão histórica**

Esse momento, descrito como dimensão histórica, já foi evidenciado nas páginas anteriores, onde os corpos e suas sexualidades, gêneros e diversidades sexuais, pertenciam a alguém ou a alguma esfera sociopolítica. Porém, é importante o registro desse primeiro contexto, pois é a partir dele que todo o contexto se reconstrói.

Dentro dessa dimensão, a história da sexualidade já foi contextualizada no primeiro capítulo dessa dissertação. Mas, vale ressaltar a importância que esse contexto histórico teve para o entendimento do ser humano enquanto ser sexual.

E ainda, as diferenças entre os gêneros, os corpos e suas sexualidades sofreram com as relações de poder e as influências que permearam os tempos tais como “a religião, as políticas, o contexto social e político-religiosas”, contribuindo assim como a (des)-construção da liberdade sexual, inicialmente com a chegada das Infecções Sexualmente Transmissíveis, a AIDS, o sexo virtual, o Viagra, seus prazeres e desprazeres.

Contribuindo com esses contextos acima descritos, a descrição dos corpos, Paiva (2011, p. 69) descreve que:

a descrição dos corpos – e do que se usa sobre eles- sempre despertou a curiosidade e a atenção dos observamos, que relataram cores de pele, cabelos, formas

anatômicas, marcas, como cicatrizes, cortes, escarificações e tatuagens, além de ornamentos, objetos, indumentárias e traços físicos de certos grupos.

E ainda, corroborando com essa afirmativa, Brasil (2009, p. 40) declara:

para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à **construção social do sexo anatômico**. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.

Desse modo, entendemos que a história da sexualidade sempre esteve ligada a comparação do outro em relação a si mesmo, e sob diversas perspectivas, e dentro delas verificamos o gênero e sua representação histórica.

## 2.2 Sexualidade e a dimensão da saúde sexual

Nesse momento, a dimensão da sexualidade e da saúde sexual, assim como os gêneros e as diversidades, são elementos que se inter-relacionam. E falar sobre a saúde sexual inclui o sexo e os programas de saúde voltados para os gêneros e a saúde reprodutiva, a violência relacionada com a sexualidade, as infecções transmitidas sexualmente, a disfunção sexual, a gravidez indesejada, o aborto e ainda, incluindo a educação sexual, o afeto, o amor sendo realizado intra e extra espaço escola/universidade.

Nessa perspectiva a saúde sexual é definida de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), como:

(...) um estado de bem-estar físico, emocional, mental e social em relação à sexualidade; não é meramente a ausência de doença, disfunção ou debilidade. A saúde sexual requer uma abordagem positiva e respeitosa da sexualidade e dos relacionamentos sexuais, bem como a possibilidade de vivenciar experiências sexuais prazerosas e seguras, isentas de coerção, discriminação e violência. Para que a saúde sexual seja alcançada e mantida, os direitos sexuais de todas as pessoas devem ser respeitados, protegidos e atendidos.

O conceito de saúde reprodutiva foi definido, em 1988, pela OMS como sendo:

um estado de completo bem-estar físico, mental e social, em todos os aspectos relacionados com o sistema reprodutivo e as suas funções e processos, e não de mera ausência de doença ou enfermidade. A saúde reprodutiva implica, por conseguinte, que a pessoa possa ter uma vida sexual segura e satisfatória, tendo autonomia para se reproduzir e a liberdade de decidir sobre quando e quantas vezes deve fazê-lo. Isso inclui também a saúde sexual, cuja finalidade é a intensificação das relações

vitais e pessoais e não simples aconselhamento e assistência relativos à reprodução e a doenças sexualmente transmissíveis.

Destacamos, ainda, que existem fatores determinantes e sociais da saúde sexual sendo influenciados por fatores individuais, familiares, coletivos, políticos e ambientais e, por isso, os comportamentos de risco e vulnerabilidade devem ser pensados para a saúde sexual e reprodutiva. Contudo, a existência de fatores como pobreza, desigualdade e a falta de acesso à educação tornam as pessoas desprivilegiadas mais vulneráveis a resultados desfavoráveis. (OMS, 2015)

Corroborando tais definições, Abawi et al (2017, p. 30) definem como risco “a probabilidade de uma pessoa adquirir infecção ou doença”. O risco é influenciado por diversos comportamentos, e múltiplos fatores entre os quais o aspecto do desenvolvimento físico e psicológico do indivíduo, bem, como sua história, exposição ao abuso.

De acordo com Ministério da Saúde (BRASIL, 2018, p.40) o conceito de vulnerabilidade como condição inerente ao ser humano, naturalmente necessitado de ajuda: “do estado de ser/estar em perigo ou exposto a potenciais danos em razão de uma fragilidade atrelada à existência individual, eivada de contradições”.

Identificar os aspectos relacionados à saúde sexual, incluindo o gênero, o sexo e os relacionamentos, é muito amplo, porém, vale ressaltar que existe uma diferença quanto os termos sexo e gênero. Para o Ministério da Saúde (BRASIL, 2018, p. 17):

sexo refere-se a um conjunto de características genotípicas e biológicas. Gênero é um conceito que se refere a um sistema de atributos sociais – papéis, crenças, atitudes e relações entre mulheres e homens – os quais não são determinados pela biologia, mas pelo contexto social, político e econômico, e que contribuem para orientar o sentido do que é ser homem ou ser mulher numa dada sociedade. Portanto, o gênero é uma construção social e histórica. Na maioria das sociedades, as relações de gênero são desiguais.

Ressaltamos, ainda, que dentro dessa desigualdade proposta entre os gêneros e os sexos, muitas outras probabilidades de risco se fazem presentes quanto à sexualidade ou aos relacionamentos sexuais consensuais. Nesse sentido, a confiança atribuída entre os parceiros nos relacionamentos leva a um distanciamento dos métodos contraceptivos e preventivos, proporcionando um aumento nos índices de ITSs (Infecções Transmitidas Sexualmente) e HIV e, possivelmente, violência contra a sexualidade.

Ao considerarmos a importância da educação sexual e a Orientação Sexual conforme proposto pelos PCNs (1998), ressaltamos que ela deve acontecer intra e extra espaço escolar,

formalmente ou informalmente e, nesse caso, a saúde sexual deve fazer parte do cotidiano dos alunos.

Ainda, na escola, o amor, o sexo, os gêneros e as diversidades são temas que devem ser abordados interdependentes da biologia, história, língua portuguesa, filosofia etc. No Manual de Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2009, p. 52), observamos que:

educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenham uma atuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos masculinos e femininos e se não estiverem atentos aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, os estereótipos e preconceitos existentes entre os gêneros acabam influenciando diretamente a saúde sexual dos alunos. Se observarmos quando o tema é abordado dentro da instituição escolar ou da Universidade, independente da metodologia aplicada, a primeira coisa que os educadores pensam é “a separação” entre os alunos e alunas, o que, na prática, promove a desigualdade de conhecimento e segregação dos grupos.

A educação sexual, em qualquer espaço educacional, precisa ser vista como uma forma de abrangência, onde as segregações não devem existir, por entender que o corpo humano, e seu sistema sexual, assim como toda e qualquer dúvida, devem ser discutidos independentes do gênero.

Nessa perspectiva, observamos que falar em saúde sexual não se trata meramente em abordar o ato sexual, mas todo um conjunto de sistemas que compõem a estrutura do ser humano em todas as suas fases. Se a saúde sexual se tornasse um direito garantido e presente no cotidiano dos alunos, acreditamos que os índices de infecções transmitidas sexualmente, HIV/AIDS, gravidez na adolescência etc. teriam uma redução, se considerarmos que o conhecimento transforma atos e comportamentos.

Corroborando a construção e a importância da escola enquanto espaço de liberdade e de conhecimento e não de repressão, Beltrão (2000, p. 150) declara que:

a escola a partir dos discursos pedagógicos e das normas disciplinares institucionais [...] se [...] inscreve (m) na interioridade dos indivíduos as verdades, isto é, os saberes corretivos, de normalização, que vão modelando a subjetividade dos indivíduos. Estas verdades/saberes corretivos rotulam e dão sentidos aos comportamentos, as atitudes, aos atos, as relações, fabricando o sujeito desejado, de modo que ele corresponda com fidelidade ao padrão de indivíduo de que a sociedade necessita.



Ainda, a escola/universidade que proporciona o conhecimento sobre a saúde sexual dos indivíduos, liberta-os das amarras estabelecidas sobre os corpos sexuais e suas sexualidades, uma vez que, de acordo com Araújo (2016, p.108), “quando pensamos no corpo e suas interfaces, trazemos à tona o discurso, o que se produz enquanto particular e social”. Bauman (2005, p.59) reforça tais pensamentos descrevendo que:

a tarefa de um construtor de identidades é, como diria Levi-Strauss, a de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisas com o material que se tem nas mãos. Ajustar peças e pedaços para formar um todo consciente e coeso chamado identidade não parece ser a principal preocupação de nossos contemporâneos.

E, associado a esse discurso que se produz no tempo e espaço escolar, incluindo todos os envolvidos “alunos, professores e comunidade”, reconhecemos a importância da não alienação relacionada às velhas imposições que, por muito tempo, tornou os corpos prisioneiros e aprisionados dentro do próprio ‘eu’. Se essa realidade permanecer, a saúde sexual e o corpo humano deixarão de ter sentido como esfera de saúde pública e educacional, e representarão, em si, um retrocesso seguido de autodestruição e autoflagelação, como tem demonstrado a mídia sobre o aumento dos casos de violências, HIV/AIDS, ITSs, e etc.

Ainda, Araújo (2016, p. 108) acrescenta esse pensamento descrevendo:

pensar o corpo humano em uma esfera discursiva é pensa-lo em uma dimensão social, política e, portanto, em corpo sujeito a processos culturais plurais, que vivem relações humanas possíveis, entrelaçadas por redes de poder em busca da soberania inerente ao ser humano: a soberania de seu próprio corpo.

Falar em violência contra as sexualidades é falar em violação dos direitos humanos básicos tornando, assim, um problema para a saúde pública e organizações contra a violência de gênero. Nesse índice de violência contra os gêneros ressaltamos de acordo com os dados divulgados (BRASIL, 2018) que entre os anos de 2014 e 2016, a violência contra a mulher nos marcadores: Ameaça: 2014 (387.144), 2015(463.927) e 2016 (427.377); Lesão corporal dolosa: 2014 (219.442), 2015 (245.163) e 2016 (222.779); Estupro: 2014 (19.970), 2015 (22.316) e 2016 (21.728); CVLI - Crimes Violentos Letais Intencionais: 2014 (3.112), 2015 (3.684) e 2016 (3.355). Inaceitável lembrar que, conforme o aumento dos anos, os índices contra a violência também aumentam e, ainda, que estamos evidenciando uma fase de total retrocesso aos direitos humanos.

De acordo com Abawi et al (2017, p. 33), entre as formas de violência relacionada à sexualidade, estão:

estupro e sexo coagido, assédio sexual, tráfico e prostituição forçada, abuso sexual infantil, negligência de meninas, crimes de guerra sexuais, mutilação genital feminina, gravidez forçada, aborto forçado, crimes de honras e violências decorrentes de características sexuais ou imaginadas (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, falta de virgindade e desobediência sexual).

E ainda, de acordo com Brasil (2009, p. 09) tais abordagens em sexualidade, gênero e diversidades nas escolas somente será possível se houver a transformação da mentalidade dos professores e mudanças nas práticas que motivem a reflexão individual e coletiva para a superação dos preconceitos. E, por considerar a importância dessa dimensão para a construção do conhecimento de forma transdisciplinar, Gebara (2006, p. 144) afirma que “todos nós somos o que pudemos fazer do que fizeram de nós”.

### **2.3 Sexualidade e a dimensão biológica**

Reconhecemos que a dimensão biológica representa o corpo, sua estrutura física, material e biológica. Da mesma forma, nos permite reconhecer que nascemos assim, como as plantas e os animais, machos e fêmeas e, nesse sentido, a dimensão biológica não define as demais dimensões e construções do ser humano. Nessa linha de pensamento, Jesus (2008, p. 34) argumenta que:

o sexo genético estabelecido na fecundação determinará a ação dos hormônios que promoverão a diferenciação e o desenvolvimento da genitália, tanto interna quanto externamente, bem como as características sexuais secundárias (pelos pubianos, barba ou mama, entre outras). Podemos afirmar então que nenhum/a de nós nasce de fato homem ou mulher, mas que, estritamente do ponto de vista da biologia, somos machos ou fêmeas. E nisso somos semelhantes às plantas e aos animais.

Seguindo com essa construção, Araújo (2016, p. 109) afirma que “muitas vezes a sexualidade só é trabalhada discursivamente na escola durante as aulas de biologia, e na sua quase totalidade, sob a perspectiva das ITSs, relegando, para segundo plano, a dimensão cidadã-sócio-afetiva dos indivíduos”. Aqui, é necessário incluir os sistemas reprodutores, genitais ou “sexuais”, a anatomia e a morfologia dos órgãos sexuais “internos e externos”, a fisiologia e a neurofisiologia da resposta sexual, o desejo sexual, o orgasmo a infertilidade e etc.

A dimensão biológica exerce uma função importante, mas não exclusiva, para o que a sexualidade representa. O conhecimento do corpo humano e de seu funcionamento psíquico-

químico define a resposta sexual humana, na qual as variáveis que tocam o ser humano são responsáveis por definir o seu comportamento sexual. E, nesse momento, o ato sexual deve ser pensado como a junção de dois corpos, “independentes” dos gêneros que se apresentam.

Quando descrevemos ou pensamos no sistema ou aparelho reprodutor masculino e feminino, entendemos que esses termos em si já representam o sexismo. O empoderamento que eles representam se apresenta na forma de: meninos têm “pênis” e meninas têm “vagina”, exercendo efeitos de reprodução e não prazer. Esse empoderamento referente ao aparelho ou sistema reprodutor nos faz pensar em algo exclusivo ao sexo de nascimento, mas, e quanto às pessoas cujos corpos ou “gêneros” foram alterados parcialmente? Pensaríamos em descrever ou refletir as novas concepções e vivências sexuais meninos tem ‘vagina’ meninas tem ‘pênis’? E, ainda, as situações de dismorfias e ‘ambiguidade sexual’ considerariamos de que forma? Continuaremos realizando apologia à sexualidade reprodutiva?

Alterações cirúrgicas nos sistemas sexuais, estando em corpos diferentes do nascimento, nos remetem a usar o pensamento proposto por Jimena (2017), quando a mesma utiliza-se do termo sistema sexual. Para Furlani (2017, p.74), “optar em falar ‘sexual’ e não ‘reprodutor’, implica conceber a sexualidade numa dimensão prazerosa (de gratificação sentimental e física), onde a procriação deve ser uma consequência e um direito de escolha”. Dessa forma, ampliar a visão dos alunos e desconstruir a ideia de vida sexual com efeitos meramente reprodutivos é algo que deve encarado como proposta futura e (des)-construção do já estabelecido.

O sexo representado na dimensão biológica, conforme Pereira (2017, p. 43) é “uma necessidade primária, mas sua adaptação ao contexto sociocultural ao qual o indivíduo faz parte, muitas vezes exige que ela seja inibida, distorcida e sublimada”. Para completar, Colling et al (2019, p. 671) esclarecem que a expressão do sexo biológico, as formas de relações sexuais, bem como a consciência sexual são socialmente e historicamente específicas e devem se diferenciar de acordo com as relações sociais de gênero, classe, etnicidade, idade etc...”. Ainda, Amaral (2007, p. 02) assim se refere ao sexo:

no nosso idioma, a palavra sexo tem muitos significados. Sexo pode ser uma palavra que designa o gênero masculino ou feminino, servindo para uma distinção biológica entre homens e mulheres, a partir da qual se definem papéis e atribuições sociais, que variam conforme a cultura. Mas também pode referir-se a qualquer atividade que resulte em sensação de prazer no corpo ou, mais especificamente, nos órgãos genitais do homem ou da mulher. Pode significar, ainda, o ato sexual em si, “fazer sexo” significando manter relações sexuais.

Corroborando a dimensão biológica da sexualidade, Lorencine Júnior (1997, p. 91) afirma que:

as características biológicas e culturais entrelaçam-se, formando a sexualidade do indivíduo e ainda, os aspectos biológicos da sexualidade e a cultura não se excluem mutuamente, nem são independentes; são, pelo contrário, inter-relacionados e interdependentes. Desse modo, a sexualidade não pode ser considerada como uma característica exclusivamente biológica, nem pode ser tendenciosamente descrita como pertencente apenas à cultura; mas, antes, como uma interação entre a biologia e a cultura na qual tanto os processos culturais como os biológicos se retroalimentam, num ‘feedback mútuo’ que os mantém atuantes.

Compreendendo a dimensão biológica e como ela está inserida no contexto da sexualidade humana, observamos que o desenvolvimento sexual, em todas as suas fases, dá-se a partir das forças vitais e pulsões biológicas, pois a função biológica é o que constitui o alicerce humano. Mas, a sexualidade não se reduz apenas à genitalidade, mas é inegável a presença da dimensão biológica na sexualidade humana, pois, é a partir dessa estrutura que a determinação cromossômica constitui os gêneros em ‘masculino e feminino’, assim como a função pela formação das gônadas presentes nos órgãos genitais externos. Além disso, a dimensão biológica se relaciona à produção de hormônios e às aparências físicas que constituem os corpos caracterizando-os, ou transformando-os quando em fase de reconhecimento ou mudança de gênero.

Dentro de certas condições biológicas, as peculiaridades corporais e representações de cada sujeito se expressam e apresentam contribuindo com o desejo, a representação do prazer e a libido, pois, aquilo que cada um é, é determinado pela individualidade e representação de cada ser. Continuando com a definição de corpo biológico, Buss-Simão (2009, p. 132), na definição do corpo biológico afirma que “inclui a concepções de corpo dos autores que definiram corpo na sua dimensão orgânica, física, em seu caráter biológico, referente à mensuração de crescimento psicométrico, dando relevância ao crescimento físico (peso e altura) como desencadeador da performance motora”.

Giddens, (1993, p. 42), afirma que “o que se aplica ao eu, aplica-se também ao corpo”. Entretanto, continuamos descrevendo que esse corpo constituído biologicamente, não se restringe apenas a junção de músculos, sistemas sexuais e etc. Mas, de uma junção social, política e cultural, expressos nos cultos aos corpos biológicos, e entre esses cultos descrevemos “as dietas, as ginásticas, as próteses, a atividade sexual e etc.”, o que direta ou indiretamente vincula-se a estrutura biológica e fisiológica do ser humano. Figueiró (2001, p. 39) afirma que a sexualidade:

não pode ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma ‘parte’ do corpo. [...] É uma dimensão “essencialmente humana”, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Ainda, a dimensão biológica contribuiu imensamente com os gêneros masculino e feminino. Em relação ao gênero masculino, os mecanismos que proporcionaram o desenvolvimento da impotência por motivos patológicos, psicológicos ou hormonais, foram ‘resolvidos’ com a descoberta do Viagra. Para o gênero feminino, a pílula anticoncepcional proporcionou à mulher uma descoberta e uma revolução relacionada à sua própria sexualidade, assim como à forma de se relacionar sexualmente consigo e com o sexo oposto. Em resumo, as sexualidades obtiveram reações positivas com as descobertas dos medicamentos proporcionando esperanças e liberdades relacionadas ao ato sexual. Nesse contexto de pílula milagrosa, Priore (2011, p.107-108), descreve que:

nos últimos trinta anos, graças à pílula anticoncepcional, uma transformação ‘silenciosa’ teve lugar, conduzindo as mulheres a serem mais ativas nas relações sexuais, mais exigentes quanto a seus parceiros, e levando-as, além disso a prolongar a vida sexual. [...] isso proporcionou uma sexualidade assertiva que desejamos fazer durar além do limite biológico-social da menopausa e andropausa.

Contudo, lembramos que informações errôneas e deturpadas, associadas à ausência de vigilância, controle, uso e a venda do Viagra fizeram desse medicamento um problema de saúde pública. Ainda, temos percebido que o uso indiscriminado do medicamento associado à ausência de informações sobre o mesmo proporcionaram uma dissociação quanto ao “uso do medicamento e métodos preventivos”, aumentando os casos de HIV/AIDS e outras doenças. Del Priore (2011, p. 107-108) concorda com o pensamento acima ao alegar que:

[...] a pílula milagrosa do prazer, tomou o lugar do preservativo, que limitaria o deleite, mas também protegeria da morte. [...] O Viagra vem se mantendo na ponta de lança da mídia. [...] Além da mudança no discurso sobre a sexualidade, como explicar o interesse, as reações e as esperanças suscitadas pelo medicamento? [...] Se eles trazem modificações nos comportamentos, também trazem imobilidade e permanência extremamente duráveis. [...] a descoberta do Viagra, sua acolhida, traduzem bem a transformação e as novas expectativas em relação à sexualidade, mas também- convém frisa-lo – uma persistência do desejo masculino”.

## **2.4 Sexualidade e a dimensão biopsicossocial**

Analisar a dimensão biopsicossocial da sexualidade, do gênero e da diversidade se constitui, talvez, no maior desafio dessa pesquisa, por entendermos o quanto é complexo relacionar o tempo histórico, psicológico e social do corpo e da sexualidade e suas interfaces com os gêneros constituídos e com as diversidades.

A longa história biopsicossocial da sexualidade assim como os gêneros do conhecimento que permeiam essa temática seguem desde os primórdios da história humana e, mesmo assim, o tempo não foi suficiente para romper a relação de poder exercida sobre os corpos e gêneros nem os preconceitos e tabus relacionados às orientações sexuais. Por outro lado, analisar as confusões de ideias que permeiam os corpos e suas sexualidades fez com que o pensamento racional se tornasse menos capaz para as tomadas de decisões. A essas confusões relacionamos os gêneros, as orientações sexuais, as construções sociais que acompanharam o desenvolvimento sexual dos indivíduos e as diversidades que se constituem.

Ainda, no livro denominado *Gênero e Diversidade na Escola* (2009, p. 14-15), publicado pelo Ministério da Educação, argumenta-se que:

trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária [...] apesar dessa fragmentação, gênero, raça, etnia e sexualidade estão intimamente imbricados na vida social e na história das sociedades ocidentais e, portanto, necessitam de uma abordagem conjunta.

Iniciando essa dimensão biopsicossocial, citaremos trabalhos realizados por Cunha (1989) e Angel (1997), descritos por Rhoden (2009, p. 114-115), que relata as loucuras atribuídas ao gênero feminino, assim como os seus ‘desvios’ sociais e comportamentos sexuais:

a correlação entre problemas nos órgãos genitais e perturbações de ordem física e mental, é o ponto de partida para muitos médicos. [...] com base nos estudos das mulheres internadas no Juquery em São Paulo, mostra como entre os critérios para a definição da loucura feminina encontravam-se a manifestação de um desejo independente e autonomia, o trabalho fora de casa, a vivacidade intelectual. [...] o critério de seleção dos homens eram outros, os prontuários dos homens falam em falta de disposição para o trabalho, excessiva modéstia, incapacidade intelectual.

De acordo com a citação, é muito evidente a dissociação atribuída socialmente aos gêneros. A partir dessa relação, analisamos que o gênero feminino, quando pensado dissociado do fenômeno da reprodução e do sistema patriarcal, acompanhado da liberdade sexual, ainda causa na sociedade pós-moderna um grande mal-estar, em primeira instância para a família e depois para o meio social ao qual pertence. Seria esse momento, ano de 2019,

um mundo real ou mundo imaginário? Quando nos tornaremos donos de nós mesmos? Estaríamos dispostos a pensar nos gêneros de conhecimento, como ferramentas instrutivas?

Dentro dessa construção de gêneros do conhecimento, Baruch Spinoza (2008), descrito no estudo de Bento (2017, p.51) sobre máscaras heterossexuais, desejos homossexuais, esclarece que,

no primeiro, o sujeito é escravo, porque tudo que deseja saber da vida é motivado pelo desejo exterior ao eu. Aqui não se produz nada, apenas se obedece aos estímulos externos. [...] no segundo gênero, o conhecimento advém da relação da descoberta do funcionamento da natureza. Busca-se conhecer aquilo que está fora. Ou seja, não há criação, apenas revelação. Passa-se a conhecer aquilo que já existe. Seria o gênero próprio das ciências, pois, se busca a verdade mediante a utilização de métodos sistemáticos. [...] o terceiro gênero, no qual o sujeito cria algo novo, outras formas de existir. Aqui surge a questão da liberdade, reino das artes.

