

**Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
LCB0455 - Monografia**

**A formação inicial de licenciandas/os em Ciências Biológicas e o
tema sexualidade**

Eula Raissa Chaves de Almeida

**Piracicaba
2016**

EULA RAISSA CHAVES DE ALMEIDA

**A formação inicial de licenciandas/os em Ciências Biológicas e o tema
sexualidade**

Orientadora:
Profa. Dra. **TAITIÂNY KÁRITA BONZANINI**

Monografia apresentada para obtenção do título de
Bacharela em Ciências Biológicas.

**Piracicaba
Ano 2016**

À minha irmã que sempre me inspirou.
À minha mãe pelo amor, força e suporte.
Ao meu pai pela paciência e dedicação

AGRADECIMENTOS

Grata e com lágrimas nos olhos me recordo do que não pude ver. Me recordo do que me foi dito. Como retalhos de pano, histórias que se costuravam umas às outras e em sua simplicidade, belas e quentes colchas constituíam.

Eu, que nascida em São Paulo, capital, ainda pude saborear tamanha grandeza do viver no campo, graças aos meus pais, Adeide e João. Eu, que não conheci meus avôs, Francisco e Manuel – contadores de histórias, personagem de outras muitas. Eu, que pude questionar e aprender com minhas avós, Alice e Ana – que viram, sentiram, saborearam... Viveram o (e no) campo. Eu, que muitas vezes me pego chorando de saudades de um homem velhinho de olhos bem azuis, o qual nunca conheci, mas graças à ele, meu bisavô Gregório, pude aprender e vivenciar toda experiência que, certamente, me trouxe até aqui: até a Universidade de São Paulo (USP).

Agradeço à minha mãe, feminista e guerreira. Ao meu pai, forte e tenro. À minha irmã, minha inspiração. Ao meu primo Alex, por mostrar que era possível.

À/Aos minhas/meus professoras/es que, percebendo ou não, me transformaram. Em especial à prof^a Célia, de ciências, e à prof^a Andréia, de biologia.

À prof^a Vanessa, pela convivência em 2001 e que me dizia: “Leia tudo o que encontrar pela frente”.

Ao prof. Helenildo que em 2007, primeiro me fez questionar a história.

À prof^a Daís, também em 2007, que disse “Faça esse vestibulinho, Eula” e “Você já pensou em fazer cursinho?”.

À prof^a Ivone de Genova que acreditou em mim, me enxergou, me alavancou.

Ao prof. Flávio Gandara que me encantou com a agroecologia.

À prof^a Taitiâny pela paciência e dedicação.

Aos que me ensinaram a preciosidade do viver em coletivo, PET Ecologia, CACB, ENEBio, Casa 1, Levante Popular da Juventude.

Às/aos queridas/os que estiveram e continuaram ali por mim, desde a 1^a série, Guilherme Luna e Ellen, meu abraço sincero.

À Ananda, muitos anos de amizade e que se multipliquem por 7.

À Rosane, pois a distância não pôde nos afastar.

Às/aos minhas/meus mais amadas/os “nóias” que fizeram dessa graduação uma aventura com nomes duplos (triplos).

Lucas Vinícius, meu irmão. Isabel Cristina, minha mãe. Karen Missy Aki, 'bachan' uma piada interna: "b..amizade" surpresa!! Allan Douglas, grande professor.

Às amizades poéticas, porque tudo é poesia. Guilherme Gandolfi, poeta e lutador do povo. À Janaína, que me ensinou que amizade e onipresença são reais. Ao Paulo Efrain, pelo companheirismo desde o VIII EIV SP.

E, por fim, à Olívia P. Rosa, pois sem ela nada seria escrito!

À todas/os vocês, [Há]braços, e meu eterno amor.

APRESENTAÇÃO

"Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com ele sofrendo a mesma luta, ou se dissociam do seu povo, e nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo." (Florestan Fernandes)

Por que monografia em licenciatura? Onde meus pés pisam e minha cabeça pensa? Onde eles já pisaram que trilharam esta minha trajetória? Uma monografia vai além de um simples trabalho para concluir o curso.

Considero relevante aqui, contar sobre uma memória que dialoga com os acontecimentos e reflexões que me conduziram até esse momento. Envolve cultura, vivência, movimento estudantil, lutas, sentimentos e atividades acadêmicas.

De acordo com Luiz Tatit, em sua canção, O Meio: "Assim era no princípio/ Metáfora pura/ Suspensa no ar (...)/ Por isso que sempre no início/ A gente não sabe como começar/ Começa porque sem começo/ Sem esse pedaço não dá pra avançar (...)". Assim, aos tropeços, inicio essa apresentação com uma poesia que tenta expressar toda a jornada vivenciada com início em um especial evento do qual participei em Julho de 2012, o XXXIII Encontro Nacional dos Estudantes de Biologia (ENEB) realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) intitulado "Educação, entre algemas e liberdade – qual futuro estamos construindo?"

ENEB,
Espaços (di)versos
De poemas e de olhares sinceros
Olhares de luta, reitero,
Na qual me enxerguei
Dentre os mais (di)versos
Olhares políticos,
Humanos e culturais.

ENEB,
Encontro em meio a tantos desencontros,
Mas uma coisa era certa:
Estudante todo mundo era
Biologia em movimento
Cimento e mais que alimento
Comprometidos com a revolução
E não apenas de sua profissão.

ENEB,
Nessa grande ciranda
Percebi que ela "não é minha só"
Entre lutas e andanças
Construção em várias mãos
Ciranda de saberes e sabores

De companheiras e companheiros
De *muchas colores*.

ENEB,
Ferramenta de uma entidade nacional
Militância pela melhoria da classe profissional
Luta por valores
Política para todos os sabores.
Minha amada