Dentro dessas vertentes de gênero do conhecimento, acrescentamos que aos componentes da dimensão biopsicossocial da sexualidade, conforme Fontana et al (2017), correspondem:

as fases da sexualidade na infância, adolescência incluindo a iniciação sexual, as infecções transmitidas sexualmente e o HIV/AIDS, descobertas dos aplicativos para relacionamentos sexuais e amorosos, a sexualidade na fase adulta, sexualidade durante o puerpério e gestação incluindo as vertentes de mães sozinhas, homossexuais, portadoras do HIV/AIDS, a sexualidade na terceira idade e suas disfunções sexuais e tratamentos medicamentosos, sexualidade aos portadores de deficiências, orientação sexual, diversidade de gêneros, parafilias e transtornos parafilicos, dependência ou transtorno sexual, psicoterapias sexuais, sexo e drogas comportamento de risco.

Corroborando as dimensões biopsicossociais da sexualidade, Maia (2011, p.1) descreve:

Muitas ações influenciam o modo como a sexualidade é vivenciada em nosso desenvolvimento: se somos homens ou mulheres, se temos ou não um corpo físico íntegro, se passamos ou não por doenças crônicas e graves, se tivemos ou não condições de receber afeto e cuidados na infância, se pudemos crescer em um ambiente não violento e agressivo, se vivemos ou não relações de amizade e amor satisfatórias, se vivenciamos ou não uma educação sexual repressora e conservadora na família, se fomos ou não bem informados sobre sexualidade e suas condições adversas. [...] Todos os valores e informações sobre sexualidade que dispomos hoje não são coisas que nascem conosco, mas algo que aprendemos em todos os meios em que vivemos, desde o nascimento.

E a essa imensa construção que é a sexualidade na dimensão biopsicossocial, acrescentamos o fato de que a mesma faz parte de um conjunto de ações interagindo desde a infância, influenciando todas as fases do desenvolvimento humano. Portanto, é necessário compreender a importância de se trabalhar essa temática desde a infância, por pais e

professores, por entendermos que crianças saudáveis são aquelas que se sentem bem com seu próprio corpo, respeitando a liberdade sexual incluindo a maturidade em reconhecer seu próprio sistema sexual.

Sabemos que a infância é repleta de indagações e questionamentos acerca do mundo, do convívio social e pessoal, e regido pela curiosidade e questionamento do ‘porque’, a isso ainda adicionamos o “porque o meu o meu sistema sexual é diferente do dela”. Essa fase fazer das perguntas e questionamentos das crianças deve ser compreendido como algo saudável e não regido por repressão e tabus. Se entendemos que a criança é um ser em desenvolvimento em todos os aspectos, consideramos a oportunidade das perguntas realizada pelas mesmas como algo libertador, fazendo com que, ao adentrarem na fase da adolescência, muitas das dúvidas em relação a si mesmas e seus desejos, já tenham sido respondidas e trabalhadas no decorrer dos anos, isso tornaria essa fase menos conflituosa. Para Fontana et al (2017, p.71) o comportamento sexual infantil é mais comum do que se pode imaginar, ocorrendo em 42 a 73% das crianças durante a infância. [...] os comportamentos sexuais esperados podem-se citar a tentativa de visualizar os órgãos genitais ou os seios de outra pessoa, ou tocar seus próprios genitais”” .

Acrescentamos que a tal liberdade sexual, apresentada hoje na sociedade pós-moderna, não foi suficiente para que os pais e professores diminuíssem a dificuldade em lidar com os questionamentos que fazem a respeito da sexualidade. Ainda, fatores considerados como desajustes sexuais infantis, que proporcionam sofrimento à criança e aos familiares, devem ser avaliados dentro de outros transtornos, incluindo a violência, o abuso sexual e a negligência por parte dos familiares e da escola.

Diante desse diálogo da sexualidade infantil, visto pelos olhos da criança, temos o livro “Ceci quer um bebê”, de Thierry Lenain (2009). Ele nos apresenta a necessidade de saber utilizar o gênero do conhecimento e, ainda, a necessidade da abordagem correta para cada faixa etária pelos pais e professores. Para Lenain (2009, p. 5-6-7):

um dia, Ceci perguntou: Max, você me ama? Max respondeu: Amo Ceci. [...] então Ceci disse: vem cá. Vamos fazer um bebê. [...] Ceci se deitou na cama. E disse a Max: vem cá. Mas antes foi ver se a porta do quarto estava bem fechada (Para se fazer um bebê, a porta do quarto tem que estar bem fechada). [...]deitaram-se na cama e se abraçam forte durante três minutos, supondo que assim o bebê será concebido.

Analisando trechos do livro citado acima, observamos quatro pontos interessantes a serem percebidos: o primeiro diz respeito à curiosidade e à comparação das crianças em



relação aos corpos; o segundo é referente às diferenças entre os gêneros; o terceiro nos mostra o sentimento atribuído para que a concepção e a reprodução aconteçam; e o quarto, a reprodução dos comportamentos vivenciados pelas crianças no seu meio social. Nesse momento, verificamos que omitir informações ou utilizar as velhas histórias da sementinha e da cegonha, já não se torna mais necessário e não convence mais as crianças.

Corroborando tais pensamentos, Araújo (2018, p. 51) esclarece que “no tocante as concepções de infância no decorrer da história, é válido ressaltar a questão linguístico-semântica, ou seja, a etimologia do vocabulário “infância” significa ‘aquele que não tem voz’, sendo este ser destituído da fala”. Ainda o mesmo autor, afirma que, “mediante as concepções de infância até os dias atuais, estas ainda estão dissociadas do protagonismo, enquanto indivíduos pensantes e *aprendente* em todo o processo de desenvolvimento de sua personalidade”.

Nesse sentido, observamos que abordar categorias como sexualidade, gênero e diversidades com as crianças utilizando dos mais variados livros infantis, não é a representação de torná-lo “sexualmente divergente” analisando pelo viés impositivo. Mas, dever ser visto a partir da ótica de proporcionar um melhor conhecimento e esclarecimento sobre si e como lidar com os demais que fazem parte do seu meio social.

Acerca da construção da identidade e do desenvolvimento sexual, Freud (1905), descreve que “as dificuldades sexuais na vida do adulto estão relacionadas com a infância e a adolescência, especialmente como o período entre 2 e 5 anos de idade”. Já a adolescência se torna muito complexa para os gêneros, pois, todas as curiosidades e conflitos relacionados ao corpo e as sexualidades se manifestam. Muitos questionamentos emergem dessa rede de conflitos e um deles é como pensar em ser ou estar em um corpo? Que corpo é esse que se transforma e se torna indesejado? Quando terei o corpo visto nas redes sociais? Afinal de quem é esse “meu” corpo?

Ainda, no interior destes questionamentos, existem aqueles relacionados ao sistema sexual, às sexualidades, ao desejo, ao prazer, às alterações hormonais e sentimentais e à culpa, às vezes por não seguir o padrão social estabelecido. Contribuindo com essa abordagem da construção do corpo, Araújo et al (2011, p.01) escrevem:

pensar o corpo na esfera social, por exemplo, parece não combinar. Corpo, sexualidade está no âmbito do particular, do segredo, será mesmo? Quando nos propomos a falar de Corpo o tema nos remete a inúmeras outras questões que deverão ser consideradas. Estaremos falando de um corpo jovem ou um velho corpo? De um corpo negro ou um corpo branco? Um corpo feminino, masculino, homossexual ou ainda corpo empobrecido ou privilegiado? Ou quem sabe a junção

de inúmeras dessas questões, que certamente trarão inúmeras proposições. [...] Particular ou Social? Corpo enquanto possibilidade de prazer e dor, de desejos e imposições.

E em termos de escola/universidade, Louro (2000, p. 30) lembra que:

a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância.

Quem e como trabalhar as sexualidades com os adolescentes e desmistificar os tabus existentes é uma batalha constante e parece que as Escolas/Universidades não estão preparadas e, muitas vezes, dispostas, a incluir o tema dentro dos seus Currículos. Diante dessas questões, Maia (2014, p. 03) esclarece que:

a adolescência, fase que começa na puberdade e termina quando se assumem papéis de adultos, é um período muito importante para a sexualidade, pois é quando descobrimos e vivenciamos nossas escolhas amorosas e sexuais e nos reconhecemos como sujeitos sexuados no mundo. Nessa fase, reconhecemos nossa identidade pessoal, assumindo nossos desejos e forma de sentir e amar. Enfim, nos preparamos para a vida adulta no que diz respeito à independência emocional e afetiva. A partir dos contextos supracitados nos apropriamos de muitas das regras sociais que regem a questão da sexualidade.

Os questionamentos em torno dessas temáticas, vão muito além da transformação biopsicossocial, pois é nessa fase que ocorre a maturação do indivíduo e, nesse sentido, todas as dimensões da sexualidade se tornam indissociáveis e, ainda, esse conjunto é o que dá unidade ao fenômeno denominado adolescência.

Ainda contribuindo com o fenômeno denominado adolescência, Tavares et al (2017, p.81) reforçam a ideia de que “a adolescência e sexualidade são dois temas que não só ficam, como namoram, transam e podem até se casar. São quase feitos um para o outro”.

No conjunto de fatores que compõe a fase da adolescência, destacamos que o fisiológico, biológico, social, psicológico, político etc. podem andar em ritmos diferentes, proporcionando uma maturidade precoce para alguns e não para outros. A isso acrescentamos os relacionamentos sexuais, as sexualidades e a masturbação como atividades de autodesejo e autoerotismo sem a necessidade de outro. Ainda, Tavares et al (2017, p.91) reforçam a ideia de que:

está longe de ser alcançada na sociedade a mentalidade preventiva [...] o que ocorre com frequência na cultura atual é a tomada de consciência após os fatos estarem consumados [...] e a história dos adolescentes com a sexualidade, desde muito tempo, não tem um evidente “viveram felizes para sempre, apesar de esse continuar sendo o desejo íntimo e secreto de todos.

Já na fase adulta, o comportamento sexual é resultado das influências vividas desde a fase intrauterina, passando pela infância e adolescência. Nesse momento, o comportamento sexual é norteado ou norteia os códigos sociais que constituem os corpos, os gêneros e suas sexualidades passando pelo crivo das esferas políticas, religiosas, sociais e também a internet. Pereira (2017, p. 93) esclarece que ser adulto é “possuir problemas e características próprias [...] o conceito tradicional de *adulto-padrão* assenta-se na ideia de que se possam alcançar maturidade e realizações definitivas”.

A esses problemas e realizações definitivas, acrescentamos o fato que vivemos em uma sociedade com valores consumistas, descartáveis e superficiais na qual os relacionamentos humanos acabam por si só, se tornando banalizados e, muitas vezes, estigmatizados e perpetuados pela solidão a dois. Diante desse fato, podemos pensar em estados psicológicos alterados ou até mesmo ausência de afetividade e, nesse sentido, a sexualidade na fase da gestação ao puerpério pode proporcionar transformações sociais, pessoais, emocionais e sexuais na vida dos indivíduos, independente da estrutura familiar proposta. Rennó Júnior et al (2017, p. 101) esclarecem que:

no ciclo gravídico-puerperal, a vivência da sexualidade é influenciada pelas modificações fisiológicas, psicológicas e anatômicas. Há também a interferência de mitos, tabus, questões religiosas e socioculturais, bem como o próprio desconhecimento acerca do corpo feminino e das modificações que este sofre durante a gravidez e o puerpério.

Lembramos que, por muito tempo, mitos e tabus relacionados à gestação e ao puerpério se fizeram presente e ainda ‘fazem’, que condicionavam a mulher ou ‘casal’ a estigmas, tabus e preconceitos relacionado à relação sexual, assim como condutas inadequadas de higiene íntima.

Se pensarmos nesse momento em que as estruturas familiares se modificaram ao longo do tempo, antes vistas e aceitas socialmente apenas como a junção de “homem/mulher”, atualmente, em pleno século XXI, a estrutura familiar é vista como indivíduos independentes do gênero e da quantidade de pessoas, podendo ser individual, entre duas pessoas (casal) ou mais (poliamor), que dividem responsabilidades e atribuições da estrutura estabelecida.

Porém, esses estigmas proporcionados pela igreja, meio social e político, se prolongam quando analisamos a sexualidade dos indivíduos pertencentes à condição de melhor idade, os portadores de deficiências e os humanos aos transgêneros. A sexualidade na melhor idade e demais grupos, antes vista como ausente pela suposta ausência de atividade sexual, hoje é pensada e analisada como algo que faz parte do cotidiano da vida desses grupos. Em relação a isso, Fraiman (2017, p. 115) esclarece que:

a diferença da sexualidade entre a infância e a terceira idade é que, na primeira, ela acontece com simplicidade e ingenuidade, ao passo que, na terceira idade, já se tem bastante experiência- de boa e/ou de má qualidade -, e ela se expressa mais quando os indivíduos confiam um no outro e nutrem afeto entre si do que como curiosidade.

Nesse contexto, vale lembrar que o avanço científico e farmacêutico a respeito da sexualidade e da relação sexual na melhor idade proporcionou uma resposta positiva aos casais ou indivíduos. Mas, isso ainda não foi satisfatório para acabar com os estigmas da “assexualidade por idade”, denominação dada aos indivíduos com idade acima dos 60 anos, cuja relação sexual, masturbação e desejo são vistos como atos inexistentes.

Na fantasia popular, do que é ‘ser’, ‘estar’, ‘desconstruir’, ‘reinventar’ e ‘concluir o que é ser e estar ‘corpo’ e seus atributos, uma questão importante emerge: em que momento da formação dos professores na universidade estes conceitos são abordados? Quais dimensões da sexualidade são tratadas ou priorizadas nos PPCs dos cursos? E o que dizer das relações de gênero no contexto universitário? De quais diversidades tratam os cursos de licenciatura e seus professores?

Entender as sexualidades tem se tornado uma grande missão, pois, se por tempos elas foram tratadas como sinônimo de repressão, medo, vergonha e culpa, hoje não é diferente, mas, associada ao tempo histórico, são vividas e compreendidas entre momentos cíclicos que variam de “repressão e liberdade”.

A esses fatores de liberdade e comportamentos vividos, acrescentamos a liberdade sexual expressa pela internet, o direito ao reconhecimento do corpo humano no que diz respeito ao desejo sexual, independente dos gêneros, grupos sociais e etc. Essa liberdade desejada e que outrora foi reprimida encontra-se associada ao uso de medicamentos indiscriminados, drogas, álcool, por exemplo, tornando-se um problema de saúde pública quando analisamos os índices de violências, ITSs, HIV/AIDS e suas interfaces, incluindo a dimensão ética e religiosa.

Para Catonné (2011) descrito por Colling et al (2019, p. 671), as contribuições da hipótese repressiva da sexualidade são:

1. A visão de que o corpo humano deva ser entendido em termos de uma concepção histórica possibilitando discernir os termos dos vários discursos e relacioná-los às mudanças sociais;
2. A noção de que o sexo biológico é uma fonte de vida cujas estruturas de regulação social formam uma base econômica e biológica da sexualidade que estabelece uma relação entre os modos das relações sexuais e as relações de produção econômica;
3. Que os discursos sobre sexualidade devam ser compreendidos como uma fonte de poder e resistência.

Analisando tais afirmativas, conseguimos compreender que as dimensões da sexualidade, independente de idade, grupos sociais, grupos religiosos, de gênero e sexualidades estão entrelaçadas e, portanto, são contínuas. É impossível, no nosso ponto de vista, conceber qualquer afirmativa relacionada à sexualidade sem pensar na forma como ela “foi” e “está” sendo construída em todas as esferas. Se os discursos da sexualidade devem ser compreendidos como uma forma de poder e resistência, a elas adicionamos a participação constante e repressora das religiões e, em contrapartida, a dimensão ética, que vem elucidar os direitos às sexualidades.

## **2.5 A Sexualidade e a dimensão ético-religiosa**

Analisar a dimensão ético-religiosa é, sem dúvida, a mais complexa de todas as dimensões da sexualidade, pois é nessa dimensão que se constitui a relação dual de pecado/salvação e repressão/expressão. Abordamos aqui, de forma mais objetiva, as religiões de matriz cristã do mundo ocidental.

Adentrar no contexto religioso é esbarrar nas religiões que fizeram dos corpos sexuais, objetos de repressão e transformaram o ato sexual em ato de reprodução, portanto, desprovido de excitação. As religiões foram as responsáveis por transformar os corpos em sistemas duais, utilizando do princípio da morte “corporal” do filho de Deus, e como consequência, transformaram os corpos em objetos de poder, desconsiderando as suas subjetividades.

Entretanto, se analisarmos os discursos produzidos por estas religiões, percebemos que a figura de Jesus, foi delineada como um Jesus objetivo, e, portanto, pensado dentro de um sistema patriarcal, heteronormativo, expresso pelos discípulos do gênero masculino, que relegaram a mulher ao segundo plano da história religiosa. Nessa perspectiva dual de pecado/salvação e relação de poder assimétrica, o gênero constituído, hoje, como social-

político e suas derivações ainda continuam causando desconfortos quando a análise é feita a partir das características físicas e religiosas. Porém, se analisarmos a história e a relação de gênero entre Adão e Eva, Cruz (2010, p. 68-69) esclarece:

o que se observa ao ler Genesis é que Deus demoraria seis dias a criar o mundo. O primeiro ser humano seria concomitantemente macho e fêmea ou igual a Deus, um ser assexuado [...] Adão foi feito da terra, moldado com ela, tendo-lhe sido soprado a vida pelo nariz, enquanto Eva (a própria vida) se estruturou da sua costela para ser sua ajudante.

Para além das religiões, o gênero social-político hoje estabelecido, outrora foi seguido pelos sistemas políticos que sempre estiveram como regulamentadores implícitos e influentes sobre o tornar-se quem “sou”. Aqui, analisamos que, se Eva fora feita da costela do Adão, a mesma teria mais características masculinas, portanto, “hibrida- gênero divergente”.

Em outra análise, é interessante ver como transformaram esse homem “Deus”, em um ser “assexuado”, para que os desejos e prazeres sexuais fossem mais fáceis de ser manipulados e controlados, quando relacionado à fé e aos aspectos ético-religiosos. Para entendermos melhor o *ser objetivo* e o *ser subjetivo*, Colling et al (2019, p. 672) esclarecem que:

a subjetividade em geral é entendida como aquilo que pertence ao sujeito, que é pessoal, individual, particular, que manifesta as ideias ou preferências da própria pessoa. Caracteriza-se como o contrário de objetividade, pertencendo somente ao pensamento humano, integrando o campo das atividades psíquicas e emocionais do indivíduo.

Em outra análise, se o Criador tivesse enviado uma Mulher, gênero “feminino”, sua Filha, para ser representante da Igreja, estaríamos padecendo com esse sistema rígido imposto pelas igrejas? Que dimensão e representação as sexualidades teriam? Teria o gênero feminino, uma maior liberdade e menor repressão? O que seríamos hoje, na construção social ético-religiosa?

Em suma, quando descrevemos tais eventos, não podemos descartar outras possibilidades religiosas, incluindo as de cunho “espiritualistas” e aquelas de matriz africana dentre muitas outras. O interessante, nessas práticas religiosas, é que aos que acreditam na possibilidade espiritualista, a orientação sexual é um mero detalhe que compõe a estrutura do ser humano e, portanto, ausente de repressão e proibições, tendo uma maior aceitação. Esclarecendo melhor essa conceituação de religião e espiritualidade, Ribeiro et al (2017, p. 353) afirmam:

a espiritualidade e a religiosidade são aspectos extremamente valorizados na vida dos indivíduos em diferentes culturas. [...] a religiosidade tem dois componentes importantes: a adesão a doutrinas e crenças determinadas pela instituição religiosa; e a existência de rituais e práticas dentro de um contexto comunitário religioso. [...] a espiritualidade, por sua vez, denota uma jornada interna de experiência com o divino, sendo a relação entre o indivíduo e sua fé não necessariamente mediada pela igreja. [...] é pessoal e experiencial.

Dentro dessas evidências e expressões religiosas, fica clara a influência da religião e da espiritualidade em relação às sexualidades e suas múltiplas vertentes, assim como, na relação da construção dos corpos e de seus desejos sexuais, proporcionando posicionamentos de aprovação e de reprovação em relação ao que é e deve ser considerado pecado ou sagrado. Nessa tendência relacionada à aprovação e reprovação, incluímos os posicionamentos religiosos que são favoráveis aos métodos anticoncepcionais, mas rejeitam o aborto.

A consideração existente entre religião-espiritualidade e ética são vitais para a construção do ser humano em todas as suas fases e a elas acrescentamos a importância da participação dos líderes religiosos nas discussões e participações sobre as sexualidades, para pensarmos estratégias de prevenção das ITSs, HIV/AIDS, violências e gravidez na adolescência. Corroborando a importância da ética e sexualidade como parte integrante do ser humano ,Zacharias (2017, p.372) esclarece que:

a sexualidade continua uma das realidades mais estudada.[...] é justamente isso que a faz ser sempre uma realidade fascinante.[...] ao mesmo tempo em que a nossa sexualidade constitui a nossa maior riqueza, é também nossa maior vulnerabilidade. [...] abordar a sexualidade a partir do ponto de vista ético não é tarefa fácil, pois obriga a abandonar a tão conveniente indiferença e a pretensa neutralidade em relação aos seus significados e valores.

Ainda, Moser (2007 p. 20) descreve que “um dos grandes problemas encontrados quando se quer abordar questões de sexualidade e afetividade é o de que todos se julgam especialistas na área”. Ressaltamos que tais parcerias devem ser pensadas e estruturas de modo a se respeitar as crenças e os valores religiosos de cada indivíduo. Logo, lembramos que, independente da prática religiosa, somos seres sexuais e estamos ciclicamente permeados por todas as dimensões da sexualidade.

## CAPITULO III

### **SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Nesse capítulo, abordaremos os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) relacionados à Educação, em uma revisão que começa com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (doravante LDB, 1996), passa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, utilizando o Eixo Transversal Orientação Sexual (doravante PCNs, 1998), seguindo pelo Plano Nacional de Educação (doravante PNE, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN, 2013), a Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação e concluindo com a atual Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC, 2018).

Relacionar os documentos oficiais à construção das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas é uma forma de verificar se essas categorias que se fizeram presentes (ou não) nos documentos oficiais nos diferentes momentos históricos se converteram em disciplinas, conteúdos, ementas, e objetivos de disciplinas nas matrizes curriculares dos PPCs dos cursos de licenciatura da UFT, nosso recorte de análise. Nesse contexto, precisamos localizar temporalmente a aprovação dos referidos PPCs de forma a analisar quais documentos oficiais estavam vigendo durante o processo de reorganização curricular e se os mesmos influenciaram a proposição de disciplinas. Essa análise será apresentada no próximo capítulo dessa dissertação.

Se no cenário atual, tais categorias evoluíram e se transformaram em situações que correspondem à essência do ser humano, inter-relaciona-las é uma forma de pensar e agir transdisciplinarmente, uma vez que as sexualidades não são mais vistas como sinônimo de sexo e reprodução, os gêneros não se limitam apenas ao ser homem e mulher e as diversidades que acompanham tais movimentos.

#### **3.1 Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**

A Constituição Federal Brasileira de 1988 de certa forma direciona a aprovação da LDB em 1996 e o Sistema Único de Saúde (SUS), pelos princípios de promoção, prevenção e recuperação dos indivíduos. Olhando pelo viés dos princípios da promoção da saúde, conseguimos analisar a tríade sexualidade, gênero e as diversidades sexuais para além de algo patológico, mas diretamente ligado ao corpo e, como consequência, ao sistema de educacional brasileiro.



Se analisarmos o corpo como uma esfera ainda em construção, porém envolto e permeado de subjetividades (sentimentos, ações, comportamentos, desejos, prazeres) e objetividades (somos o que possuímos gênero biológico, religioso), explicitar tais subjetividades e objetividades unindo-as à saúde, educação, política etc. é algo que passa a ser elucidado nos documentos do MEC. Mesmo que esses documentos proporcionassem apenas orientações, tornando-os opcional para a Educação Básica, nesse cenário, unir promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, é pensar nos corpos e suas sexualidades como algo subjetivo e também objetivo. Nesse sentido, alguns documentos oficiais (BRASIL, 1997) esclarecem que a promoção se dá:

[...] por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável. Está estreitamente vinculada, portanto, à eficácia da sociedade em garantir a implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade de vida e ao desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente a realidade e promover a transformação positiva dos fatores determinantes da condição de saúde.

Quando consideramos a promoção da saúde, conseguimos ultrapassar a noção de corpo para além da sua patologização, nos permitindo conhecer a própria sexualidade e viver de maneira mais consciente os gêneros e as diversidades no contexto dos tabus, dos preconceitos e dos estigmas sociais. Nesse cenário de limitações em relação a transpor certas temáticas, observamos uma dissociação no conjunto de leis, decretos e normativas referentes à educação. A esse respeito, Lima (2012, p. 07) aponta que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de Nº 4.024/61 mostra alguns indicativos relacionados à sexualidade quando traz no seu Art. 1º ‘o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem’, ‘o desenvolvimento integral da personalidade humana’ [...], ‘a condenação a qualquer tratamento desigual’ (BRASIL, 1961, p. 1). Já a LDB de Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971, p.1) traz no seu Art. 1º que ‘o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, [...] e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Observamos que a LDB (1971) tornou obrigatória a inclusão de Programas de Saúde nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, mas não ofereceu uma orientação específica sobre as categorias sexualidade, gênero e diversidade e se essas categorias deveriam constituir-se em disciplinas ou conteúdo das disciplinas de Educação Física, Biologia, História etc., ficando a critério da escola tal decisão (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Em relação ao gênero descrito na LDB de 1996, as mesmas autoras esclarecem que:

LDB/1996 E O PNE/2001 a forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação assume três características distintas. Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire certa ambiguidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento, mas aparece – timidamente – em alguns tópicos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.89)

Lima (2012, p. 3) relata em relação à LDB atual que:

anos mais tarde, em 2003 e em 2008, tal artigo foi alterado pelas Leis 10.639 e 11.645, enfatizando a obrigatoriedade da inclusão da história afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais em todas as áreas de ensino. Dessa forma, a ênfase recaía sobre questões étnico-raciais. Gênero e sexualidade, em contrapartida, não eram sequer mencionados [...] a LDB determina as disciplinas do núcleo comum que deverão estar presentes em todos os currículos das entidades de Ensino Público e Privado e do núcleo diversificado. Determina também, a quantidade de disciplina de cada nível escolar, a duração do ano letivo e de horas aulas semanais.

Observamos a repressão aos corpos e suas sexualidades visíveis nesse documento. Uma vez que o currículo se torna permeado de regras e procedimentos que determinam “quem” e o “quê” fazem as atividades, se constitui um retrocesso descrito na história da sexualidade, pois o movimento higienista não se fez presente na escola além disso, os gêneros e as diversidades continuaram a seguir o padrão da ausência de explicações e de evolução e os princípios doutrinários do SUS seguiram a ordem da patologização HIV/AIDS, gravidez etc.

Percebe-se que, nessas edições da LDB, as questões referentes à categoria sexualidade não estão expressas de forma clara, exigindo um esforço dos professores formadores que, ao lerem os documentos, analisem as informações que estão veladas em cada palavra. A ausência da distinção de gênero na linguagem dos documentos que fundamentam as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças nas relações de gênero no debate educacional perpetuando a sua invisibilidade (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Aqui, temos uma questão crucial: as subjetividades dos professores formadores e o processo de formação de cada um influenciarão diretamente na apreensão dessas informações e nas suas decisões.

### **3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Eixo Transversal Orientação Sexual**

O Ministério da Educação elaborou, em 1998, um conjunto de documentos intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com seus Temas Transversais. Os Temas se constituem de seis assuntos que não devem ser trabalhados em uma disciplina, mas permeiam

todos os demais conteúdos. Entre eles, temos a Orientação Sexual e, no que diz respeito à educação sexual, associada a ele, Altman (2001, p. 579) comenta que:

a educação sexual não surge na escola a partir dos PCNs. Todavia, há de se identificar de que maneira este tema é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais. A reinserção da orientação sexual na escola parece estar associada, por um lado, a uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual. Este quadro evoca, portanto, intervenções em escala populacional, bem como individual.

É preciso reconhecer que a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade nos PCNs surge a partir de movimentos sociais ocorridos na década de 70, justificando-se que a sexualidade faz parte da formação global do sujeito. Já na década de 80, com o aumento significativo da gravidez na adolescência e gravidez não planejada, incluindo o aumento dos casos notificados de HIV, viu-se a necessidade de se abordar a sexualidade não somente no contexto familiar, mas também no espaço escolar.

Os PCNs propunham que a educação sexual nas escolas de ensino médio deveria ser realizada por todos os professores dentro do espaço escolar. Mas temos verificado que isso não condiz com a realidade das escolas e dos professores. Inúmeras barreiras ainda persistem ao abordar a sexualidade dentro da sala de aula e a essas barreiras acrescentamos os tabus, os preconceitos e os comportamentos decorrentes de diferentes interpretações religiosas. Para o indivíduo falar sobre sexualidade é necessário fazer uma releitura de si mesmo, fato que ainda persiste como barreira e bloqueio que dificultam a abordagem (BRASIL, 1998). Em relação a isso, Bonato (1996, p. 118-119) declara que:

a educação sexual no âmbito da instituição educativa tem de ser aceita primeiro pelo professor, que precisa quebrar barreiras sociais e pessoais a ele impostas. Falar sobre sexualidade não é uma tarefa fácil para qualquer pessoa. Falar da sexualidade do outro é falar de si, é se colocar dúvidas, é repensar suas concepções, valores e preconceitos.

Contribuindo com a prática de educação sexual na escola, Batista (2008, p. 127-128) esclarece que “a família educa sexualmente os filhos de diferentes formas, um simples olhar, uma conversa, um abraço, assim como o afastamento, o silêncio ou até mesmo a repressão são modos de ensinar”. Sobre isso assunto, consta no documento (BRASIL, 2009, p.181):

A publicação dos PCNs em 1996 foi um marco importante na consolidação da educação sexual como uma questão escolar. Porém, isto não significa que alguma

forma de educação sexual seja desenvolvida, de fato, em todas as escolas, nem que haja um consenso acerca do que quer dizer fazer educação sexual, ainda menos que esta traduza, antes de tudo, educar para a cidadania.

Mesmo com um tema amplo como orientação sexual, o documento apresenta uma forma de currículo oculto quando o assunto é educação sexual, pois se analisarmos mais a fundo, observamos que ele evidencia o sistema reprodutor (expresso como tema central do trabalho, enfatizando o pênis, vagina, testículos etc.). Nessa perspectiva, o documento corrobora a reprodução heterossexual e oculta que a sexualidade não se constitui apenas na genitalidade, mas, é uma fonte para qual o desejo, o prazer e a construção de si mesmo se fazem necessários. Em relação ao currículo oculto expresso nos PCNs, Rosemberg (1985, p.11-19) descreve que:

por muito tempo, um dos grandes problemas para a implementação da educação sexual nas escolas era o fato de este ser considerado um assunto privado, de responsabilidade das famílias. A ele podemos adicionar interferências religiosas no campo educacional, com um discurso contrário à utilização de métodos anticoncepcionais.

Outro ponto que merece destaque nesse documento é relacionado à família tradicional, denominada heterossexual e para a qual a reprodução é o ponto de destaque, seguido da hierarquização dos gêneros, anulando assim, as demais construções pessoais, sociais e políticas que permeiam os gêneros e as orientações sexuais:

O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não, e a forma como o faz, determina em grande parte a educação das crianças e jovens. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais vai construindo e expressando a sua sexualidade.

Na análise desse documento, observamos que ele reproduz o discurso de sexualidade, de gênero e das diversidades, apresentadas nos capítulos anteriores, reafirmando o sistema patriarcal, a função reprodutiva do sexo e as repressões. Vianna e Unbehaum (2004, p. 96) salientam que “os PCN, porém, não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à orientação sexual”. Temos aqui uma indicação de uma possível abordagem transdisciplinar.

Ao verificarmos as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da UFT, observamos uma organização disciplinar e, por isso, rígida na sua estrutura, indicando uma

proposta de abordagem também disciplinar para as escolas. Essa organização disciplinar que vai formar o professor, também de perfil disciplinar, vai dificultar o reconhecimento da transversalidade dos temas e, com isso, priorizar a disciplinaridade na formação dos alunos. Dessa maneira, temas muito amplos, como as categorias propostas nessa dissertação, deveriam ser “incluídas em alguma disciplina” caso contrário, não teria como ser abordadas na escola devido à sua rígida organização curricular.

### **3.3 Plano Nacional de Educação**

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento referencial para as diretrizes da educação brasileira. Abalizado no Artigo 214 da Constituição Federal Brasileira de 1988, foi construído com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). O PNE preza por valores como a promoção humana e a busca pela erradicação do analfabetismo. A regulamentação do PNE é feita através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996, que deixa sua organização a cargo da União, junto com os estados e municípios, elaborando metas a serem cumpridas nos dez anos seguintes.

O Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 10.172/2001) estabeleceu os objetivos e metas a serem alcançados tanto nas diferentes etapas da Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Esse documento tem alguns itens que se diferenciam dos demais, pois aponta para uma sociedade menos desigual em relação às categorias sexualidade e gênero:

manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio. (BRASIL, 2001, p. 20)

Um dos muitos objetivos apresentados nesse documento foi a formação de professores nas categorias sexualidade, gênero e educação sexual, articulada com noções de justiça e respeito mútuo, além da sugestão que tais questões deveriam integrar os Planos Estaduais e Municipais de Educação a serem homologados até junho de 2015. Guizzo e Felipe (2016, p. 479), descrevem que:

esse PNE cujo fim ocorreu em 2011, não foi efetivamente colocado em prática, ou seja, muitos de seus objetivos e metas foram parcialmente ou não foram atingidos. Em virtude da pouca praticidade do referido PNE (Lei 10.172/2001), é que o Plano Nacional de Educação atual (PNE/ Lei 13.005/2014) foi construído de maneira mais enxuta, com o intuito de ser realmente efetivo. Assim, no atual PNE as questões de gênero e sexualidade sequer foram citadas.

Os Planos Municipais de Educação (doravante PME) devem atender às metas propostas no PNE de acordo com as especificidades de cada município sem deixar de cumprir seus princípios de respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade, pontos fundamentais para a educação básica em sua proposta de formar cidadãs e cidadãos aptos a conviver em sociedade e respeitar as diferenças.

Ressaltamos que o PME não foi sancionado em determinados municípios por conter as categorias sexualidade, gênero e orientação sexual, ou ainda houve o ocultamento das mesmas, fato verificado no município de Palmas, Tocantins. Avaliando essa situação de repressão e ocultamento, Louro (2000, p. 55-56), esclarece que:

a sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atenta à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas. São os possíveis riscos e danos que fornecem a pauta para as aulas de educação sexual. [...] travadas por estes limites, muitas das inquietações e dúvidas que mobilizam as crianças e os jovens deixam de ser expressas e só podem ser contempladas no interior dos seus próprios grupos

Ainda contribuindo com tais retrocessos em relação ao PNE, Groff, Maheirie e Mendes (2016, p. 1435) esclarecem que:

como se pode observar, a primeira versão do PNE deixava clara a relação existente entre a evasão escolar e as diversas formas de preconceito e discriminação envolvendo as relações de gênero e sexualidade [...] portanto, previa criar políticas de prevenção a estas violências. No entanto, durante os debates em torno do texto do PNE, a preocupação de setores fundamentalistas com estas questões, como já salientado, forçou a retirada desta estratégia. [...] o atual PNE 2014-2024, não menciona a palavra gênero nem orientação sexual e a estratégia descrita acima foi totalmente suprimida do texto.

O Plano Nacional de Educação 2014-2015 (PNE 2014-2024) foi aprovado em 25 de junho de 2014 como Lei 13005/2014, tendo como referência, entre outros documentos e eventos, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e a de 2014, no qual foram encontradas as questões de gênero e de sexualidade.

De acordo com Klein (2015), no Documento Final da CONAE 2010, a sexualidade foi amplamente abordada no Eixo VI, intitulado: Justiça social, educação e trabalho: inclusão,

diversidade e igualdade. O Documento Final do CONAE-2014 exemplifica o seu enfoque quanto ao direito à diversidade e à necessidade de superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero por meio de ações afirmativas:

As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter.

Quanto às categorias gênero e diversidade sexual, o Documento Final da CONAE-2010 elencou vinte e cinco proposições específicas a fim de:

Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos – meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O Documento Referência da CONAE-2014, apresentou estrutura de 07 eixos centrais e 519 proposições e estratégias para debate, visando “articular a educação nacional por políticas de Estado [...] de ampla participação”. A abordagem de gênero e sexualidade foi contemplada no Eixo II, intitulado: Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos (KLEIN, 2015).

Dentre as sessenta e uma proposições e estratégias para debate no referido eixo (proposições e estratégias 113 a 173), muitas tratavam explicitamente de questões de gênero (proposições e estratégias 117, 118, 123, 125, 126, 131, 135, 139, 141, 142, 143, 145, 153, 155, 166 e 170), prevalecendo o termo diversidade ao lado de outros termos e expressões como desrespeito, diferenças, discriminação, homofobia, identidade de gênero, igualdade, intolerância, justiça, lesbofobia, machismo, movimento feminista, orientação sexual, segregação, sexismo, transfobia, entre outros (KLEIN, 2015). Para esse mesmo autor,

Tendo em vista o tema da presente abordagem, fica muito evidente nas referidas proposições e estratégias relacionadas a gênero e sexualidade, o quanto elas estão em estreita conexão com questões de religião e educação, por exemplo, tratando da intolerância religiosa (proposição e estratégia 117), bem como de inclusão e direitos humanos, como se pode ver na proposição e na estratégia 119: ‘as questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes se articulam com a construção da justiça social, a inclusão e os direitos humanos’.

Igualmente, as categorias diversidades, gênero e sexualidade não ficaram restritas ao Eixo II, mas passaram todo documento, como se pode observar no texto da introdução do Eixo I, O PNE e o Sistema Nacional de Educação, Organização e Regulação (PNE 2014-2024):

A consolidação de um SNE que articule os diversos níveis e esferas da educação nacional não pode ser realizada sem considerar os princípios assinalados, bem como a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola.

Portanto, se os dois Documentos Finais das Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014) abordaram e explicitaram as categorias em questão, por que o PNE (2014-2024) não tematizou essas questões? E por que essas questões não entraram na maioria dos Planos Estaduais e Municipais de Educação? No PNE atual observamos que apenas no Artigo 2º e de forma genérica, referente às diretrizes do PNE, o Inciso III afirma “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Apresentamos nosso questionamento quanto à interferência das lideranças religiosas e parlamentares para que essas categorias, denominadas de forma ampla como “ideologia de gênero”, não fossem incorporadas ao PNE e aos subsequentes Planos Estaduais e Municipais de Educação, tornando-se certamente um dos assuntos centrais e mais polêmicos na sua tramitação em todas as esferas públicas. O extrato de uma Nota da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) sobre a inclusão da “ideologia de gênero” nos Planos de Educação, datada de 19 de junho de 2015, afirma que:

A ideologia de gênero representa uma distorção completa ao conceito de homem e mulher. Não é possível que esta ressignificação antropológica tenha um reconhecimento oficial. Tenha-se presente ainda que o Plano Nacional de Educação não faz menção à adoção da promoção da identidade de gênero como diretriz geral a ser adotada na educação nacional. Além do mais, não é dado aos Estados e Municípios dispor em sentido contrário ao Plano Nacional de Educação.

Por consequência, na maioria dos Planos Estaduais e Municipais de Educação as questões de gênero, diversidades e sexualidade foram excluídas, mediante embates políticos e religiosos caracterizados como “ideologia de gênero”.

### **3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais**



As Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCNs) consideraram a questão da autonomia da escola e incentivaram as instituições a montarem seus currículos, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhes convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Nesse documento, as escolas devem trabalhar de acordo com os contextos que lhes parecerem necessários incluindo “o social e o político”, considerando o tipo de sujeitos que atendem, a região em que estão inseridas e outros aspectos locais relevantes. De acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p. 481):

as Diretrizes recomendam a inserção da discussão das diferenças sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero, já que o ingresso de diferentes sujeitos oriundos de distintos grupos sociais, étnicos, raciais e sexuais vem causando não somente grande impacto nas instituições escolares, como também nos profissionais que nelas atuam.

As DCNs (2013, p. 516) esclarecem que:

todas as pessoas independente do seu sexo; origem nacional, ético-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, alta habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento 1, tem a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

E complementam com uma educação que “se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura capaz e se posicione contra e qualquer forma de violência” (BRASIL, 2013).

Esse documento apresenta a visibilidade historicamente dada aos indivíduos excluídos e às questões de identidade, de relações de gênero e de diversidades, evidenciando o quanto tais temas são relevantes para a construção do ser humano. Se esse documento demonstra a importância de se abordar as diversidades ou as diferenças na escola enquanto local de produção de conhecimento, Meyer e Soares (2004, p. 8) afirmam que a escola, desde a sua constituição:

é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças. Embora não seja possível atribuir a ela toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais, ela continua sendo para crianças e jovens um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais.

A esse cenário, podemos incluir a universidade e os formadores de professores que, apesar das muitas proposições que constam nos documentos oficiais, ainda se mantêm adeptos do currículo disciplinar rígido com a reprodução de conteúdos organizados e

abordagens disciplinares e lineares, dissonantes com as exigências do mundo contemporâneo permeado de informações e de novas categorias que exigem outras abordagens. Contribuindo com a análise desse cenário, de se discutir outras questões na escola e na formação de professores, temas e problemas novos, Costa (2003, p. 45) esclarece que:

Já que não se pode romper com a ordem disciplinar, incluem-se temas transversais. Aquilo que deveria ser central é transversal. Aquilo que é problema da juventude hoje- sexualidade, drogas, comunicações, sobrevivência, como viver neste mundo complexo? - se resolve nos temas transversais.

### **3.5 Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação**

A Resolução Normativa 02/2015 do Conselho Nacional de Educação define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa normativa vai regulamentar a reestruturação pedagógica de todos os cursos de licenciatura no país, dando um prazo de dois anos para a implantação dos novos PPCs, sendo prorrogada por mais um ano, encerrando em julho de 2019. A UFT está em processo de análise dos referidos PPCs para implantação a partir de 2020.

Muito embora nosso propósito nessa dissertação seja analisar os PPCs vigentes, portanto, aprovados em data anterior a 2015, a resolução merece aqui uma abordagem por dar visibilidade explícita às categorias de análise aqui propostas. Nesse sentido, as categorias sexualidade, gênero e diversidades ganham espaço e se tornam efetivas nas práticas de formação de professores, mas não há promoção dos temas propostos na formação de professores e não evidenciam a constituição de disciplinas específicas que abordem os temas.

O Artigo 2, § 6º, inciso VI afirma que a formação de professores deve contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”. Já o Artigo 13, § 2º, alega que os cursos de formação de professores deverão garantir, em seus currículos, os conteúdos específicos, interdisciplinares, relacionados:

aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Como os PPCs que estão em processo de análise e implantação não são objeto da pesquisa, a Normativa foi apresentada com a intenção de demonstrar que as categorias em questão ganharam evidência e importância no processo de formação dos professores de forma explícita nos currículos dos cursos de licenciatura e que, por isso, merecem uma análise posterior.

### **3.6 Base Nacional Comum Curricular**

Continuando com o processo de alteração, modificação e atualização da educação brasileira, em 2017, após três versões, a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada. No cenário onde os movimentos políticos e religiosos são contrários à chamada “ideologia de gênero”, à orientação sexual e à presença desses conteúdos no contexto das escolas, retorna-se o ocultamento e a repressão a essas temáticas, ou seja, há um retrocesso. Contribuindo com essa afirmação Franciscati al (2019, p. 1) esclarecem que:

os achados nos indicam que o documento oficial apresenta a sexualidade tão somente por meio de sua dimensão biológica, em espaços restritos da área das Ciências da Natureza, figurando ao lado de conceitos vinculados as infecções sexualmente transmissíveis e à gravidez. A diversidade de gênero por sua vez, é silenciada ao longo do documento analisado, fato agravado pela superficialidade no tratamento dos direitos humanos.

Em se tratando de retrocesso, Sena (2014), em relação às questões polêmicas que envolveram o processo de construção do PNE, esclarece que:

a mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, 2014, p.22).

A análise realizada por Avelar e do Valle (2017, p.5), empregando as categorias gênero e sexualidade e utilizando como indicador o tema educação sexual nas três versões apresentadas da BNCC, aponta uma diminuição importante quando o assunto é gênero. De acordo com as autoras, “na 1ª versão existe 10 ocorrências, passando pela 2ª versão com 25 ocorrências e finalizando a 3ª versão apenas 15 ocorrências são apresentadas. Já na categoria sexualidade a 1ª versão apresenta 2 ocorrências, na 2ª versão 10 ocorrências e na 3ª versão 5 ocorrências” (AVELAR; VALLE, 2017, p.5).

Diante do dissenso produzido pelos documentos em relação às categorias apresentadas nessa construção, Groff, Maheirie e Mendes (2016, p. 1433) retomam tais questionamentos, pontuando que:

diante das lutas históricas no que diz respeito à igualdade de gênero, ao casamento igualitário, ao uso do nome social pelos/as transexuais, entre outras conquistas, nos cabe questionar e reflexionar sobre: quais as implicações, em pleno século XXI, da existência de um movimento preocupado com a retirada das temáticas sobre a “promoção de igualdade de gênero e orientação sexual” dos planos que regem a educação brasileira? Quais linguagens sobre sexualidade, gênero, educação sexual foram sendo construídas ao longo do século XX e nesse início de século XXI? Como professores e professoras tem se posicionado? Que significados estão sendo produzidos nos espaços escolares? Quais palavras os/as docentes utilizam ou não em suas atuações, explicações e propostas com estas temáticas? Como a educação sexual, enquanto disciplina curricular em cursos de formação de docentes, tem sido ou não afetada?

Nesse momento, não temos a intenção de responder a esses questionamentos por entendermos que as categorias sexualidade, gênero e diversidades devem ser pensadas em um coletivo de professores, assim como a sua inclusão ou ocultamento nos documentos e currículos que permeiam a formação os professores, em uma disposição de enfrentamento aos tabus, aos preconceitos, às ideologias religiosas ou à falta de motivação por parte das escolas, das universidades, dos cursos e dos professores.

## CAPITULO 4

### AS CATEGORIAS CURRÍCULO E TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No cenário de formação de professores, é importante ressaltar que a Educação, em relação às categorias propostas nessa pesquisa, ainda se mantém no nível opcional, mas a educação em si ainda se consolida nas vertentes da educação informal e formal, e para ambas as situações é importante que o professor tenha argumentos para responder os questionamentos apresentados pelos alunos sobre os corpos e suas sexualidades. Dessa forma, consolida-se um conhecimento amplo sobre a importância do currículo prescrito e suas vertentes educacionais dentro do espaço escolar e das experiências vividas pelos alunos, contribuindo com o processo de formação dos professores.

Por outro lado, mesmo que a universidade disponha de espaços institucionalizados (laboratórios, núcleos, grupos), é necessário que professores estejam preparados para trabalhar com essas categorias no contexto de disciplinas específicas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, se faz necessário que estes professores sejam preparados no seu processo de formação profissional quanto aos fatores que envolvem o conceito de família (núcleo central de auto reconhecimento social, emocional), a relação entre escola e universidade (agente transformador de conhecimento) e indivíduo (quem sou eu) nesse processo contínuo de aprendizagem e vivências.

Aqui, é preciso adentrar na dimensão curricular da educação, na qual o termo currículo é utilizado, popularmente, para indicar o programa de uma disciplina, de um curso ou, de forma geral e ampla, das diversas atividades educativas por meio das quais o conteúdo é desenvolvido.

Nesse caso, é preciso entender as diferentes dimensões que compõem o currículo como as sociais, as econômicas, as políticas, as culturais e as religiosas. É a partir dessa observação que se pode compreender as diferentes forças que atuam na construção do currículo e que todos os atores que dele participam deixam sua marca, uma vez que o currículo contempla e constitui um campo carregado de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades. É o conjunto dessas forças que irão, direta ou indiretamente, formar a visão dos professores e dos alunos, contribuindo para a própria formação identitária destes indivíduos.

A partir dessa compreensão se pode entender a visibilidade ou ocultamento das categorias estudadas nessa pesquisa nos currículos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação de professores da UFT: é o conjunto de forças, valores, ideologias e interesses dos professores envolvidos na sua elaboração que permitirão a visibilidade ou o ocultamento dessas categorias. Contribuindo com essa construção de currículo oculto Silva (2003 p.78) define que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Entendemos como educação informal aquela não curricularizada, que acontece nos corredores dos prédios, nos intervalos das aulas, antes e depois das aulas, em grupos de amigos, essas aprendizagens vividas é também conhecida como currículo oculto.

Também é preciso questionar se os professores formadores de professores, formados em estruturas disciplinares, estariam dispostos a reconhecer os corpos e suas interfaces (sexualidade, gênero e diversidades), utilizando um viés transdisciplinar para uma abordagem do corpo humano para além das estruturas ósseas, fisiológicas e biológicas, indo na direção da construção social, política e psíquica. Nesse momento, Groff, Maheirie e Mendes (2016, p. 1436) esclarecem que:

diante deste cenário de retrocesso, pelo menos no que diz respeito a esta legislação educacional, vemos um recuo impresso na linguagem jurídica que versa sobre as relações de gênero e sexualidade nas escolas, o que nos provoca a pensar sobre os seus efeitos na formação de professores e professoras. Faz-nos refletir sobre os agenciamentos que este discurso conservador, sexista, a-histórico e opressor pode vir a efetuar no campo das práticas pedagógicas cotidianas, na formação de docentes, nas escolas públicas e privadas brasileiras, dando especial atenção.

Diante de tais acontecimentos e retrocessos, percebemos que a sexualidade, o gênero e as diversidades sexuais (e aqui incluiremos a educação sexual) ainda permanecem na educação informal. Isso acontece devido à ausência da institucionalização no ensino formal, uma vez que tais assuntos são permeados de tabus, preconceitos e estigmas que proporcionam conhecimentos muitas vezes equivocados e errôneos, provindos das rodas de amigos ou de buscas na internet, das revistas de conteúdo sexual ou sensual etc. Concordando com essa construção Marola, Sanches e Cardoso (2011, p. 99-100) afirmam que:

podemos chamá-la de informação do senso comum [...], esse tipo de informação é amplamente conhecido já que independe de espaço, tempo ou conteúdo – está em todos os ambientes, o todo tempo e voltado para todos os interesses comuns [...] o conceito e a prática da masturbação, muito influenciados pela família, seus tabus e preconceitos, exemplificam a forma de transmissão de conhecimento de uma

educação sexual informal [...] a educação informal ocorre ‘naturalmente’ ao longo do processo de enculturação.

Ainda, Batista (2008, p.129) descreve que:

a educação sexual é algo que se dá informalmente, no dia a dia, já a orientação sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas de modo sistematizado, ou seja, há alguém ou um grupo que se mobiliza para detectar as necessidades e curiosidades das crianças, adolescentes e até mesmo os adultos que se predispõe a esclarecê-las.

Por outro lado, quando nos deparamos com situações cotidianas em que os jovens e adolescentes iniciam sua vida sexual cada vez mais cedo, mesmo possuindo inúmeras dúvidas e questionamentos sobre os métodos de prevenção das ITSs e HIV/AIDS e contracepção, pensar em educação sexual é, também, um ato de educação formal. A educação sexual associada ao currículo escolar, sob uma ótica transdisciplinar, é, em suma, pensar no corpo como agente construtor de conhecimento. Nessa situação, Marola, Sanches e Cardoso (2011, p. 101) afirmam:

é necessário verificar como os adolescentes lidam com a formação de conceitos na área da sexualidade, comparando o grau de informação de adolescentes com diferentes tipos de formação sobre o tema (educação formal, não formal e informal) e conhecer as influencias fundamentais para a formação de conceitos em sexualidade.

Para Sacristán (2000, p.17), os currículos “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Dessa forma, o currículo representa, oficialmente, o instrumento jurídico-pedagógico que justifica a utilização dos métodos e medidas a serem realizadas pelos professores. É a partir dessas relações de formalidade e informalidade relacionadas ao ensino de sexualidade, de orientação sexual, de gênero, de corpos e de diversidades que observamos a necessidade de as universidades incluïrem em seus Projetos Pedagógicos de Cursos tais abordagens e preencherem lacunas existentes e superarem a relação dicotômica entre os gêneros e na construção dos corpos.

Na maioria das situações da vida, inclusive dentro das universidades, quando o assunto é sexualidade, gênero ou diversidades, tendo como foco de discussão o corpo e sua manifestação no espaço, no qual predominam as desigualdades sociais e as violências psicológicas, Gebara (2000, p. 144) afirma que “somos o que podemos fazer e do que fizemos de nós”, o que reforça que durante toda a sua vida, os indivíduos se constroem e se

desconstroem em função das repressões, das violências sociais, dos conflitos geracionais reforçados pelo sistema patriarcal essa situação, por vezes, gera um palco de disputas indo a extremismos que interferem diretamente em ser como “sou” ou como alguém determina quem eu devo “ser”.

Ainda, quando nos deparamos com situações repressivas e currículos que não atendem a situações vividas pelos alunos, inúmeras formas de formalidade e informalidade se desenvolvem nas escolas/universidades.

Utilizando os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC (TCTs), assim como os documentos referentes à Educação Brasileira, fica evidente que tais documentos não expressam na íntegra a construção da sexualidade, a qual permanece *a priori* relacionada à patologicidade. Ainda sobre as TCTs (2019, p. 8-9-12):

na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Nos PCNs os Temas Transversais eram seis (saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo) (...) “os critérios de abordagem dos Temas Transversais, nesse contexto, ficava a critério de cada ente incluir ou não os Temas Transversais em suas bases curriculares”(…) “a incorporação de novos temas visa atender às novas demandas sociais e, garantir que o espaço escolar seja um espaço cidadão, comprometido ‘com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental’ (BRASIL, 1997, p. 15).

Os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, relacionados às categorias sexualidade, gênero e diversidades sexuais, vêm afirmar que a compreensão da realidade social é apenas a realidade “do que eu quero ver”, um discurso misógeno, sexista e patologista proposto pela igreja nos séculos passados e que se perpetua nos documentos da Educação Brasileira. Com o ocultamento das sexualidades, não estaríamos formando cidadãos nas escolas com múltiplos saberes, mas com saberes voltados para repressão das identidades dos gêneros divergentes e orientações parciais sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis – dizemos parciais, pois os dados evidenciam um aumento significativos para as ITSs, HIV/AIDS etc.

Costa et al, (2010, p. 69) afirmam que “a escola se tornou palco onde a sexualidade se manifesta com todo o seu vigor, mas encontra a indiferença, a negação e o preconceito quando foge da norma culturalmente estabelecida” e o mesmo pensamento pode ser estendido à universidade com a diferença que essa poderia pensar no corpo como elemento transdisciplinar.



De acordo com Pretto (2015, p.41), isso seria pensar que “o corpo é uma forte determinação social e comunicação para além da linguagem verbal. E ainda, é onde a experiência do mundo se concentra, sendo lugar legítimo da resistência. Esse lugar tem endereço certo de exclusão e inclusão social, visualizado pelas suas características e marcas sociais”.

Por sua vez, Le Breton (2006, p. 29) ressalta que o corpo “não é socialmente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais”. Contribuindo com esse pensamento Marola, Sanches e Cardoso (2011, p. 100) relatam que “a formação de educadores é uma questão de fundamental importância para que a prática de educação sexual seja bem-sucedida”. À medida que evoluímos no tocante à dimensão biológica do corpo e ampliamos nosso conhecimento acerca das dimensões que o constituem, afirmamos que ninguém nasce homem ou mulher, torna-se homem ou mulher. Jesus et al (2008 p. 34) afirma que:

a identidade de gênero é, portanto, a maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais na condição de homem ou mulher ou, em alguns casos, de uma mescla de ambos, sem que haja nisso uma conexão direta e obrigatória com o sexo biológico. Uma travesti, por exemplo, lida com seu corpo sentindo-se ao mesmo tempo um ser feminino e masculino. Já uma pessoa transexual desconsidera o fato de ter nascido com um pênis ou com uma vagina para afirmar-se, respectivamente, como mulher ou homem a partir da forte convicção que tem de sua identidade de gênero.

Na tentativa de se educar a sexualidade nas instituições de ensino, utilizando livros, revistas, aplicativos ou até mesmo o meio social e digital, a sexualidade acabou sendo dessexualizada, pois entendemos que a sexualidade é parte integrante do ser humano e quando utilizamos manuais elaborados e currículos fechados, acrescentamos neles uma parcela de nós.

Caberia aqui uma reflexão sobre os motivos pelos quais a sexualidade, o gênero e as diversidades ainda são tabus para a maioria dos professores, se os professores estariam dispostos a se despirem de moralismos que permeiam os corpos e, também, se eles conheceram formas de abordagens dessas categorias durante sua formação profissional. Seguindo essa perspectiva de construção dos corpos, Louro et al (2017, p. 9) afirmam que:

no pensamento humano Ocidental, aprendemos a pensar o corpo como elemento menos nobre de uma série de pares: corpo-alma, corpo-espírito, corpo-mente, corpo-razão. Nesse sentido, o corpo sempre esteve no polo do exterior em relação um ao

outro, como independentes e incontaminados. Portanto, aqueles e aquelas que se ocupavam com a educação não estavam, aparentemente, preocupados com o corpo.

Analisando essas afirmativas, o corpo pensado nesse momento ainda permanece regido como objeto meticuloso de atenção dentro de um processo educativo de repressão que é sustentado pelas ações do vigiar e punir nas escolas e meios sociais. Cabe aqui refletir se corpos ainda exercem a função de repressão em várias esferas e, se, dessa forma, estaríamos formando profissionais com tais pensamentos. Corroborando com tais reflexões, Strey (2016, p. 65) aponta que:

como são ensinados/as os/as professores/as? Eles e elas têm uma formação aberta nesse sentido, ou são treinados em técnicas e teorias excludentes e fechadas? Eles e elas têm oportunidades de discutirem essas formações em seus locais de formação? Qual a capacitação que recebem em questões como gênero, violência, sexualidade etc.?

Nesse sentido, observamos que existem diversas falhas no sistema educacional, por exemplo, professores que não receberam orientações durante sua formação acadêmica ou, ainda, que os princípios religiosos ocuparam uma grande parte dos tabus relacionados ao corpo sexual e aos sujeitos, gerando uma contínua disputa entre o bem e o mal, o pecado e a salvação, o prazer e o sofrer ou a liberdade e a repressão.

Se durante o processo de formação desses profissionais, os corpos fossem trabalhados e analisados a partir de uma abordagem transdisciplinar, compreenderíamos que não se constituem apenas em resultados únicos e exclusivos das orientações impostas pela biomedicina. Dessa forma, as orientações que permeiam a construção do “eu corpo” deveriam ser sustentadas por práticas afirmativas transdisciplinares que, em seus resultados, deveriam elucidar que as identidades sexuais, gêneros e diversidades estão ancoradas em expressões que compreendem a humanidade.

Miranda, Santos e Oliveira (2015, p. 01) apontam que a transdisciplinaridade é uma abordagem “importante para se atingir as dimensões complexas sobre o tema sexualidade, pois esta é inerente ao sujeito e não pode ser vista disciplinarmente” e, quando se exclui a complexidade do processo formativo, a transdisciplinaridade torna-se disciplinar. Sustentando-nos na perspectiva de que “ninguém transforma ninguém sexualmente”, incluindo o desejo sexual e a sua própria identidade, utilizar as expressões e os modelos *midiáticos*, permeados de sexismo, homofobia e castração sexual, como os denominados *kits gays*, *mamadeira de piroca* etc., somente proporciona um distanciamento da própria

construção do eu bem como uma curiosidade que sem as devidas orientações, pode tornar-se uma mola contínua de ideologias e fantasias.

Ressaltamos ainda que, nesse pensamento, a sexualidade, o gênero e as diversidades, assim como as dimensões que as constituem, ocupam um lugar de destaque na educação e na vida pessoal e social de cada indivíduo e nos seus comportamentos. Se entendermos essas categorias como parte integrante dos indivíduos e influenciadoras no tocante à saúde física, psíquica e emocional, elas devem ser vistas, também, como um problema de saúde pública, cuja presença deveria/poderia pertencer ao processo de formação de professores.

Nesse sentido, onde a sexualidade exerce uma influência sobre o comportamento humano, por ser a representação do ‘eu’ e estar intimamente ligada aos indivíduos, Altmann (2001, p. 576) declara que:

a sexualidade é aquilo que reúne os globalmente os indivíduos da espécie humana. Está inserida entre as “disciplinas do corpo” e participa da ‘regulação das populações’. A sexualidade é um negócio de estado, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito a saúde pública, a natalidade, a vitalidade das descendências e da espécie, o que por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, a capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade.

Mas, deparados com os questionamentos sobre sexo, gênero, sexualidade e diversidades, a sociedade, os sujeitos e as pedagogias constituem formações de juízos e valores até equivocadas sobre os temas. Em outras palavras, estamos habituados a pensar e a reproduzir os conhecimentos acerca da sexualidade, do gênero e das diversidades, utilizando o padrão de comportamento que se torna habitual ao nosso entendimento e compreensão. Isso determina, muito claramente, que os papéis pré-definidos socialmente ditam as normas de comportamentos no que incluímos a orientação sexual, a constituição dos gêneros e as diversidades, anulando em si as relações sociais existentes e, portanto, pré-estabelecidas.

Corroborando essa construção de relações sociais, Young (2003), afirma que “cada indivíduo pertencente a um grupo social, espacializa sua sexualidade e cria sua autoimagem corpórea”, e o sentimento de pertencimento e de reconhecimento se fazem possíveis para um determinado grupo social e também para outras pessoas. As oposições expressas pelos juízos de valor atribuídos às dualidades heterossexual-homossexual, masculino-feminino, homem-mulher, sexo biológico e identidade de gêneros se refletem nas políticas educacionais e nos movimentos curriculares.

Mas, analisando a dimensão social dos alunos, incluindo suas famílias, outros grupos sociais também exercem suas funções na formação de valores associados à sexualidade, como

a igreja, os grupos de amigos, os livros e a internet, a qual tem influência direta sobre a educação sexual tendo em vista o fácil acesso dos alunos aos meios digitais e virtuais. Nessa eminente construção sobre a política das oposições e políticas coletivas, a sexualidade humana e a educação sexual ainda se encontram veladas e estereotipadas nos pequenos grupos sociais e nos políticos, sendo vista como um problema de saúde pública. Assim, se torna mais fácil manter o sistema patriarcal de repressão, em detrimento de assumir e aceitar que jamais existiram sujeitos dispostos a conquistar o espaço da sexualidade em todas as esferas e também perceber as diversidades como uma forma e ato contínuo de se reconhecer. Para Longaray (2014, p. 24) a constituição dos sujeitos acontece:

de diferentes formas, de acordo com o contexto e as instâncias sociais, pelas quais transitam. Na contemporaneidade, evidenciamos múltiplas formas de ser e estar no mundo, diferentes modos de relacionamentos, distintas maneiras de vivenciar os prazeres, os desejos, os corpos, as masculinidades e as feminilidades, evidenciando desse modo que os sujeitos posicionam-se de diferentes formas.

As diversidades fazem parte do cotidiano dos indivíduos e, por isso, se faz necessário que cada um se reconheça onde está e quem, de fato, é. Afinal, se pensarmos a partir do viés religioso, “todos são iguais perante Deus”, as diversidades, de toda ordem, deveriam ser estudadas e pensadas no sentido de inclusão e aproximação dos indivíduos e não no sentido de exclusão. Nesse ponto, Louro (2014, p. 68) afirma que “currículos, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe [...]. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão”.

Ao longo desse processo de relação consigo mesmo, incluindo os meios sociais, políticos, sujeitos e coletivo, analisamos que existem outras possibilidades de viver essas relações. É nessa coexistência que outros vieses emergem e dentre eles incluímos a formação profissional e os temas que nunca deixaram de existir como corpo, sexualidade, gênero e educação sexual, mas que se fizeram ausentes por infinitos motivos.

Nesse emaranhado de ser quem somos e nos expressarmos de acordo com as normas impostas do que é ser homem e mulher, pensar em gênero é também pensar na transdisciplinaridade que permeia a construção do ser humano e seus corpos sexuados. Nesse sentido, Lauretis (apud PERES, 2005, p. 26) descreve que:

um complexo mecanismo – uma tecnologia – que define o sujeito como masculino ou feminino em um processo de normatização e regulação orientado a produzir o ser humano esperado, construindo assim as mesmas categorias que se propõe explicar

[...] como um processo de construção do sujeito, elabora categorias como homem, mulher, heterossexual, homossexual, pervertido etc. e se intersecta com as variações normativas tais como raça e classe, para produzir um sistema de poder que constroem os sujeitos normais.

Gebara (2000, p. 106) complementa que:

o gênero não é simplesmente o fator biológico de ser homem ou mulher. Gênero significa a construção social, um modo de ser no mundo, um modo de ser educado/a e um modo de ser percebido/a que condiciona o ser e o agir de cada um [...], portanto, a sexualidade é culturalizada a partir das relações de poder [...] a questão da construção social do gênero não é primeiramente uma questão abstrata, teórica, mas é algo que pode ser observado na prática de nossas relações.

De acordo com essa perspectiva, que a educação sexual representa um processo de intervenção, Simonetti (2005 p.17) esclarece que “a educação sexual visa fornecer a reflexão sobre a sexualidade, contemplando não só a informação propriamente dita, mas também a discussão sobre valores, crenças, preconceitos, experiências individuais e sentimentos”. Desse modo, percebemos que todas essas discussões precisam ter como pano de fundo as inúmeras formas de diversidade que se fazem presente em nosso cotidiano. Portanto, trabalhar a tríade sexualidade, gênero e diversidade é também uma forma cíclica de relacionar os diversos tipos, modelos, estruturas, comportamentos e desejos que são pertinentes ao saber dos professores e dos alunos, quando pensados de forma curricular e transdisciplinar.

Nesse mesmo raciocínio, Louro (2014 apud PORTINARI, 1989, p. 18) afirma que “a linguagem é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega. Molda, fixa, modifica, esmaga (seria talvez a depressão: sou esmagada pela palavra) e ressuscita (não há a ‘palavra da salvação?’)”. Ao adentrarmos esse pensamento histórico, Stearns (2010) garante que a sexualidade deve ser considerada como o produto de três sistemas interligados: impulsos biológicos básicos, imperativo econômico e a dimensão cultural. Isso ajuda a distinguir os aspectos mais importantes da mudança histórica.

Tendo em vista os três sistemas interligados acima e o desenvolvimento histórico da construção da sexualidade, acrescentamos que essa construção histórica deveria ser contextualizada nas salas de aula, pois a taxa de natalidade, os métodos contraceptivos, as Infecções Transmitidas Sexualmente (ITSs) e os comportamentos sexistas mantêm-se presentes e influenciam os comportamentos sexuais e suas diversidades.

Nesse momento, precisamos pensar numa educação sexual, cuja abordagem esteja voltada para o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões e também na forma de viver e de se relacionar com os outros. Gadotti (1992, p. 70) descreve que:

todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do ‘seu’ conhecimento e não apenas “aprendendo” o conhecimento”.

E para ir mais além, essa educação sexual deve ser realizada a partir de um trabalho e um cuidado de si mesmo e que deve, principalmente, proporcionar meios de resistência nas relações de poder, permitindo conhecimento e esclarecimento necessários ao ponto de o indivíduo não se tornar escravo de si mesmo, explorando as diversidades e os gêneros como categorias que se complementam e não se dissociam. Esclarecendo o conceito de diversidade, o Minidicionário Aurélio (2004) pontua: “a qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança [...] divergência, contradição (entre idéias, etc.) [...] multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou dessemelhantes, oposição”. Para Santos (2008, p. 14):

ao se abordar a questão das diferenças ou diversidades, não se remete somente às minorias ou às crianças com necessidades especiais. É muito mais amplo, pois todos nós seres humanos somos únicos, portanto diferentes uns dos outros. Tal fato trata-se de denominar como diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais.

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. Nesse sentido “a escola foi a maior máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto de poder disciplinar”. (VEIGA-NETO, 2016, p.74). Do ponto de vista de Foucault (2014, p.116):

a presença da sexualidade na escola pode perfeitamente se traduzir na função de reproduzir o dispositivo de controle dos corpos, assim como em paradigma biopolítico de controle da vida, pois foi justamente na instituição escolar que se instauraram, historicamente, os dispositivos disciplinares e de governo sobre os corpos de crianças e jovens.

Ao tratar o tema Educação Sexual, busca-se considerar que as sexualidades, os gêneros e as diversidades são inerentes à vida e à saúde física e psíquica, que se expressam desde cedo no ser humano. Isso engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus

relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 2000).

O caráter "delicado" do tema advém da norma social produzida no interior do dispositivo da sexualidade, isto é, a norma da heterossexualidade ou, como a denominou Judith Butler (2003), a heteronormatividade. No âmbito dessa confusão conceitual, só há espaço para a correspondência entre corpo-sexo-desejo, isto é, corpo "masculino-pênis-desejo feminino" e "feminino-vagina-desejo masculino", de modo que as características atribuídas aos dois gêneros, isto é, meiguice, objetividade e agressividade, constituem uma resposta imediata a esse sistema normativo de sexo-gênero (CESAR, 2009).

É importante entendermos que uma educação sexual esteve em curso desde os últimos dois séculos. Foucault (1984) descreveu uma experiência na Alemanha, em 1776, quando percebeu que a educação sexual deveria ser tão precisa que "nela o pecado universal da juventude nunca deveria ser praticado" (FOUCAULT, 1984). Aqui, o autor estabelece um importante elemento por ele analisado, isto é, a colocação do sexo em discurso. Tratava-se de falar sem corar-se, de falar racionalmente sobre o sexo, de utilizar um saber recém-produzido pelo discurso e pelas práticas institucionais da medicina e da psiquiatria, ou seja, tratava-se de falar a verdade do sexo.

Desde o século XIX, o sexo já era objeto de discussões entre médicos e educadores que defendiam a presença de uma educação para a higiene sexual dos jovens (CÉSAR, 2008). As primeiras preocupações explícitas em relação à educação do sexo de crianças e jovens no Brasil tiveram lugar nos anos 1920-1930 do século XX. Naquele momento, a educação sexual já era uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras que então povoavam o universo educacional brasileiro. Essas primeiras tentativas se davam por meio de pressupostos higienistas e eugênicos.

Pouco antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de "renovação pedagógica", as críticas sociológicas sobre os sistemas educacionais começavam a ser formuladas e aplicadas em escolas experimentais. Foi justamente nesse período que o tema da educação sexual retornou de forma mais sistemática ao discurso pedagógico.

O trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des) conhecer, de sorte que tal trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais. Segundo, de acordo com Britzman (1999), os professores necessitam produzir a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade. Nessa perspectiva, sexualidade, educação sexual e

diversidade sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constituiu sobre os sexos (LOURO 2017).

Ressaltamos que, nessa construção de diferença de gêneros, o pensamento sobre a desigualdade social imposta pelas características biológicas, remete ao pensamento de que homens e mulheres são biologicamente diferentes e que, por apresentarem corpos biológicos diferentes, essa distinção justificaria a desigualdade social e um caráter irrecorrível, o que proporciona e evidencia uma ferramenta política dos corpos.

Nesse momento, é indispensável o questionamento da tríade cíclica de o quê e como ensinamos e o quê os alunos aprendem dentro das disciplinas. Foucault (2016, p. 86) afirma que “a disciplina fabrica corpos dóceis, mas que corpos dóceis não significam corpos obedientes”, e que devemos estar atentos às nossas linguagens e expressões corporais, por entender que nossas linguagens podem estar permeadas de sexismo, racismo e etnocentrismo.

Ainda, Louro (2017, p. 18), afirma que a linguagem “é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega, molda, fixa, modifica, esmaga e ressuscita”. Nesse cenário, temos que lidar com a situação com a qual nos deparamos diariamente: a quem compete o ensino sobre as sexualidades, gêneros e diversidades e/ou a educação sexual?

Tem-se compreendido que certa censura, vigilância e fronteira sobre tais temas e a relação de saber, muitas vezes permeada de poder, tabu e preconceitos, têm sido demonstradas em abordagens não abertas, o que leva a uma lacuna sobre o reconhecimento do “eu”, tornando a educação sexual exclusivamente patológica, como visto nos dados apresentados pelos meios sociais referentes ao aumento das ITSs, HIV/AIDS e gravidez na adolescência.

Pode-se acrescentar que a sexualidade e a educação sexual não devem ser ensinadas por uma única categoria profissional, mas, por todas as categorias ou professore (a)s que possuïrem afinidade com o tema proposto e esteja(m) disposto(s) a perceber o corpo sexual como algo em construção. Definir uma categoria para o ensino das sexualidades, dos gêneros e das diversidades na educação sexual poderia contribuir com a repressão e a doutrinação do corpo humano.

Se entendermos que os corpos são muitos, mas a roupa-norma é uma só, a educação sexual e a sexualidade nas escolas deveriam perpassar a dimensão biológica, proposta nas



ações de ensino e aprendizagem, pois o corpo vestido com que os alunos nos apresentam não são suficientes para que possamos entender os gêneros e as sexualidades que eles vivem, tampouco as diversidades que eles possuem.

Mas que corpos são esses? Corpos que, em suma, possuem todas as dimensões da sexualidade, ou que possuem sexo biológico ou sexo em transformação, constituintes do macro e microcosmo, que podem ser transformados em armas e idealizações políticas, culturais, sociais e religiosas, vestidos ou investidos de repressões, negações e tabus ou, ainda, quando em fase de esclarecimento. Sendo aquele que representa o “eu” enquanto ser humano em suas dimensões, naturezas, totalidades, representações, sensações e diversidades. Nessa intrínseca construção do corpo como totalidade, Nasio (2009, p.55) afirma que:

o ‘eu’ é um sentimento, o sentimento de existir, o sentimento de ser você. Um sentimento eminentemente subjetivo porque fundado sobre o vivido igualmente subjetivo de nossas imagens corporais. Considero, pois, o eu uma entidade essencialmente imaginária cunhada por todas as nossas ignorâncias, erros e miragens que confundem a percepção que fazemos de nós mesmos.

E Lanz (2015, p.384), contribui com a discussão afirmando que:

o corpo da roupa é o corpo vestido, isto é, “investido” de todo o aparato institucional que transforma um organismo biológico em uma entidade inteligível. A roupa incorpora a norma e o corpo vestido é a norma corporificada. Ou ainda, o corpo da roupa é assim, um corpo fabricado, forjado, modelado e, ao mesmo tempo, dividido e dilacerado pelas normas que o constituem.

Dessa forma, a universidade deveria formar professores capazes de, na escola, passarem informações concretas a respeito das sexualidades, gêneros e diversidades e esclarecer as distorções aprendidas pelas crianças. É esperado que a educação sexual aborde a “sexualidade a partir de um enfoque sociocultural, ampliando a percepção do mundo do aluno” e o ajudasse a aprofundar e refletir sobre suas opiniões (SUPLICY, 1983).

Nesse sentido, Louro (2017, p.85) afirma que a sexualidade está na universidade, “porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo que alguém possa se despir” e o corpo tomou uma dimensão do coletivo, ou um conjunto de corpos, e esse novo poder inventou a população (FOUCAULT, 2017). Corroborando essa construção, Colling (2017, p. 54) afirma que “para se transformar a política preconceituosa, necessitamos de políticas públicas nas escolas e nas universidades que promovam o respeito às diferenças de gênero e sexualidade, e que, discutir as novas sexualidades deveria fazer parte do cardápio obrigatório das escolas e universidades”.

Falar sobre sexualidade não é falar em sexo propriamente dito, mas nas relações de gênero que existem entre mulheres e homens e nos atentarmos para a relação de que, falar de mulheres é também falar de homens e, ainda, o gênero como os alunos os compreendem não são determinados pela natureza, pelo sexo ou pela biologia, mas como um resultado de uma invenção social e política, e cujas diversidades não estão limitadas apenas a brancos ou negros. Para Scott (1990, p. 14), o gênero “é um elemento construtivo de relações sociais, e é o primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Muhlen e Strey (2017, p.64) relatam que:

a escola/universidade é responsável por construir e transmitir conhecimento, porem muitas vezes o faz reproduzindo padrões sociais e sexistas, mas que ainda hoje reproduzem padrões e comportamentos que reforçam atividades para masculinas para meninos e femininas para meninas. Se não existe capacitações de sexualidade e gênero para professores e professoras, estes seguem alienados e sem consciência do que estão multiplicando o sexismo.

A sensibilidade e o preconceito que os dispositivos da sexualidade agenciam através de jogos de forças regidos pelo poder, insistentemente, criam verdades sobre o sexo e, com isso, normatizam-no (FOUCAULT, 1999).

Quando utilizamos dos diversos âmbitos e expressões relacionadas às sexualidades, Aos corpos e Ao “eu”, inúmeros marcadores passam a direcionar a subjetividade dos sujeitos e isso acontece pela forma insensível e inexistente na sociedade para lidar com tais conceitos. Nesse sentido, Nasio (2009, p. 55), afirma que sentir viver o corpo e vê-lo em movimento “proporciona-me a certeza imediata de ser eu mesmo, certeza que, não obstante, esconde minha ignorância do que eu sou e de onde venho. O eu é tanto a certeza de ser o que se é quanto à ignorância do que se é”.

Como forma de dualidade relacionada às políticas existentes, a sexualidade se expressa dentro das ordens constituintes do “saber”, advindo de fatores internos “eu” corpo, e do “poder”, utilizando a repressão e os meios externos sociais e culturais.

Se as sexualidades, os gêneros, as diversidades e a educação sexual se tornassem obrigatórias nos currículos e formações dos professores, estes deveriam estar dispostos a compreender a relação entre o poder e o saber produzido sobre os corpos. A ocultação ou invisibilidade dessas categorias nos currículos de formação de professores na UFT pode indicar a própria ocultação e invisibilidade do ser humano, se o considerarmos como uma totalidade. Ademais, isso poderia significar uma negação do próprio corpo como lugar da

experiência e dos sentidos, ao mesmo tempo em que pode indicar uma forma de controle, repressão e descontinuidade em ver o ser humano como ser sexual e corpo vivo.

Se observarmos a totalidade que constitui o ser humano, e dentro dessa totalidade, a liberdade sexual, as sexualidades, os gêneros e as diversidades, os professores formadores deveriam superar seus próprios bloqueios ou desconhecimentos para lidar com os alunos, incluindo aquelas vítimas de abusos e violências sexuais. A questão que emerge, nesse mesmo cenário, é se os alunos das licenciaturas reconhecem o próprio corpo ou se já lhes foi oferecido algum conhecimento formal sobre as dimensões da sexualidade, das ITSs, da higiene corporal e do comportamento sexual. Na mesma argumentação, temos os alunos portadores de deficiências (alunos do curso de Libras, por exemplo) e suas possíveis dúvidas e desconhecimentos a respeito dessas categorias.

Nesse contexto, esclarece Dimenstein (1999, p.4), no jornal a Folha de São Paulo, que “o melhor método anticoncepcional para os adolescentes é a escola: quanto maior a escolaridade, menor a fecundidade e maior a proteção contra doenças sexualmente transmitidas”. Nessa linha de pensamento, Mantoan (2008, p.2) afirma que:

temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais. As ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam, urgentemente, e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta.

De certa maneira, uma parcela da população brasileira reconhece a importância da educação sexual, das sexualidades, do gênero e das diversidades no interior das escolas e isso se tornou evidente após a epidemia de HIV/AIDS ou o “*câncer gay*”, da gravidez na adolescência, das ITSs, dos métodos contraceptivos e preventivos, das violências “sexual, física, moral, verbal”, da higiene e do cuidado com corpo, do gênero e de suas dicotomias, além da presença de inúmeras diversidades que constituem os alunos e a escola. A educação sexual e a sexualidade se consolidaram como lugar de fala em torno da ideia de prevenção em todas as esferas de ensino da escola ou da universidade.

Nesse contexto, a educação sexual tem uma importante função, pois levanta argumentos sobre a sexualidade, não no sentido de problematizá-la, mas no sentido de reconhecer os aspectos históricos e culturais que permeiam as crenças, tabus e preconceitos criados ao longo da história e que permanecem até o presente momento, quando formações e informações equivocadas sobre o assunto são transmitidas em sala de aula e/ou oficinas.

A vivência da sexualidade, do gênero e das diversidades em sala de aula deve ser pensada, inicialmente, reconhecendo o público a ser trabalhado e estruturados em vivências e construções da subjetividade de cada indivíduo. Os temas mais recentes, recorrentes e de interesse dos envolvidos, permeiam o desenvolvimento das aulas nesse sentido, indo desde o descobrimento do próprio corpo até o ato sexual em si, ressaltamos ainda que as diversidades devem ser constituídas a partir de cada etnicidade-religiosidade, porém, as ITSs e outros problemas devem ser abordados e problematizados.

Nesse sentido, no que diz respeito ao fato que várias esferas de ensino deveriam pensar e se estruturarem para o ensino de orientação sexual, de sexualidade e dos corpos, Przybysz et al (2017, p. 572) afirmam que:

se os corpos são pensados como naturais e dicotomizados em sexo feminino e masculino, estas mesmas normas dicotômicas são interiorizadas e criam novas dicotomias, tais quais público/privado, sagrado/profano, produção econômica/reprodução familiar, local/global' e assim por diante.

Ressaltamos, ainda, que as todas as atividades pedagógicas bem como os professores responsáveis por abordarem as temáticas sobre corpos, gêneros e sexualidades e suas interfaces, devem ser devidamente estruturadas e organizadas, evitando sexismo, a LGBTfobia e os esclarecimentos sobre as concepções criadas na Internet. Ainda, Gadotti (1992, p. 21), afirma que “a escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista.”

De acordo com Batista (2008, p.130), “sanando as curiosidades, diminui-se as angústias em sala de aula e evita-se que a sexualidade seja fonte de agressão, provocação, medo e ansiedade, para tornar-se assunto de reflexão”. Quando pensamos na inclusão de tais temáticas, precisamos pensar não no sentido de localizá-las em uma determinada disciplina, mas, como constituinte de todas elas em uma proposta transdisciplinar.

Não é minimizando a sexualidade que ela deixará de existir, pois, até o presente momento, a sexualidade sempre foi o centro das curiosidades em todas as fases do desenvolvimento humano, nas formações acadêmicas e enquanto parte constituinte do ser humano. E mais, a sexualidade sempre esteve envolvida nos sentimentos, sentidos e preocupações humanas e hoje, no século XXI, sofre influências da internet. Em consonância com essa afirmativa, Machado (2015, p. 7) defende que “a internet, certamente, colabora para tornar público o modo como cada sujeito deu encaminhamento as suas questões privadas

criando, assim, no mundo do tudo é possível, uma paleta de gêneros que se modifica a cada pingo verde, vermelho ou azul”.

De acordo com a mesma autora, “a internet é fértil para práticas sexuais de todas as ordens. O saber sobre sexo, antes dirigido aos livros, pais ou pessoas experientes, hoje se dirige à rede, pulando a incidência que o outro simbólico poderia ter nas identificações sexuais” (MACHADO, 2015, p. 8). Precisamos pensar na internet não somente como uma aliada na práticas de fantasias, sexos, gêneros e sexualidades duais onde a ausência de outro corpo seria o impeditivo para o gozo sexual. A internet, em outra ordem, deveria ser utilizada como uma ferramenta educacional e instrutiva, utilizada em sala de aula contribuindo para a desconstrução das pseudo-orientações produzidas e assistidas pelos alunos. Temas relevantes como, “o que é a sexualidade e o que ela representa para nós” seria o veiculador das aulas, fazendo emergir dúvidas e questionamentos. Nesse contexto do que a sexualidade representa para nós, Falbo (2016, p.7) pontua que:

a sexualidade humana opera com semblantes e estes concernem à aparência em sua articulação com: o imaginário, conferindo uma unidade ilusória ao corpo despedaçado do autoerotismo; o simbólico, ao representar um sujeito para outro significante; e o real, uma vez que esta imagem engendra efeitos de real, gozo”.

A sexualidade humana não deve se restringir apenas ao sexo biológico e anatômico, ou ao gênero assumido social, civil ou politicamente, mas, ser vista como uma construção que cada um toma para si. Corroborando com a construção da sexualidade Weeks (2003, p.38) declara que:

embora o corpo biológico seja o local de reconhecimento da sexualidade, esta é mais simplesmente que um corpo. A sexualidade tem tanto haver com crenças, ideologias e imaginações quanto com o corpo físico e a melhor forma de compreender a sexualidade é como um construto histórico.

Silva e Neto (2006) observam que os professores/educadores optam por trabalhar apenas o aspecto “biológico da sexualidade delegando essa tarefa aos professores da área de Ciências”. Além da falta de preparo dos educadores, alguns não se sentem responsáveis por tratar do tema, tranquilizando-se em relação às suas próprias dificuldades e manifestam dúvidas sobre as dimensões que constituem a sexualidade. Por esse motivo, a insegurança em se lidar com as questões provenientes dos alunos e também dos próprios professores.

Mas como pensar no corpo produzido na e pela cultura, tendo em vista as inúmeras situações que transformam esses corpos em corpos reais, imaginários ou corpos sujeito de

ações coletivas? Dentro dessa perspectiva, ressaltamos que o corpo é, em sua totalidade, construído, também, pela linguagem – linguagem essa que se expressa através de várias pedagogias e sujeitos existentes.

Estariam os professores formadores dispostos a associar o saber do aluno sobre o corpo, sexualidade, gênero, diversidades, suas vivências e identidades no processo formativo? Se faz necessário pensar na estruturação de novos currículos para os sujeitos presentes nos cursos de licenciatura da UFT que trazem consigo saberes, específicos ou não, sobre seus corpos e suas sexualidades, como por exemplo, os alunos quilombolas, os indígenas, os de orientações sexuais e gêneros diversos, os portadores de deficiências total ou parcial, os do campo.

Corroborando tal pensamento, Arroyo (2012, p. 245) declara que “quando esses novos sujeitos chegam às escolas e às universidades, os espaços do conhecimento têm de assumir outras funções sociais”. Louro (2017, p.31) complementa que:

o corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que os adornam, as intervenções que nele se operam, as imagens que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.

Ressaltamos, ainda, que os alunos podem desenvolver, nesse cenário de saberes, o saber empírico utilizando as ferramentas virtuais e os meios digitais, mas a escola é a responsável por desenvolver o saber científico associado à sexualidade, e a partir desse saber científico os alunos poderão desenvolver valores e eleger o seu.

Para Marolla et al (2011, p. 110), a educação sexual adequada “esbarra em dois fatores extremamente importantes, qual seja a formação dos profissionais que orientam o grupo e dos pais/responsáveis que iniciam e prosseguem com as orientações dentro de casa”. Ainda, Silva e Neto (2006) apontam que os professores/educadores optam por trabalhar apenas o aspecto biológico da sexualidade, ficando a cargo dos professores de ciências ou biologia se corresponder com os demais educadores, que não se sentem responsáveis em tratar do tema, referindo suas dificuldades.

Temos observado, no decorrer do tempo, a ausência de divulgação e de publicação de materiais compatíveis com a necessidade de informação dos jovens e também durante a formação de acadêmicos e professores. A isso se inclui a ausência de livros dispostos nas

bibliotecas das universidades com tais temáticas, mas encontrados às vezes em laboratórios que atuam sobre as vertentes sociais LGBTQ, feminismos, ou grupos étnico-raciais, proporcionando uma segregação, mesmo que inconsciente, do conhecimento.

Na tentativa de explicar a dificuldade dos indivíduos, entre eles os professores formadores, de entenderem a *Teoria Queer*, Trevisan (2018, p. 507- 508), esclarece que:

[...] nunca houve um consenso em traduzir “*queer*” ao português – talvez transviado, talvez desviante, talvez divergente, ou muito mais [...] o queer embasou uma nova prática em vários níveis da consciência crítica dentro de grupos discriminatórios e abriu novas frentes de políticas indenitárias, inclusive para o feminismo [...] ficando para traz antigas percepções feministas que consideravam criticamente a transvestilidade como uma mera imitação caricatural dos estereótipos femininos.

Ainda, Louro (2016, p 7-8) define o “*queer*” como:

[...] Queer é estranho, raro, esquisito [...] é também sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, travestis, drags [...] Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro nem como referência: um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecidível.

Hoje não há como fugir de questões tão vitais, mesmo com o avanço da tecnologia e das descobertas sobre as funções do corpo, ficando impossível dissociar a sexualidade da nossa identidade pessoal ou do “eu” e das concepções que se estenderam para além dos aspectos biológicos.

Talvez seja importante, lembrarmos que a educação sexual, a orientação sexual ou até mesmo a sexualidade são tão ricas em construções e reflexões que seus limites ultrapassam as aulas de biologia ou os princípios estabelecidos nos documentos educacionais e podem transitar em todas as esferas de ensino e do meio social. A sexualidade humana não deveria se restringir ao silêncio proposto pelas escolas, universidades e professores, pois quando colocamos a sexualidade em silêncio, ela se carrega de embaraços e culpas.

## CAPÍTULO 5

### SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADES NOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Este Capítulo se propõe a abordar o histórico da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e sua estrutura organizacional de forma a contextualizar o processo de aprovação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura aproximando com os documentos oficiais aprovados e em vigência sobre o tema. Portanto, pretende apresentar a análise da presença das categorias gênero, diversidades e sexualidade nos referidos PPCs a partir da verificação da matriz curricular, presentes nos títulos das disciplinas, nas ementas e nos objetivos a compõem.

#### 5.1 Histórico da Universidade Federal do Tocantins

A Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000 e está vinculada ao Ministério da Educação. A UFT iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003 com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins (UNITINS), mantida pelo Estado do Tocantins ([www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br)).

Para a apresentação do histórico da UFT, utilizamos o artigo apresentado por Maia (2003), em evento científico, que apresenta os bastidores da transição da UNITINS para a UFT. De acordo com a autora, em abril de 2001, foi nomeada pelo Ministro da Educação uma Comissão Especial de Implantação da Universidade Federal do Tocantins, com o objetivo de elaborar o Estatuto e um projeto de estruturação com as providências necessárias para a implantação da nova universidade.

No ano seguinte, essa Comissão foi dissolvida e foi assinado o Decreto nº 4.279/2002, atribuindo à Universidade de Brasília (UnB) competências para providenciar a implantação da UFT, com a nomeação de um reitor *pró-tempore* que, naquele mesmo ano, firmou um Acordo de Cooperação nº 01/2002, entre a União, o Estado do Tocantins, a UNITINS e a UFT, com interveniência da Universidade de Brasília, para viabilizar a implantação definitiva da UFT a partir da realização de concurso público e posse dos primeiros professores em 2003. Seguiu-se a esse fato a eleição dos diretores de Campus.

Ao fim dos trabalhos dessa Comissão, o Ministro da Educação cria uma nova Comissão para tratar da elaboração e organização das minutas do Estatuto, do Regimento



Geral, do processo de transferência dos cursos da UNITINS, que foi submetido ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e organizou a consulta acadêmica para a eleição direta do Reitor e do Vice-Reitor da UFT, que ocorreu no dia 20 de agosto de 2003.

Em 2004, por meio da Portaria nº 658, de 17 de março de 2004, o Ministro da Educação homologou o Estatuto da Fundação, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que tornou possível a criação e instalação dos Órgãos Colegiados Superiores, como o Conselho Universitário (CONSUNI) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

Com a homologação do Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, foi realizada a convalidação dos cursos de graduação e os atos legais praticados até aquele momento pela UNITINS. Por meio desse processo, a UFT incorporou todos os cursos de graduação e também o curso de Mestrado em Ciências do Ambiente, que já era ofertado pela UNITINS.

A UFT está organizada em sete Campi localizados em regiões estratégicas do Estado, que oferecem diferentes cursos vocacionados para as realidades locais nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Educação, Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde. As diversas formas de territorialidades no Tocantins por indígenas e afrodescendentes, entre outros grupos, revelam as múltiplas identidades e manifestações culturais presentes no Tocantins. Os Campi e os respectivos cursos são os seguintes:

Quadro 1: Campi e cursos da UFT.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Campus Universitário de Araguaína</b></p> | <p>Oferece curso de Licenciatura em: Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química, Bacharelado em: CST em Gestão de Cooperativas – Tecnólogo, CST em Gestão de Turismo – Tecnólogo, Curso de Graduação Zootecnia, Medicina Veterinária, Tecnologia em Logística. Mestrado/Doutorado em: Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical – PPGCat, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCult, Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Programa de Pós-Graduação em Sanidade Animal e Saúde Pública nos Trópicos – PPGSaspt, Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF).</p> |
| <p><b>Campus Universitário de Arraias</b></p>   | <p>Oferece cursos de Licenciatura em: Matemática, Pedagogia, Educação do Campo - Habilitação em Artes e Música, Turismo Patrimonial e Socioambiental (Tecnológico).</p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | Mestrado/Doutorado: Programa de Mestrado Profissional em Matemática - ProfMat Arraias.  |
| <b>Campus Universitário de Gurupi</b>         | Oferece os cursos de graduação em Agronomia, Engenharia Biotecnológica, Engenharia Florestal, Química Ambiental e a licenciatura em Biologia (modalidade à distância). Oferece, também, o programa de Mestrado/Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia – PPGB, Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais e Ambientais – PPGCFA, Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal – PPGPV, Programa de Pós-Graduação em Química – PPGQ.  |
| <b>Campus Universitário de Miracema</b>       | Oferece os cursos de Pedagogia (Licenciatura), Educação Física (Licenciatura) e Bacharel em Serviço Social e Psicologia. Mestrado em Serviço Social.  |
| <b>Campus Universitário de Palmas</b>         | Oferece os cursos de Licenciatura em: Artes, Filosofia e Pedagogia, e Bacharelado em: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Filosofia (Licenciatura), Medicina, Nutrição. Contando, ainda, com os programas de Mestrado/ Doutorado: Programa de Mestrado Profissional em Matemática, Programa de Pós-Graduação em Agroenergia, Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal, Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciência e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação em Modelagem Computacional de Sistemas , Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. |
| <b>Campus Universitário de Porto Nacional</b> | Oferece as licenciaturas em História, Geografia, Ciências Biológicas, Letras - Língua Inglesa e Letras Literaturas - Licenciatura - Porto Nacional e Libras, os bacharelados em Geografia, Ciências Sociais, Relações Internacionais e Ciências Biológicas e o Mestrado em Geografia, Letras e Biodiversidade, Ecologia e Conservação.  |
| <b>Campus Universitário de Tocantinópolis</b> | Oferece as Licenciaturas em Pedagogia, Ciências Sociais, Educação no Campo e Educação Física.   |

Fonte: Dados organizados a partir do site <https://ww2.uft.edu.br/>

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (doravante PDI, 2016), com vistas à consecução da missão institucional, todas as atividades da UFT, dos gestores, da

comunidade docente, discente e administrativa deverão estar voltadas para: “1.3.3. O incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e a criação e difusão da cultura, propiciando o entendimento do ser humano e do meio em que vive;”.

Nesse aspecto, entendemos que “propiciar o entendimento do ser humano e do meio em que vive” exige o entendimento e a compreensão, por todos os envolvidos, das questões de gênero, sexualidade e diversidades. De fato, nos propomos a verificar se a UFT, a partir dos PPCs dos cursos de licenciatura, está alinhada com a sua Missão Institucional. De acordo com o Estatuto da UFT, a estrutura organizacional da UFT é composta por:

1. **Conselho Universitário - CONSUNI:** órgão deliberativo da UFT destinado a traçar a política universitária. É um órgão de deliberação superior e de recurso.
2. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE:** órgão deliberativo da UFT em matéria didático-científica.
3. **Reitoria:** órgão executivo de administração, coordenação, fiscalização e superintendência das atividades universitárias.
4. **Pró-Reitoria:** No Estatuto da UFT estão definidas as atribuições do Pró-Reitor de graduação (art. 20); Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (art. 21); Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários (art. 22); Pró-Reitor de Administração e Finanças (art. 23).
5. **Conselho Diretor:** órgão do campus com funções deliberativas e consultivas em matéria administrativa (art. 26). O Art. 25 do Estatuto da UFT define a sua composição.
6. **Diretor de Campus:** docente eleito pela comunidade universitária do campus para exercer as funções previstas no art. 30 do Estatuto da UFT.
7. **Colegiados de Cursos:** órgão composto por docentes e discentes do curso.
8. **Coordenação de Curso:** órgão destinado a elaborar e programar a política de ensino e acompanhar sua execução (art. 36).

## 5.2 Procedimentos de análise dos PPCs dos Cursos de Licenciatura da UFT

Optamos, nessa dissertação, por realizar um levantamento das categorias sexualidade, gênero e diversidades nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade

Federal do Tocantins que definem o processo de formação de professores nas suas áreas específicas.

Trazer uma metodologia de pesquisa que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) é valorizar a riqueza de informações que deles podemos extrair, possibilitando ampliar o entendimento de objetos que exigem a sua compreensão num contexto histórico e sociocultural. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Entendemos que a análise dos documentos recebe as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental. Aquele que deseja “empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008). O método documental, para Kelly apud Gauthier (1984, p. 296) é um método de coleta de dados que diminui grandemente a influência, presença ou intervenção do pesquisador nos acontecimentos ou fatos pesquisados – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, revogando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. E, por fim, a técnica documental aproveita-se de documentos originais e se constitui numa das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas (HELDER, 2006).

Nessa dissertação, utilizamos as três denominações, concomitantes ou em separadas, com o intuito de descrever as três categorias de análise (sexualidade, gênero e diversidades sexuais); de selecionar os documentos que foram analisados (PPCs dos cursos de licenciatura da UFT); de descrever o percurso em que as decisões foram tomadas (seleção dos cursos presenciais vigentes); quanto às técnicas de manuseio de documentos (obtenção dos documentos no *site* da UFT); na análise da visibilidade ou ocultamento das categorias (categorias presentes nos títulos, nas ementas e nos objetivos das disciplinas regulares e optativas); na organização e classificação do material (em quadros organizados) e na análise geral.

Foram selecionados vinte e sete PPCs de cursos de licenciaturas presenciais oferecidos pela UFT nos seis Campi: Palmas, Miracema, Tocantinópolis, Arraias, Araguaína e Porto Nacional. O campus de Gurupi não oferece cursos de licenciatura, apenas bacharelados. Para essa dissertação, analisamos como as categorias sexualidade, gênero e diversidades sexuais encontram-se obrigatoriamente e primeiramente no título das disciplinas; em um segundo momento

de análise, quando o título não contemplar as categorias, analisamos as ementas e o objetivo da disciplina, sempre utilizando a relação existente entre sexualidade ou as sexualidades, o gênero enquanto construção sociopolítica e as diversidades sexuais relacionadas às sexualidades pelos termos: homossexualidade, bissexualidade, transexualidade etc.

Os PPCs dos cursos analisados foram aprovados entre os anos de 2009 e 2016 quando estavam em vigência os documentos analisados no Capítulo 3 dessa dissertação (LDB, PCNs, PNE e DCNs). Ali, foi verificada a visibilidade ou o ocultamento das categorias de análise e poucos PPCs fizeram alusão àqueles documentos nas referências do seu corpo teórico ou no ementário das disciplinas autorizando uma primeira percepção de ocultamento das categorias aqui estudadas.

Muito embora os PPCs afirmem seu compromisso com o desenvolvimento regional do estado, uma segunda percepção aflora quando comparamos o corpo teórico dos PPCs com a matriz curricular dos cursos de licenciatura. Mesmo que nosso foco seja a matriz curricular, não é possível fazer uma análise das categorias aqui propostas sem compreender o contexto em que foi forjado o PPC e nem o discurso que compõe o corpo teórico de cada um.

A segunda percepção surge exatamente aí: na contradição entre o real e o concreto na educação do estado e na proposta dos PPCs. Em que medida os professores que elaboraram os PPCs dos cursos da UFT conhecem a realidade do ensino e das escolas no estado a ponto de, deliberadamente ou não, contribuírem com o discurso de ocultamento dessas categorias ao longo da história?

Dos vinte e sete cursos de licenciatura na modalidade presencial, apenas dez ofereceram disciplinas com as categorias de análise. Nesses dez PPCs, foram encontradas cinco disciplinas optativas e seis disciplinas obrigatórias, totalizando onze disciplinas que abordam, de alguma maneira, as categorias estudadas. Nos demais dezessete PPCs, observou-se uma ausência total das categorias.

No período de 2009 e 2016, período de aprovação e implantação dos PPCs, um documento oficial estava em vigência com os Temas Transversais (BRASIL, 1998, p. 308), apresentando temas importantes a serem trabalhados nas escolas, como a Orientação Sexual, com a seguinte proposta:

a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer, por exemplo, na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). Da quinta série em diante, os alunos já apresentam condições de canalizar as dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especial reservado para tal, com um professor disponível (grifo nosso).

Nossa análise segue a vertente do ocultamento das categorias, uma vez que se os professores que elaboraram os PPCs conhecessem, de fato, o chão da escola e os documentos oficiais referentes à educação, teriam percebido a importância dessa proposição e teriam incluído na matriz curricular dos cursos um espaço na forma de disciplina ou parte da ementa de disciplinas. E mais, os Colegiados teriam previsto, quando da abertura de vagas para concurso, conteúdos ou áreas de conhecimento no perfil dos profissionais pretendidos para compor os respectivos colegiados. A inexistência de disciplinas ou mesmo de professores “disponíveis” confirma, mais uma vez, o ocultamento das categorias, pois a metade dos cursos (dez em um total de vinte e sete) oferece disciplinas optativas e não regulares.

É importante ressaltar que em momento algum afirmamos que os cursos não abordam tais categorias, mesmo porque para que tivéssemos essa certeza, teríamos que analisar os planos de aula de cada disciplina, e isso foge ao proposto para essa dissertação. Mas, podemos afirmar que o ocultamento das categorias nos PPCs está diretamente ligado ao ocultamento nos documentos oficiais educacionais, pois, “ler” entre linhas é algo que parece fundamental na grande maioria dos cursos de licenciatura.

### **5.3 Análise das categorias Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual nos Projetos Pedagógicos dos Cursos**

#### **5.3.1 Campus de Palmas**

O campus de Palmas oferece três cursos de Licenciatura (Pedagogia, Filosofia e Teatro), sendo que Filosofia e Teatro foram implantados seguindo a orientação proposta pelo REUNI, e possuem o mesmo nome da disciplina e ementa, comuns aos dois cursos. É o campus que tem menos cursos de licenciatura oferecidos ao público. Abaixo, no Quadro 2, estão os cursos que apresentam as categorias de análise no processo de formação de professores.

Quadro 2: Cursos de licenciatura e disciplina

| <b>FILOSOFIA</b><br>Resolução CONSEPE 09/2009 | <b>Ementa</b>   |
|---|---|
| <b>TEATRO</b><br>Resolução CONSEPE 10/2009    |   |
|   | Introdução ao estudo da antropologia no seu sentido mais abrangente e a relação |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Antropologia Cultural</b> | ser humano/biologia/cultura. Conceitos básicos e metodologia própria à antropologia. Observação de padrões culturais em sua diversidade, explorando os valores do comportamento social e cultural sob uma visão antropológica – hábitos, costumes, condutas e preconceitos ditados pela formação dos grupos. Percepções culturais dos fatos sociais. Antropologia Urbana, gênero e linguagem e diversidade cultural. |
|------------------------------|--|

Fonte: PPCs dos cursos.

Quando analisamos a ementa, observamos o quão complexo são esses cursos, pois, se o seu contexto é fundamentado e pensado a partir da premissa da constituição do corpo humano, esse *ser* e *estar* corpo fogem da compreensão biologista, conforme já relatamos anteriormente, mas a ementa se limita a isso e reforça essa compreensão.

O termo “gênero e linguagem e diversidade cultural”, parece negar que a construção e o reconhecimento do corpo humano enquanto ser indivisível. Conforme Buss-Simão (2009), no Capítulo I dessa dissertação, isso se deu a partir do estabelecimento dos sistemas que denominamos de macho/ fêmea, homem/ mulher, repressão/liberdade, gordo/magro, branco/negro, hetero/homo, gênero biológico/gênero social-político e/ou divergente etc.

A “linguagem” assim como a “roupa corpo” que nos definem enquanto ser sexual não é imutável, se modificou ao longo da história e, nesse cenário, o que antes era estabelecido como norma social, política e religiosa em relação ao gênero feminino e seu comportamento “submisso, doente, homem invertido, histérica e com função apenas de reprodução” foi transformado ao longo dos tempos, evidenciado pelo movimento feminista e pelo direito de igualdade entre os gêneros (feminino e masculino).

A “diversidade cultural” aqui evidenciada como “os valores do comportamento social e cultural” pode ser analisada a partir dos demais movimentos sociais que se tornaram evidentes e necessários para a construção dos direitos humanos em todos os sentidos, incluindo aqui a Teoria *Queer* e o movimento LGBTIQ.

Os valores de comportamentos sociais e comportamentais influenciam diretamente a forma em que o ensino das categorias sexualidades, gêneros e diversidades, são abordados nos PPCs dos cursos para a formação de professores. Infinitas são as possibilidades demonstradas na ementa da disciplina oferecida aos dois cursos, tais como a hábitos e costumes, condutas e preconceitos. Isso nos remete a fugir da heteronormatividade, assim como os padrões culturais

em sua diversidade, aqui subentendido como diversidades sexuais, étnico-raciais relacionando as categorias sexualidade, gênero e diversidades, uma vez que ambos desenvolvem no ser humano o seu ponto crítico-racional evidenciado a partir das desconstruções do corpo e a sua totalidade, sendo abrangente em sua totalidade humano/biológico/cultural.

Verificamos que o curso de Pedagogia não oferece disciplinas com as especificidades evidenciadas para se tornar objeto de análise dessa dissertação, mas como já referimos anteriormente, não podemos afirmar que as categorias não sejam abordadas, pois, não é propósito neste momento abordarmos os planos de disciplinas. O Quadro 2.1 abaixo apresente um resumo dos cursos de licenciatura e as disciplinas oferecidas pelo campus de Palmas.

Quadro 2.1: Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus de Palmas

| <b>CURSO</b>                | <b>DISCIPLINAS OBRIGATORIAS</b> | <b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b> | <b>REFERENTE ÀS CATEGORIAS</b> |
|-----------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| <b>Pedagogia</b>            | 44                              | Não encontradas              | 00                             |
| <b>Artes- Teatro</b>        | 48                              | Não encontradas              | 01                             |
| <b>Filosofia</b>            | 47                              | Não encontradas              | 01                             |
| <b>Total de disciplinas</b> | 135                             | 00                           | 02                             |
| Resultados                  | 135 disciplinas no Campus       |                              |                                |

Fonte: PPCs dos cursos.

### 5.3.2 Campus de Miracema

Este campus oferece os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física e bacharelado em Serviço Social, Psicologia. Das licenciaturas, apenas o curso de Pedagogia oferece uma disciplina que contempla as categorias de análise, na forma de disciplina optativa, como demonstrado no quadro 3 e 3.1.

Quadro 3: Curso de Licenciatura e Disciplina

| <b>PEDAGOGIA</b><br>Resolução CONSEPE 46/2009               | <b>Ementa</b>   |
|---|---|
| <b>Educação sexual e formação do educador</b><br>(optativa) | Construção cultural da sexualidade humana: conceitos e preconceitos, medos e tabus sexuais. O desenvolvimento humano e o sexo biológico: anatomia e fisiologia dos órgãos reprodutores, anticoncepção, doenças sexualmente transmissíveis. A construção do gênero e respeito às |



|  |   |
|--|---|
|  | diversidades. Educação sexual na educação básica. |
|--|---|

Fonte: PPC do curso (2009).

Analisando a ementa da disciplina verificamos que ela proporciona um conhecimento pertinente às categorias sexualidade, gênero e diversidades sexuais. O fato de ser uma disciplina optativa não garante a sua oferta de forma continuada para garantir, mesmo que de tempos em tempos, uma discussão no curso sobre os conhecimentos que permeiam a construção social e política dos corpos humanos e suas sexualidades, gerando uma lacuna entre a estrutura curricular proposta e períodos de informalidades nesse cenário da educação. Como disciplina optativa, ela pode ou não ser oferecida de tempos em tempos devido a, entre outros fatores, disponibilidade de professores e interesse e ou domínio da temática.

Verificamos que a proposta da ementa da disciplina perpassa a construção histórica da sexualidade, pois, a construção cultural da sexualidade humana é algo que se expressa desde a antiguidade e proporciona métodos investigativos e evidências de comportamento que se expressam até hoje, no século XXI.

O poder, a história da sexualidade, as atitudes, os valores, os papéis exercidos nas relações de poder demonstrados sob forma de repressão ou liberdade, seguidos pelos relacionamentos sentimentais, comportamentais e sociais, ainda são influenciados pelo desenvolvimento humano. Portanto, as dimensões e a história da sexualidade apresentadas nos capítulos anteriores dessa dissertação evidenciam as duplas interpretações: amor/ódio, pecado/desejo, reprodução/tesão, homo/heterossexual etc., pois, o corpo e suas nuances precisam continuamente ser estudados para que tabus, preconceitos e desconhecimentos tornem-se aliados das liberdade, ideologias e diversidades.

Apesar de a ementa da disciplina trazer essa abordagem mais ampla, para nós, a predominância da dimensão biológica ainda apresenta-se de forma mais clara. Nesse contexto as dimensões histórica, cultural e religiosa, por exemplo, acabam sendo ocultadas e não interagindo ciclicamente como uma construção pois, como tudo se expressa e se manifesta no corpo humano, a orientação sexual que, em suma, aborda questões de higiene, cuidados, métodos contraceptivos e preventivos, gravidez, aborto, masturbação é a que mais se faz

presente na construção de conhecimentos dos alunos. Portanto, os gêneros, assim como as diversidades sexuais, são transmitidos de forma a proporcionar uma leitura do que é gênero, fugindo à normativa imposta de ser macho ou fêmea e, ainda, o que hoje se pensa em estrutura familiar heteronormativa.

Contribuindo com esse pensamento, Machado (2018, p.21) acrescenta que:

no Brasil tem-se uma forte preocupação com a “destruição” da família quando o assunto é discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade. Mas não se pensa nisso quando temos o conhecimento dos dados sobre a violência contra as mulheres, somos o País que mais mata transexuais e travestis no mundo, sabe-se que o pesadelo da pedofilia começa em casa, 70% dos casos ocorreram em casa e não em museus.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de se abordarem aquelas categorias na formação inicial de professores, lembrando que as instituições sociais, como as universidades, precisam desconstruir ideias e percepções quando o assunto é sexualidade, gênero e diversidades sexuais durante o processo de formação inicial de professores. Ninguém transforma ninguém, assim como “peixe não vira tigre”, mas a sexualidade nos acompanha ao longo de nossas vidas e, portanto, reconhecer é também libertar-se. O Quadro 3.1 a seguir apresenta o quantitativo de disciplinas ofertadas pelo campus de Miracema, nos cursos de licenciatura, em relação às disciplinas que abordam as categorias aqui estudadas.

Quadro 3.1: Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus de Miracema

| <b>CURSO</b>                | <b>DISCIPLINAS OBRIGATORIAS</b> | <b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b> | <b>REFERENTE ÀS CATEGORIAS</b> |
|-----------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| <b>Educação Física</b>      | 42                              | 10                           | 0                              |
| <b>Pedagogia</b>            | 44                              | 13                           | 01 OPTATIVA                    |
| <b>Total de disciplinas</b> | 86                              | 23                           | 01                             |
| <b>Resultados</b>           | 111 disciplinas no Campus       |                              |                                |

Fonte: PPCs dos cursos.

### 5.3.3 Campus de Arraias

O campus da UFT de Arrais oferece três cursos de formação inicial em Licenciatura, na modalidade presencial: Matemática, Pedagogia e Educação do Campo, assim como outros cursos na modalidade EaD e PARFOR, que não fazem parte dessa análise. Dos cursos

analisados, apenas o curso de educação do Campo oferece uma disciplina referente às categorias estudadas, como demonstrado nos quadros 4.0 e 4.1.

Quadro 4: Curso de licenciatura e disciplina

| <b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> - Habilitação em Artes e Música<br>Resolução CONSEPE 05/2014 | <b>Ementa/Objetivo</b>  |
|---|---|
| <b>Educação para Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade</b>                    | Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula. |

Fonte: PPC do curso, 2014.

O título e a ementa da disciplina analisada são o que mais representam os documentos oficiais da Educação, proporcionando uma compreensão mais ampla “do ser e estar no mundo” enquanto processo de formação de professores quando o assunto é relacionado às categorias sexualidade, gênero e diversidades. Compreendemos que todas as dimensões que constituem a sexualidade se fazem presente, assim como a construção social e política que constitui os gêneros. Como resultado, as diversidades sexuais estão expressas, uma vez que entendemos que é impossível dissociar a sexualidade de um gênero biológico, social ou político e suas diversidades sexuais.

Na retomada que já apresentamos nessa dissertação sobre a construção da história da sexualidade, é importante lembrar que “o racismo, o preconceito e a discriminação racial” são elementos que, desde os primórdios, estão inseridos na construção histórica das sexualidades, pois, foi a partir do sistema familiar patriarcal e dos preconceitos impostos pelas Igrejas e suas crenças que perduram até a atualidade.

Os preconceitos e discriminações raciais demonstrados na dimensão histórica ficam evidentes quando o corpo feminino, ainda hoje, é perpassado pelo sexismo e pelas relações de poder, como demonstrado no Capítulo I, através dos quais as mulheres “são homens invertidos para dentro” ou que atribuem a outros legislar sobre o território alheio como nos casos de “aborto ou eutanásia”. Mais ainda, quando os corpos das mulheres negras,

anteriormente vistos como sinônimo de beleza e higiene, são transformados no centro do pecado, da sujeira etc..

Outro ponto importante é a presença, na ementa, das “diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, diferenças de gênero e diversidade na sala de aula”, que contempla a dimensão biológica das sexualidades, seus sistemas sexuais, métodos de prevenção contra o HIV/AIDS e contraceptivos, proporcionando uma clareza nos itens que envolvem a educação sexual, assim como as diversidades sexuais encontradas nas salas de aula e nos meios sociais dos indivíduos. Em termos de diversidades, Silva (2009, p. 5) descreve que:

convivem no ambiente educacional: a mulher professora/mãe grávida; o adolescente passando por transformações corporais e de comportamento; a criança curiosa em relação ao seu contexto familiar; os alunos, na escola, dando o primeiro beijo ficando com o/a primeiro/a namorado/a; os homossexuais convivendo com a maioria de heterossexuais nas salas de aula; os bilhetes-cartinhas de amor; a paixão platônica pelo professor/a; as piadas, risadas, torpedos e a troca de informações e confidências entre colegas.

O Quadro 4.1 apresenta a relação das disciplinas ofertadas pelo campus de Arraias e a relação de disciplinas relacionadas às categorias estudadas.

Quadro 4.1: Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus de Arraias

| <b>Curso</b>               | <b>Disciplinas obrigatórias</b> | <b>Disciplinas optativas</b> | <b>Referente as categorias</b> |
|----------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| <b>Educação do Campo</b>   | 48                              | 07                           | 01                             |
| <b>Matemática</b>          | 44                              | 23                           | 0                              |
| <b>Pedagogia</b>           | 50                              | -----                        | 0                              |
| <b>Total de Disciplina</b> | 142                             | 30                           | 01                             |
| <b>Resultados</b>          | 173 disciplinas no Campus       |                              |                                |

Fonte: PPCs dos cursos.

#### 5.3.4 Campus de Tocantinópolis

Em Tocantinópolis, o campus da UFT oferece três cursos de licenciatura. O Curso de Educação do Campo não oferta disciplinas que contemplem as categorias de análise, o curso de Pedagogia oferece uma disciplina optativa, e, no Curso de Ciências Sociais, uma disciplina apresenta as categorias como demonstram os Quadros 5 e 5.1.

Quadro 5: Curso e disciplinas ofertadas

|  |  |
|--|--|
| <b>PEDAGOGIA</b><br>Resolução CONSEPE 06/2007        | <b>Ementa/ objetivo</b>  |
| <b>Gênero e educação</b><br>(OPTATIVA)               | Conceito de gênero, diferenciação entre gênero e sexo; as representações sociais do gênero na educação; práticas educativas e a questão de gênero; relações entre classe e gênero; invisibilidade e empoderamento; cultura e relações de familiares com enfoque de gênero; educação e sexualidade. |
| <b>CIÊNCIAS SOCIAIS</b><br>Resolução CONSEPE 01/2016 | <b>Ementa/Objetivo</b>   |
| <b>Gênero e Sociedade</b>                            | Os movimentos de mulheres. O movimento feminista no Brasil. As principais abordagens teóricas do conceito de gênero. Gênero e cidadania. Gênero e direitos humanos. Faixa geracional.  |

Fonte: PPC dos cursos

Nesses PPCs, assim como nos outros analisados, existe uma parcialidade na abordagem das categorias sexualidades, gênero e diversidades sexuais. É inegável que as sexualidades permeiam a vida do ser humano em todas as fases da vida e o gênero, que hoje é pensado através das questões sociais e políticas, tornou-se evidente nessas disciplinas, mesmo sabendo que existe uma parcialidade na oferta das disciplinas.

Reconhecendo a importância do gênero hoje constituído em suas esferas, se faz necessário, também, reconhecer a importância que o movimento feminista teve e ainda tem em relação aos direitos existentes entre os gêneros masculinos e femininos, e o quão importante foi esse movimento para as diversidades sexuais, incluindo a Teoria *Queer*.

O termo “educação”, constante nos títulos das disciplinas, pode direcionar o olhar para a educação sexual, que pode proporcionar as discussões entre a visibilidade e o ocultamento das categorias nas práticas de ensino. Por mais que as categorias estivessem nas entrelinhas dos documentos educacionais, nota-se que os professores dos cursos de Tocantinópolis tiveram o cuidado de formar professores para lidar com temas permeados por tabus, preconceitos e segregação. Sobre essa decisão dos professores, Capelo e Amaral (2013, p. 206) afirmam:

[...] o currículo, mostra quais grupos ficam invisíveis ou de quais pontos de vistas serão interpretados, bem como o grupo que se torna visível porque detém o poder de

se autorrepresentar. São relações de poder que produzem identidades, discriminam, hierarquizam, estigmatizam, excluem ou incluem grupos sociais diferenciados.

Ainda, Lanz (2015) afirma que “limitar e controlar a expressão do gênero e da sexualidade tem sido historicamente a forma mais eficaz da sociedade de exercer controle sobre os indivíduos”.

O Quadro 5.1 apresenta o quantitativo de disciplinas oferecidas pelos cursos de licenciatura e as disciplinas relacionadas às categorias de estudo.

Quadro 5.1: Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus Tocantinópolis

| <b>CURSO</b>               | <b>DISCIPLINAS OBRIGATORIAS</b> | <b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b> | <b>REFERENTE AS CATEGORIAS</b> |
|----------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| <b>Pedagogia</b>           | 49                              | 11                           | 01 OPTATIVA                    |
| <b>Ciências Sociais</b>    | 40                              | 43                           | 01                             |
| <b>Educação no Campo</b>   | 54                              | 19                           | 00                             |
| <b>Educação Física</b>     | 49                              | 09                           | 00                             |
| <b>Total de Disciplina</b> | 192                             | 79                           | 02                             |
| <b>Resultados</b>          | 273 disciplinas no Campus       |                              |                                |

Fonte: PPCs dos cursos.

### 5.3.5 Campus de Porto Nacional

O campus de Porto Nacional oferece cursos de licenciatura em Letras- Libras, História, Letras Inglês/ Literaturas, Letras Português /Literaturas, Ciências Biológicas e Geografia sendo o campus que mais oferece Licenciaturas na UFT.

Quadro 6: Cursos e disciplinas ofertadas

|   |  |
|---|--|
| <b>LETRAS PORTUGUES /LITERATURAS</b><br>Resolução CONSEPE 32/2009 | <b>Ementa/ Objetivo</b>  |
| <b>Literatura das identidades periféricas brasileiras</b>         | A identidade das minorias e o processo de exclusão e silenciamento histórico no espaço literário. Cânone e literatura de minorias: A escritura negra, feminina e homoafetiva. O espaçamento geográfico como fator de exclusão: a literatura periférica. Literatura e representação social. |
| <b>GEOGRAFIA</b><br>Resolução CONSEPE 32/2013                     | <b>Ementa/ Objetivo</b>  |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Prática de ensino e diversidades</b></p> | <p>Articulação entre o ensino de Geografia e a prática na vivência de situações concretas relacionadas ao ensino-aprendizagem de Geografia na educação básica. Análise e discussão dos conteúdos e propostas curriculares para trabalhar os temas transversais. Desenvolver metodologias de aplicabilidade do Tema Transversal Pluralidade Cultural dos PCNs. A realidade brasileira e o ensino da Geografia. As diversidades regionais, culturais e econômico-sociais e o ensino da Geografia para a educação básica.</p> <p><b>Objetivo:</b> Refletir sobre a prática pedagógica e didática do professor para trabalhar com o ensino de Geografia na educação básica frente às diversidades multiculturais das escolas, dos alunos e da sociedade em geral. Conhecer os recursos didáticos adequados para trabalhar o ensino de Geografia na educação básica frente às questões de gênero, raça, etnia, identidade, linguagem, religião e padrões culturais. Analisar situações concretas e significados que impedem a reformulação de visões preconceituosas a respeito dos segmentos étnico-raciais;</p> |
|--|--|

Fonte: PPC do curso

O campus de Porto Nacional é o segundo no número de cursos de licenciatura e ainda possui na sua estrutura o Núcleo de Estudos das Diferenças de Gênero (NEDIG). O núcleo NEDIG trabalha, na sua concepção, com as categorias de análise dessa dissertação. Porém, não sabemos explicar qual a frequência ou uso do Núcleo para a construção dos saberes dos professores e alunos, tendo em vista a ausência de leitura dos Planos de aulas das disciplinas. Mas, observamos, como processo de formação, que o Núcleo deveria ser incluso nos PPCs dos cursos, promovendo uma maior divulgação das categorias que permeiam o ser humano.

Nas duas disciplinas que os cursos apresentam para análise, a história da sexualidade e a construção social e política que permeiam os gêneros é descrita e evidenciada, pois se não houvesse tais questionamentos e empoderamento do movimento feminista, as diversidades sexuais não teriam tamanha importância ao serem evidenciadas na literatura homoafetiva e “no ensino de Geografia na educação básica frente às questões de gênero, raça, etnia, identidade, linguagem, religião e padrões culturais”.

No que se refere à “análise e discussão dos conteúdos e propostas curriculares para trabalhar os temas transversais” presentes na ementa da disciplina Prática de Ensino e Diversidades do curso de Geografia, a forma de apresentação permite a interpretação e a inclusão do Tema Transversal Orientação Sexual, uma vez que o termo está no plural. Aqui, percebemos, mais uma vez, o ocultamento e a opção política de se abordar um Tema em relação aos demais.

Ainda, no objetivo da mesma disciplina “conhecer os recursos didáticos adequados para trabalhar o ensino de Geografia na Educação Básica frente às questões de gênero, raça, etnia, identidade, linguagem, religião e padrões culturais” cabe uma reflexão sobre quais recursos didáticos adequados são apresentados aos alunos em relação ao trabalho pedagógico nas escolas quando o tema é gênero e padrões culturais. Para auxiliar o entendimento dessa situação, Louro (2000, p. 87) esclarece que:

[...] as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos – dos estudantes ou dos nossos. Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e da sua agilidade o foco central da sua ação, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir o seu ‘corpo de conhecimento’ sem o corpo.

Outra observação que se faz necessária é que no curso de Ciências Biológicas a própria dimensão biológica da sexualidade foi ocultada, porém, o corpo humano estudado, tornou-se parcial quando atribuído às categorias e às diversidades sexuais. A esse respeito, questionamos se os cromossomos XX e XY são suficientes para o embasamento do corpo humano em sua totalidade ou, como foi afirmado no Capítulo II, que tais cromossomos se tornam uma parte do processo. Com base nos argumentos apresentados nos capítulos anteriores, podemos concluir que nascer com “pênis ou vagina” não torna ninguém homem ou mulher em essência, mas, pode produzir um mecanismo de repressão e um retrocesso quando analisado apenas no sentido do sistema sexual e reprodutivo. A esse respeito, Miskolci (2007, p. 105) destaca:

considerava-se que a então chamada “inversão sexual” constituía uma ameaça múltipla: à reprodução biológica, à divisão tradicional de poder entre o homem e a mulher na família e na sociedade e, sobretudo, à manutenção dos valores e da moralidade responsáveis por toda uma ordem e visão de mundo. Essas razões levaram os saberes psiquiátricos e as leis a colocarem o homossexual no grupo dos desviantes, ao lado da prostituta, do criminoso nato e daquele que talvez fosse seu parente mais próximo: o louco.



Percebemos a ausência total das categorias estudadas no curso de Letras Libras e, como nos referimos à educação inclusiva em momentos anteriores nessa dissertação, podemos concluir, que o ocultamento dessas categorias para um público específico significa, também, a negação ou privação do corpo, ainda mais se considerarmos que a deficiência desse público é da dimensão física, biológica. Se, para os portadores de deficiências, lidar com tais categorias no decorrer da vida individual já é complexo, o curso poderia contribuir para diminuir essa realidade.

O Quadro 6 apresenta o conjunto de disciplinas oferecidas pelo Campus e o quantitativo de disciplinas relacionadas às categorias de análise.

Quadro 6.1: Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus de Porto Nacional

| <b>CURSO</b>                                   | <b>Disciplinas obrigatórias</b> | <b>Disciplinas optativas</b> | <b>Referente às categorias</b> |
|--|---------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| <b>Biologia Licenciatura</b>                   | 47                              | 08                           | 00                             |
| <b>História</b>                                | 36                              | 15                           | 00                             |
| <b>Geografia Licenciatura</b>                  | 41                              | 21                           | 01                             |
| <b>Letra Libras</b>                            | 38                              | 11                           | 00                             |
| <b>Letras habilitação em língua Inglesa</b>    | 37                              | 02                           | 00                             |
| <b>Letras habilitação em língua portuguesa</b> | 32                              | 14                           | 01                             |
| <b>Total de disciplinas</b>                    | 231                             | 71                           | 02                             |
| <b>Resultados</b>                              | 302                             |                              |                                |

Fonte: PPCs dos cursos.

### 5.3.6 Campus de Araguaína

O Campus de Araguaína oferece oito cursos de licenciatura, os quais inicialmente seguiram a orientação proposta pelo REUNI para os cursos de Ciências Naturais: as Licenciaturas em Biologia, em Física e em Química. Destes, apenas dois cursos oferecem disciplinas referentes às categorias, como disciplinas optativas, portanto, não ofertadas regularmente.

**Quadro 7:** Cursos e disciplinas ofertadas

| <b>LETRAS – PORTUGUES</b>                                 | <b>Ementa/ Objetivo</b>   |
|---|---|
| Resolução CONSEPE 39/2009                                 |   |
| <b>Literatura e Homoerotismo</b><br>(OPTATIVA)            | Refletir sobre a literatura das minorias, com ênfase na produção homoafetiva. |
| <b>HISTÓRIA</b><br>Resolução CONSEPE N°. 47/2009          |   |
| Abordagens de Gênero: Interface entre História e Educação | Optativa  |
| História das Mulheres e Gênero                            | Optativa  |

Fonte: PPCs dos cursos.

Para ocorrer uma transformação nas atitudes é preciso levar em consideração que a educação sexual, assim como as categorias, não está localizada na dimensão extracorpórea do ser humano, mas é fator constituinte da personalidade e do cotidiano cada indivíduo. O ambiente universitário, assim como os currículos produzidos pelos cursos, não deveria cercear nem ocultar algo que já nasce com o ser humano e que pode ser modificado ao longo da vida. Nesse sentido, a disciplina oferecida se refere à homoafetividade, termo que contempla as categorias sexualidade e diversidade sexual.

No PPC de História, não verificamos a lista das disciplinas optativas. Mas no link <https://ww2.uft.edu.br/index.php/historia-araguaína/matriz-curricular> aparece a Matriz Curricular – História Licenciatura – Campus de Araguaína.pdf, postado em 23 de janeiro de 2019, em que aparecem as disciplinas relacionadas às temáticas analisadas sem constar as ementas ou objetivos das mesmas, o que nos impediu de fazer uma análise mais adequada.

Percebe-se, mais uma vez, a opção pelo ocultamento das categorias nas licenciaturas oferecidas pelo campus, mostrando a necessidade da superação de tabus e de preconceitos no contexto acadêmico. Nesse momento, concordamos com Rubin (2003, p. 56) que afirma:

Assim como o gênero, a sexualidade é política. É organizada em sistemas de poder, que recompensam e estimulam alguns indivíduos e atividades, enquanto punem e reprimem outros. Como a organização capitalista do trabalho e sua distribuição de recompensas e poderes, o sistema sexual moderno foi objeto de luta política desde que surgiu e se desenvolveu.

Nesse cenário acadêmico, a história da sexualidade poderia ganhar visibilidade como disciplina regular na matriz curricular do curso de História e se tornar disciplina optativa para

as demais licenciaturas, considerando que Foucault (2016, pág. 6) afirma que ela está inserida em três eixos que a constituem: “a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade”.

O Quadro 7.1, a seguir, apresenta o total de disciplinas oferecidas pelos cursos de licenciatura do campus de Araguaína e as disciplinas relacionadas com as temáticas analisadas.

Quadro 7.1: Quantitativo de disciplinas oferecidas por cada curso no Campus de Araguaína

| <b>Curso</b>                                   | <b>Disciplinas obrigatórias</b> | <b>Disciplinas optativas</b> | <b>Referente às categorias</b> |
|--|---------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| <b>Química</b>                                 | 49                              | 07                           | 0                              |
| <b>Matemática</b>                              | 41                              | 40                           | 0                              |
| <b>História</b>                                | 38                              | 17                           | 02 optativas                   |
| <b>Geografia</b>                               | 38                              | 11                           | 0                              |
| <b>Biologia</b>                                | 49                              | 11                           | 0                              |
| <b>Física</b>                                  | 49                              | 15                           | 0                              |
| <b>Letras habilitação em língua portuguesa</b> | 41                              | 24                           | 01 optativa                    |
| <b>Letras habilitação em língua inglesa</b>    | 41                              | 31                           | 0                              |
| <b>Total de disciplinas</b>                    | 346                             | 156                          | 03                             |
| <b>Resultados</b>                              | 505 disciplinas no Campus       |                              |                                |

Fonte: PPCs dos cursos.

### 5.3.7 Resultado das análises dos PPCs

Analisar o ocultamento ou a visibilidade das categorias gênero, sexualidades e diversidades sexuais nos PPCs dos cursos de licenciatura da UFT, foi um trabalho árduo que exigiu uma abordagem qualitativa na leitura a partir de um viés transdisciplinar, muito embora permaneça, nos PPCs, o viés disciplinar e unilateral, o que gerou certa inquietação pessoal. Antes de apresentarmos alguns resultados e comentar cada um deles, organizamos em um quadro, logo abaixo, a partir dos dados dos PPCs, o total das disciplinas dos 27 cursos de licenciaturas da UFT e a relação das disciplinas que abordam as categorias de análise nessa dissertação.

Quadro 8: Total de disciplinas dos cursos de licenciaturas da UFT

| <b>Campus</b>  | <b>Total de disciplinas</b> | <b>Disciplinas relacionadas às categorias</b> |
|----------------|-----------------------------|---|
| Palmas         | 135                         | 02  |
| Miracema       | 111                         | 01  |
| Arraias        | 173                         | 01  |
| Tocantinópolis | 273                         | 02  |
| Porto Nacional | 302                         | 02  |
| Araguaína      | 505                         | 03  |
| <b>Total</b>   | <b>1.479</b>                | <b>11</b>                                     |

Fonte: dados dos PPCs.

Os dados reafirmam o ocultamento e o silenciamento das categorias de análise no contexto das licenciaturas da UFT, pois apenas 0,74% das disciplinas incluem as categorias pesquisadas nos seus currículos, o que demonstra um ocultamento das temáticas no interior da formação de professores e também como forma de reconhecimento.

Parece haver uma contradição no interior do processo de formação inicial de professores, entre a quantidade de professores existentes nos cursos, a quantidade de disciplinas oferecidas pelos cursos e as demandas cada vez maiores pela abordagem de temas emergentes, entre os quais, as categorias de análise. Não foi o propósito, aqui, verificar os saberes dos professores enquanto agentes transmissores e construtores de conhecimentos, mas quais categorias surgem e como os cursos as exploram como construção dos saberes dos alunos. Entendemos que esse processo cíclico de saberes entre professores e alunos poderia ajudar na construção dos PPCs dos cursos, tornando-os mais atuais em relação ao contexto social.

De outro lado, no momento da construção e aprovação dos PPCs, período que vai de 2009 a 2016, tínhamos diversos documentos oficiais aprovados que apontavam para abordagens e tratamentos dessas categorias na formação de professores (LDB, PNE, PCN, DCN). Contudo, na análise que fizemos dos PPCs, poucas vezes eles foram citados ou referenciados, seja no corpo teórico dos mesmos, seja nas bibliografias das disciplinas, evidenciando o desconhecimento dos princípios e proposições destes documentos ou a desconsideração dos mesmos.

Isso nos remete a outra possibilidade: que a atualização ou a construção dos PPCs teve por base o atendimento dos perfis profissionais dos professores dos cursos, considerando suas áreas de concurso, ou a atualização das disciplinas para atender a uma ou mais determinações de normativas ou de documentos produzidos pela própria UFT.

Ressaltamos que a construção de um determinado PPC, assim como sua atualização, é feita com base nos Documentos do Conselho Nacional de Educação, cujos eixos norteadores podem sugerir a incluir de determinadas temáticas. Em relação a essa dissertação, as categorias sexualidade, gênero e diversidades sexuais estão presentes em todos os documentos da Educação Básica, porém são opcionais, possibilitando a cada curso a inclusão ou não das categorias.

Para nossa análise, a grande maioria dos cursos fizeram a opção por não abordar as categorias e, nessa perspectiva, inúmeras situações devem ser levantadas tais como: ausência de professores, ausência de conhecimento dos professores sobre as categorias de análise, a sexualidade o gênero e a diversidade podem ser vistos como algo secundário na formação de professores ou, ainda, todas são vistas pelo fator Biológico exclusivamente.

A proposta de abordar essas categorias na forma de disciplinas optativas, em nosso entendimento, contribui e reforça o ocultamento, uma vez que a sua oferta está na dependência do interesse de algum professor, da sua abertura em tratar o tema e da sua disponibilidade em termos de carga horária. Nessa situação, podemos concluir que permanecem afirmativas como “não te vejo”, “não te sinto” ou não “tenho interesse em saber quem e como você se construiu”, pois a caixinha onde as sexualidades foram colocadas deve manter-se inviolável, oculta e invisível. Sobre essa situação, Demelo, Lourenço e Lima (2018, p. 10) afirmam que:

o que não tem compatibilidade para ser reduzido a um cânone, passa a não se enquadrar nas normas e, conseqüentemente, pode ser considerado estranho e anormal. [...]A problemática se intensifica quando não estamos nos referindo às coisas e ao mundo, mas ao ser humano e às suas diferentes formas de ser no mundo, no devir constante da sua existência, às questões de gênero, de sexo e de sexualidade; de homossexualidade, de heterossexualidade e bissexualidade; das travestis; dos/das transexuais; dos transgêneros; e dos intersexos, entre outras terminologias.

Entendemos a complexidade de tais categorias para serem abordadas nos currículos disciplinares e a ausência de conhecimento dos professores sobre essas categorias, mas, isso não deve ser impeditivo para que ocorra uma busca a esses conhecimentos para se façam presentes nos currículos, pois as sexualidades já se fazem presentes nas salas de aula de forma

explícita nos alunos e também nos professores, afinal “todos nós somos seres sexuais”. Nesse ponto, abrir a caixinha onde as sexualidades foram guardadas durante o processo de formação “pessoal” e “profissional” dos professores, em primeiro lugar, e dos alunos, em seguida, requer um processo de desconstrução, que inclui a ordem não binária de se viver e estar gênero. Simone de Beauvoir (2016, p. 11) já defendia que:

ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino.

Na análise, percebemos que os currículos dos cursos são tão disciplinares quanto devem ser disciplinados os corpos dos alunos em sala, mesmo que eles estejam em diferentes tempos e momentos de reconhecimento, aceitação, desenvolvimento, desejos e, também, localizados em múltiplos lugares, sofrendo interferência dos meios sociais, políticos, familiares, religiosos. Para afirmar a importância da universidade no que se refere à abordagem das categorias, hooks (2013, p. 273) afirma que a universidade pode não ser o paraíso, mas “o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo ambiente de possibilidades (...) temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade (...) para transgredir (...) isso é a educação como prática de liberdade”.

Concluindo, devemos encarar as sexualidades como algo que não podemos remover dos currículos, das universidades, dos professores e dos alunos, pois, ela ocupa um espaço, faz parte de um lugar onde se expressa, se transforma e ocupa um lugar de poder denominado de território.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos essa dissertação, chegamos a algumas considerações importantes quando falamos de novas posturas, incluindo aqui a postura social, política, ética e religiosa e, primordialmente, a educação no sentido mais amplo: se a educação, por si só, é um substantivo que se basta, não necessitando de uma adjetivação, como muitos insistem e propagam como abster-se do corpo e suas sexualidades como primeiro espaço de vida do ser humano e representação do “eu”?

Uma educação que nega a corporeidade é uma educação “pela metade”, em que aceitar as diversidades “sexuais, étnico-raciais e etc.” ainda é um dilema no sistema educacional. A estrutura curricular rígida e disciplinar que promove a manutenção do sufixo “ismo” como algo patológico e diretamente vinculado às diversidades sexuais, permeado de tabus, preconceitos, sexismo.

Uma vez que tudo que se apreende do mundo se dá pelos sentidos que estão localizados no corpo humano, inclusive o cérebro, responsável pela nossa subjetividade. Insistimos em reproduzir um discurso curricular linear e autoritário que não promove a ruptura dos paradigmas tradicionais por dois motivos: ou não estamos preparados, ou não queremos sair das nossas formações e aprender o novo.

A negação do corpo, de suas dimensões e de derivações, como nessa dissertação, a sexualidade, o gênero e as diversidades sexuais, é fruto de opções políticas e religiosas, que negam aquilo que o ser humano tem de único para si mesmo, sua propriedade e sua carga na vida: o seu corpo e suas possíveis alterações.

E como falar de educação “para fora do corpo” quando ele é uma das mercadorias mais valorizadas, a exemplo das propagandas, nas quais os corpos estão representando as diversidades, a propagação das *selfies*, que hoje é evidenciada desde a adolescência até a fase adulta, o hedonismo presente no imaginário dos indivíduos, a crescente manifestação das sexualidades no mundo e, principalmente, nas escolas? Essa situação precisa ser enfrentada e nesse sentido, a universidade precisa estar preparada para enfrentar os desafios, de romper as barreiras e entender a educação como prática de liberdade: liberdade de expressão, liberdade de gênero, liberdade de ser e estar da forma que quiser, pensando, assim, na pluralidade que compreende a universidade e seus alunos.

Nesse caso, faz-se necessário que os professores formadores, transformem-se, rompam suas próprias barreiras disciplinares, suas barreiras imaginárias e suas subjetividades, entender

a alteridade, pois só se educa a partir do outro, só existimos a partir do outro: sem o outro, nada somos. E esse outro, os alunos, precisa aprender a conhecer, reconhecer e respeitar, fato que liberta os indivíduos dos dogmas, dos vícios, dos preconceitos, dos tabus. Isso em nenhum momento leva à pornografia ou ao abuso do corpo – afinal, é possível mais abuso dos corpos que a sua sujeição às normas ditadas por outros? Como é possível, no mundo atual, os corpos serem regidos, manipulados, dirigidos e legislados por outras pessoas senão aquela que vive nos corpos?

Quando falamos de educação como prática de liberdade, estamos colocando as liberdades individuais (sexualidade e gênero) e as coletivas (diversidades sexuais), considerando que estas dizem respeito apenas ao indivíduo, afinal, o que cada um faz com seu corpo é direito único e exclusivo dele, mesmo sabendo que nosso corpo é parcialmente nosso.

Concluimos que o que impede a educação de ser uma prática de liberdade é o temor existente no contexto universitário, nos seus currículos rígidos e nas suas formações disciplinares. Esses temores já ocorrem, haja vista que lidar com as manifestações corporais dos alunos é colocar em xeque os saberes dos professores e também o medo de expor a universidade, no sentido de que a prática de liberdade seja traduzida em “balbúrdia universitária” ou torne a universidade local de orgias sem limites.

Vale ressaltar que no ocultamento e na invisibilidade das categorias estudadas está a indisponibilidade dos professores em abordar essas temáticas porque, no fundo, agridem sua forma de “ser” e “estar” no mundo, seja no sentido individual ou da própria universidade, fato muitas vezes permeado de princípios religiosos ou de posturas e valores tradicionais.

Nesse caso, a manifestação dos alunos da universidade é que poderá romper as barreiras docentes para a exigência dessas categorias que se fazem urgentes, seja para entender o que acontece com eles mesmos ou como forma de se relacionar com o mundo e com os movimentos, com as visibilidades dos corpos e suas dimensões, aqui entendidas como as categorias de análise.

A universidade está sendo forçada pela sociedade e pelos movimentos sociais a enfrentar essas mudanças quando deveria, ela própria, provocar a sociedade com o conhecimento universal, a partir de uma inquietude que lhe deveria ser própria, pela dinâmica do conhecimento, do desvelamento do mundo. Mas o que percebemos na nossa análise é que as propostas de formação de professores acomodam e conformam os alunos, não “causam” indignação, não provocam os alunos em situações de enfrentamento nem promovem o entendimento dessas questões que analisamos. Em suma, a universidade se acovarda diante de valores tradicionais e religiosos, se omite do enfrentamento por opção política e contribui para



a manutenção de um sistema de educação que nada promove de mudanças nos municípios ou estado.

Por fim, acreditamos que impor a Normativa do CNE 02/2015 à formação de professores pode ser uma “solução que não resolve” em nada a abordagem de gênero, sexualidade e diversidades sexuais, uma vez que não garante o perfil dos professores responsáveis e preserva a possibilidade, com base nos princípios morais e religiosos, de manter o ocultamento e a invisibilidade. Tudo vai depender do profissional que vai “interpretar” a ementa das disciplinas pelo seu próprio viés.

## REFERÊNCIAS

- ABAWI, K. et al. Introdução à Saúde Sexual In: DIEHL, A.; VIEIRA, D.L. (orgs.) **Sexualidade: do prazer ao sofrer**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.
- AGOSTINHO, S. **Dos bens do matrimônio, a santa virgindade**. São Paulo: Paulus, 2000.
- ALEXANDER, B; RUSSEL, J. B; **História da bruxaria**. São Paulo: Aleph, 2019.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2001000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200014&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 22 Fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>
- AMADO, J. **Dona Flor e seus dois maridos**. 49ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- AMARAL, V. L.; **Psicologia da educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2007.
- AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 87-95.
- ARAÚJO, J.B. **Homossexualidade: a desconstrução do discurso do corpo**. São Paulo: Fonte Editorial. 2016. 141 p.
- ARAÚJO, J. B; VILHENA, V. C; O Corpo Reprimido. In II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL - GÊNERO, DIREITOS E DIVERSIDADE SEXUAL: TRAJETÓRIA ESCOLARES. 2011. Maringá. **Anais**. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/250.pdf> acesso em 04 Abril 2019.
- ARAÚJO, M. L. M. História crítica da Sexualidade. In: SILVA. M, C. A; SERAPIÃO. J. J; JURBERG. P; **Sexologia: fundamentos para uma visão interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho. 1977. pp.24-66.
- ARAÚJO, R. P. **Estranhando o currículo: a temática homoafetiva no ensino de literatura infantil**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018. 302 p.
- ARAÚJO, V.P.C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5341/2589](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341/2589) acesso em 20 Mar. 2020.
- ARAÚJO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO TOCANTINS. **Lei nº 2.238 de 2016**. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.243-2016-03-23-3-6-2016-15-41-30.pdf> acesso em: 20 Abril 2019
- AVELAR, B. Y. S; DO VALLE, M.G. Análise da Base Nacional Comum Curricular em relação a gênero e sexualidade. In IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais IV CONEDU**, 2017. Disponível em:

[http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA7\\_ID3746\\_11092017151619.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA7_ID3746_11092017151619.pdf) acesso em 25 Jun. 2019.

BARBOSA, E. M.; MACHADO, C. J. S. Gênese do direito do voto feminino no Brasil: uma análise jurídica, política e educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 89-100, Mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640138>. acesso: 13 Abril 2019 às 14h52m.

BATISTA, C. A; **Educação e Sexualidade**: um diálogo com educadores. Trindade, D. F. (coord.) Coleção conhecimento e vida. São Paulo: Ícone 2008.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade das relações humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELTRÃO, R. I. **Corpos Dóceis Mentas Vazias, Corações Frios**. O discurso científico do disciplinamento. São Paulo, 2000.

BENTO, B. Máscaras heterossexuais, desejos homossexuais. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 51, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000300601&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000300601&lng=en&nrm=iso) acesso em 03 Mar. 2019

BENTO, B. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 53, set. 2018. ISSN 1809-4449. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653413/18511>, acesso em: 03 Mar. 2019.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada Ave-Maria**, 141.ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1959, 2001. 1632p.

BONATO, N. M. C. **Educação [Sexual] e sexualidade**: o velado e o aparente. 1996. 142p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Humanidades, UERJ, Rio de Janeiro, 1996.

BOTTI, M. M. V. Fotografia e fetiche: um olhar sobre a imagem da mulher. **Cadernos Pagu**. n. 21, pp.103-131, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332003000200006>. acesso em: 19 Fev. 020.

BRANDT, J. A. et al. A conversação no contexto das relações assimétricas no trabalho organizado. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 13, n. 1, pp. 43-58, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25737/27470> acesso em: 04 Abril 2019 as 15h44m.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf> acesso: 13 Abril 2019. As 09h56m.

BRASIL. Resolução CEB No. 4, de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, 1999, seção 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**. Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. 2004. Disponível em:  
[http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/Brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/Brasil_sem_homofobia.pdf), acesso em 20 Mar. 2020 as 09h42m.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Brasília: SPM, 2009. Disponível em:  
[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf) acesso em 19 Jun. 2019 às 11h41m

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. Portaria do MEC nº 1 1.015, de 21 de julho de 2011. Aprova o Programa Mulheres Mil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2011.

BRASIL. **Saúde sexual e saúde reprodutiva**. Cadernos de Atenção Básica, n. 261. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em:  
[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_sexual\\_saude\\_reprodutiva.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_sexual_saude_reprodutiva.pdf), acesso em 31 Mar. 2019

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, **Edições Câmara**, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> acesso em: 25 Jun. 2019

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014

BRASIL. Ministério Da Saúde. **Departamento passa a utilizar nomenclatura "IST" no lugar de "DST"**. 2017. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst> acesso em 20 Abril 2020, às 09h31m.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. acesso em: 25 Jun. 2019.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais Na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). acesso em: 10 Fev. 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

BUSS SIMÃO, M. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis Revista Internacional de Investigación en Educación**, v.2, n.3, 18 set. 2012. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3404>; acesso em 04 Mar 2019.

BUTLER, J. E. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAPELO, M. R. C.; AMARAL, W. R. Diversidade, escola e os diferentes sujeitos: o que dizer do currículo? In: LIMA, A. M. S. et al. (Org.). **Diversidade, escola e os diferentes sujeitos: o que dizer do currículo?**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2013, v. 1, p. 202-212.

CARELLI, A. R. Sexualidade Humana do passado ao presente. In: DIEHL, A.; VIEIRA, D. L. **Sexualidade: do prazer ao sofrer**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

CATONNÉ, J.P. **A sexualidade ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

CÉSAR, M. R. de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04.pdf>, acesso em: 19 Fev. 2020.

COLLING, A.M.; TEDESCHI, L.A. (org.) **Dicionário crítico de gênero**. Prefácio [de] Michelle Perrot. 2.ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

COLLING, A. M. O que representa a proposta de ideologia de gênero e escola sem partido In: STREY, M. N.; SOUZA, N. A. P. (orgs.) **Corpo e relações de gênero na contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, p. 45-60.

CORREIA, G. B. Sexualidade e maternidade: “nós” e “laços” de um fenômeno cultural. **Revista brasileira de sexualidade humana**, 8 (1), p. 21-34, 1997. Disponível em: [https://sbrash.emnuvens.com.br/revista\\_sbrash/issue/view/1](https://sbrash.emnuvens.com.br/revista_sbrash/issue/view/1) acesso em: 10 Fev. 2020.

CORINO, L. C. P. Homoerotismo na Grécia antiga – homossexualidade e bissexualidade, mitos e verdades. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 19, p. 19-24, 2006. Disponível em: [http://brapci.inf.br/\\_repositorio/2010/06/pdf\\_7b61bc03a1\\_0010976.pdf](http://brapci.inf.br/_repositorio/2010/06/pdf_7b61bc03a1_0010976.pdf) acesso em: 18 Fev. 2020

COSTA, A. P. et al. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.4, n.1, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2691/2401>. Acesso em: 26 Fev. 2019.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CRUZ, J. M. Z. **Sexualidade e Educação: Ciência, História, Mito e Arte**. ed. Cadernos Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Minhografe – Artes Gráficas, Ltda. Braga-PT. 2010.

DEL PRIORE M. (org.); **História das mulheres no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DEL PRIORE. M. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2011.

DEL PRIORE. M. O corpo vazio: o imaginário sobre a esterilidade entre a Colônia e o Império. In: Del Priore, M.; AMANTINO, M; (orgs) **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DEL PRIORE M. Homens e mulheres: o imaginário sobre a esterilidade na América portuguesa. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos. Vol. VII(1), p.98-112, mar- jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v8n1/a05v08n1.pdf> acesso em: 20 Maio 2019

DEMELO, E. A. A; LOURENÇO, A; LIMA, W. M. Questões de sexo, de gênero e de sexualidade: para além da lógica clássica e da classificação binária. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 18, abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3643>>. acesso em: 05 jul. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i18.3643>.

DIMENSTEIN, G. Estudo relaciona falta de escolaridade com gravidez. **Folha de S. Paulo**, Caderno Campinas, 4 out. 1999, p. 4. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000090&pid=S0104-026X200100020001400005&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000090&pid=S0104-026X200100020001400005&lng=pt) acesso em 22 Fev. 2019 às 11h09m

EGYPTO. A. C, (org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Cortez, 2003.

FALBO, G. **Sexualidade, gênero e corpo**. Opção Lacaniana online nova série, ano 7, n. 20, julho 2016. Disponível em: [http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero\\_20/Sexualidade\\_genero\\_e\\_corpo.pdf](http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_20/Sexualidade_genero_e_corpo.pdf) . Acesso: 13 Abril 2019. As 10h32m.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2ª ed. Londrina: EDUEL, 2001.

FONTANA, M. A. N. et al: Sexualidade na Infância. In: DIEHL, A.;VIEIRA, D. L. **Sexualidade: do prazer ao sofrer**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. Trad. Maria Thereza de Costa Albuquerque, 1ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2016.

FOUCAULT, M. (2004 [1978]). **Sexualidade e Poder**. Em *Ética, Sexualidade, Política: Coleção Ditos & Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FRAIMAN, A. P. Sexualidade na Terceira Idade. In: DIEHL, A.; VIEIRA, D. L. (orgs.) **Sexualidade: do prazer ao sofrer**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

FREUD, S. **O material e as fontes dos sonhos**. In J. Strachey (Ed. e Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 4, pp. 195-302. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1990].

FREUD, S. Um caso de histeria. **Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos..** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago Editora. 2006 [1901-1905].

FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago; 2006.

FURLANI, J. Educação Sexual: possibilidades didáticas. IN: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal. 1992.

GAUTHIER, B. (org.). **Recherche social e De la problematique à la collecte des données**. Québec: Presses de l'Université du Québec. 1984

GEBARA, I. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia do mal**. Trad. Lúcia Mathilde E. Orth. Petrópolis, Vozes, 2000.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. 228p.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set.-dez. 2002. Disponível em: a <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. acesso em 13 Abril 2019 as 14h53m

GONÇALVES, A. C. C; RIBERIRO, M.; ZACHARIAS, R. Um olhar para o Futuro Educação e Prevenção em Sexualidade. In: DIEHL, A.; VIEIRA, D. L. **Sexualidade: do prazer ao sofrer**. 2ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

GROSZ, E. Corpos reconfigurados. **Cadernos Pagu** (14) 2000: pp.45-86. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653413/18511>, acesso em: 03 Mar. 2019.

GROFF, A. R; MAHEIRIE, K; MENDES, P. O. S. P. A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1431-1444, jan. 2016. ISSN 1982-5587. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8329>>. acesso em: 26 Jun. 2019. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8329>.

GUEDES, D. D. Revisão histórica e psicossocial das ideologias sexuais e suas expressões. Revista Mal Estar e Subjetividade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 447-493, jun. 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482010000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 18 Jun. 2019.

GUIZZO, B.; FELIPE, J. Gênero e Sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação. **Roteiro**, v. 41, n. 2, p. 475-490, 14 jul. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/7546> acesso em 25 Jun. 2019 às 09h48m.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JANUÁRIO, S. M. B. B. **As masculinidades contemporâneas e a sua representação nos media**: as revistas de estilo de vida masculina Men's Health com edição em Portugal e no Brasil. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/januario-soraya-as-masculinidades-contemporaneas.pdf> acesso em 13 Abril 2019.

JESUS, B. et al . **Diversidade sexual na escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. Ed. Especial, revista e ampliada. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

LANZ, L. **O corpo da roupa**: a pessoa Transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Curitiba: Transgente, 2015.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LENAIN, T. **Ceci quer um bebê**. 2ª ed. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letrinhas 2009

LE BRETON, D. **A sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIMA, D, A; VASCONCELOS, I, C, O; GOMES, C, A; Histórias Íntimas: Sexualidade e Erotismo na História do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 667-678, maio/ago. 2012. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/18.pdf> acesso em: 24 Jan. 2019 às 08h23m.

LIMA, E. B. Sexualidade e Currículo Escolar: um diálogo a partir da legislação. VI COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. São Cristóvão / SE / Brasil 2012. **ANAIS**: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_02/PDF/112.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/112.pdf) acesso em: 21 Jun. 2019.

LORENCINI JÚNIOR, A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.



LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.61-91.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

LOURO, G.L. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LOURO, G. L; **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 7-34.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto Editora, Portugal, 2000b.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LONGARAY, D. A; **A (Re)Invenção de si**: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande: RS, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, O. Sexualidade virtual. **Opção Lacaniana**. Ano 6, n. 18. novembro 2015. [http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero\\_18/Sexualidade\\_virtual.pdf](http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_18/Sexualidade_virtual.pdf) Acesso: 13 abril 2019.

MAIA, A. C. B. A Educação Sexual Repressiva: padrões definidores de normalidade. In: SOUZA, C. B. G. de; RIBEIRO, P. R. M. R. (Orgs.). **Sexualidade, Diversidade e Culturas Escolares: contribuições ibero-americanas para estudos de educação, gênero e valores**. Araraquara; Alcalá de Henares: FCLar Unesp Lab Editorial; Universidade de Alcalá, v.9, p. 67-83, 2008.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e educação sexual**. Julho de 2014. UNESP p.1-15 <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340>. Acesso em 03 Mar. 2019.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e sexualidade: Na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, M. Z. B. **Os bastidores da transição UNITINS/UFT**. 2003. Disponível em: [https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.3.\\_22\\_.pdf](https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.3._22_.pdf), acessado em 12 Fev. 2020.

MANTOAN, M. T. E. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARIANO, S. A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505, dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/381/38114358002.pdf>. acesso em: 19 Fev. 2020

MAROLA, C. A. G; SANCHES, C. S. M; CARDOSO, L. M. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 33, p. 95-

118, dez. 2011. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752011000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752011000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 24 Jun. 2019.

MEYER, D.; SOARES, R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 5-16.

MIRA, M, C. O masculino e o feminino nas narrativas da cultura de massas ou o deslocamento do olhar. **Cadernos Pagu** (21) 2003: pp.13-38.

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010483332003000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332003000200003&lng=pt&nrm=iso)>. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332003000200003>. acesso em 19 Fev. 2020.

MIRANDA, C. S; SANTOS, V. N. F; OLIVEIRA, G. F. A sexualidade sob o olhar transdisciplinar: desafios para a prática docente. 2015. Curitiba. EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** pp. 12328-12339, Out. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19127\\_9411.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19127_9411.pdf) acesso em 27 Jun. 2019.

MISKOLCI, R.. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 13, p. 109-124, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332003000200014>. acesso em 18 Fev. 2019.

MISKOLCI, R. Ameaças do presente. **Cadernos Pagu**. Campinas , n. 21, p. 327-333, 2003 .Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332003000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 18 Fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332003000200014>.

MOSER, A. **Casado ou solteiro, você pode ser feliz**. 2ed. Petrópolis: Vozes 2007.

MONTAGU, A. **A superioridade natural da mulher**. (Trad.) Lygia Junqueira Caiuby. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

MUHLEN. ,K.; STREY. M, N. Desconstruindo estereótipos de gênero para o empoderamento conjugal. IN: STREY, M. N.; SOUZA, N. A. P. de. (orgs.). **Corpo e relações de gênero na contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

NASIO. J. D; **Meu corpo e suas imagens**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

PAIVA. E.F; Corpos pretos e mestiços no mundo moderno- deslocamento de gente, trânsito de imagens. PRIORE, M.D; AMANTINO, M; (orgs) **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p.69-106.

PALIARIN, F. **Sexualidade e deficiências**: dando vozes aos adolescentes por meio de oficinas pedagógicas. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/132656>>. acesso em 13 Abril 2019.

PEREIRA, C. Anatomia, Fisiologia e Neurologia Sexual In: DIEHL, A.; VIEIRA, D. L. **Sexualidade**: do prazer ao sofrer. 2ª ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

- PERES, W.S. **Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2005. 201 f. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_021f9be22c6622ccb3e2efd31c260e3f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_021f9be22c6622ccb3e2efd31c260e3f) acesso em 13 Jun. 2019.
- PONTY-MERLEAU, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Souza. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- PORTINARI, D. **O discurso da homossexualidade feminina**. São Paulo: Brasiliense. 1989.
- PROST A. V, G. Da primeira guerra aos nossos dias. In: ARIES, P. D. G. (Org). **História da Vida Privada**. vol. 5. São Paulo: Companhia das letras: 1990.
- PRZYBYSZ, J.; SILVA, J. M. Espacialidades e interseccionalidades na vivência de mulheres prostitutas mães na cidade de Ponta Grossa-PR. **Geosp - Espaço e Tempo**, v. 21, n. 2, p. 570-585, agosto. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2017.117719>. Acesso em: 19 Fev. 2020.
- RENNÓ JR, J. et al; Sexualidade Durante a Gestação e Puerpério In: DIEHL, A.;VIEIRA, D. L. **Sexualidade**: do prazer ao sofrer. 2ª ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.
- RHODEN. F. **Uma ciência da diferença**: sexo e gênero na medicina da mulher. 2ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009.
- RIBEIRO, H. L; OLIVEIRA. A. C. S. Sexualidade, Religião e Espiritualidade. In: DIEHL, A.;VIEIRA, D. L. **Sexualidade**: do prazer ao sofrer. 2ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.
- RESSEL, L. B; GUALDA, D. M. R. A sexualidade invisível ou oculta na enfermagem? **Rev Esc Enferm.**, vol 36, n 1 p.75-79, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342002000100011> acesso em: 19 Fev. 2020.
- RODRIGUES, J. B. C.. **A mulher brasileira**: direitos políticos e civis. 3ª ed. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1993.
- ROSEMBERG, F. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n 53, p. 11-19, 1985.
- RUBIN, G. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 1-88, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1582> acesso em 1 Fev. 2020.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.
- SANTANA, J. R; WAISSE, S. Chegada e difusão da pílula anticoncepcional no Brasil, 1962-1972: qual informação foi disponibilizada às usuárias potenciais? **Revista Brasileira de História da Ciência**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 203-218, jul-dez 2016. Disponível em: [https://www.sbhsc.org.br/revistahistoria/view?ID\\_REVISTA\\_HISTORIA=57](https://www.sbhsc.org.br/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=57) acesso dia 13 Abril 2019.
- SANTOS, I. A. **Diversidade na educação**: uma prática a ser construída na Educação Básica. Cornélio Procópio, Paraná, 2008. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. acesso em 18 Jun. 2019.

SANTOS, M. **A cidade nos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1965.

SCOTT, J. W. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SEFFNER, F; Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero? In SILVA, F.F; MELLO, E.M.B (orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana/RS. Editora UNIPAMPA. 2011.

SENA, T. Os relatórios Kinsey: práticas sexuais, estatísticas e processos de normali(ti)zação. In FAZENDO GENERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: 2010.

[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278011145\\_ARQUIVO\\_ArtigoTitoSenafG9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278011145_ARQUIVO_ArtigoTitoSenafG9.pdf). acesso em 13 Abril 2019.

SIMONETTI, V. (org.). **Sexo e sexualidade sem mistérios**. São Paulo: Educacional, 2005.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], junho 2019. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>>. acesso em: 25 Jun. 2019. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12051>.

SILVA, M. P. Currículo narrativo e efeitos de poder sobre o educador e aluno. 2009. Santa Catarina. VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC). **Anais...** Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/928.pdf> acesso em: 29 Jun. 2019.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciênc. educ.**, v.12, n.2, p. 185-197, Ago. 2006 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132006000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132006000200006&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 19 Fev. 2019.

SILVA, T. T, da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STEARNS, P.N. **História da Sexualidade**. Trad. Renato Marques, São Paulo: Contexto, 2010.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

TAVARES, B.F.; LAPOLLI, C.; DEROZA, P.F.P. Sexualidade na adolescência. In: DIEHL, A; VIEIRA, D. L. **Sexualidade**: do prazer ao sofrer. 2ª ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

TREVISAN, J. S. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia a atualidade. 4ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

TRINDADE, I. G. J. S. **Os reflexos do estatuto da pessoa com deficiência (Lei n. 13.146/15) no sistema brasileiro de incapacidade civil.** Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/2757> Acesso em: 19 Fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Miracema, 2000. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/graduacao/cursos/149-ensino/cursos-de-graduacao/10725-pedagogia-licenciatura-miracema> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Tocantinópolis, 2007. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/4IW3vFbDRbCxqdXZdm6x7Q/content/06-2007%20-%20PPP%20Pedagogia%20Tocantin%C3%B3polis.pdf> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia.** Palmas, 2009. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/s/MmL2yYl\\_T4iqdLShGqjkjg](https://docs.uft.edu.br/share/s/MmL2yYl_T4iqdLShGqjkjg) acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia** Palmas, 2007. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/E4cUOPWkQNmdK7DLIfbKHg/content/PPC%20Pedagogia%20Palmas%202007.pdf> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia.** Arraias, 2007. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/yw34DO8hQ8SfdBpDN1yVjg> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Física.** Araguaína, 2009. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=b9dd0957-94d5-4454-abdb-7bd6196192ba;1.0:Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Licenciatura%20em%20F%C3%ADsica%20-%202009.pdf> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia.** Araguaína, 2009. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/s/5KYdxKXOR\\_aOXKyftEBmpg](https://docs.uft.edu.br/share/s/5KYdxKXOR_aOXKyftEBmpg) acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas.** Araguaína, 2009. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/w3vdp6k6TC2inGrX2t7pCw> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de História.** Araguaína, 2009. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/3Q-e2BBsSU2qA3FVWTa5-w> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Biologia.** Araguaína, 2009. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/JXjl6QkMS765II7EoarPRQ> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Porto Nacional, 2009. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/mnQRjYNdSfC7R9oHuf7RPQ> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Química**. Araguaína, 2009. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/QF4YdOtEQYK2szxuWaukzg> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras, habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas**. Porto Nacional, 2009. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/s/5\\_y6catCSpy31hulbjUIIQ](https://docs.uft.edu.br/share/s/5_y6catCSpy31hulbjUIIQ) acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas**. Porto Nacional, 2009. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/HIUUHxNWTqqsH9W1QCoOiQ> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do curso de Matemática**. Arraias, 2010. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/MtgKUPXXTeOXpiKRDVJ4WA> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do curso de Teatro**. Palmas, 2009. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/T7GPked8ToGex1hb3ZXxFg> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Porto Nacional, 2011. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=14edae36-efb0-4382-9da7-d8267c9e5cd9> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Araguaína, 2012. Disponível em: [http://download.uft.edu.br/?d=2b26fd36-1881-4816-955b-62df5e2b6967;22\\_2012\\_alteracao\\_no\\_ppc\\_de\\_licenciatura\\_em\\_matematica\\_campus\\_de\\_araguaína\\_5749.pdf](http://download.uft.edu.br/?d=2b26fd36-1881-4816-955b-62df5e2b6967;22_2012_alteracao_no_ppc_de_licenciatura_em_matematica_campus_de_araguaína_5749.pdf) acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Porto Nacional, 2013. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=84856859-13b8-4e00-b903-876b4e37cec9;1.0:32-2013%20-%20PPC%20de%20Geografia%20-%20Licenciatura>, acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Libras** Porto Nacional, 2014. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=16963080-d240-4c82-b154-a88729fa45a5;15-2014%20-%20PPC%20de%20Letras%20-%20Libras> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física**. Tocantinópolis, 2014. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=f57cc21f-9b9e-456e-aa97-32e9c223f473;1.0:20-2014%20-%20PPC%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica,%20C%C3%A2mpus%20de%20Tocantin%C3%B3polis.pdf> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física**. Miracema, 2014. Disponível em:

<http://download.uft.edu.br/?d=752e67a6-92cb-4e32-a1a1-c878a5da0cd0;1.0:PPC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20-%20Licenciatura,%20Campus%20de%20Miracema.pdf> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do curso de Educação do Campo**. Arraias, 2014. Disponível em:

<http://download.uft.edu.br/?d=2b2b330c-2a4c-4065-93d3-dc1e7975728d:05-2014%20-> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo**. Tocantinópolis, 2016. Disponível em:

[https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/2cv-sfOwSjuvMvt5mYfsrw/content/09-2016%20%20Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20PPC%20de%20Licenciatura%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20\(C%C3%A2mpus%20de%20Tocantin%C3%B3polis\).pdf](https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/2cv-sfOwSjuvMvt5mYfsrw/content/09-2016%20%20Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20PPC%20de%20Licenciatura%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20(C%C3%A2mpus%20de%20Tocantin%C3%B3polis).pdf). Acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais**. Tocantinópolis, 2016. Disponível em:

<https://docs.uft.edu.br/share/s/puQcs-ZeTL6pXdt5meyz-Q> acesso em 20 abril 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Manual de normalização para elaboração de trabalhos acadêmico-científicos**. Palmas, TO, 2017.

VEIGA et al. GÊNERO. In COLLING, A.M; TEDESCHI, L.A. (orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Prefácio Michelle Perrot. 2ª ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

VENÂNCIO, R. P. Maternidade negada In: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, 2004, p. 77-104, Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 21 Jun. 2019.

WARMLING, D.L. O corpo e as três dimensões da sexualidade na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty. **Cadernos do PET Filosofia**, vol. 7, n.13, Jan-Jun., 2016, p.53-73.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YOUNG, Í. M. Throwing like a girl: a phenomenology of feminine body comportment, mobility, and spatiality. In: ALCOFF, L. M.; MENDIETA, E. (eds.) **Identities: race, class, gender and nationality**. Oxford. Blackwell Publishing, 2003.

ZACHARIAS, R. Ética e sexualidade em Vista da Compreensão integral da Sexualidade Humana. In: DIEHL, A.; VIEIRA, D. L. **Sexualidade: do prazer ao sofrer**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.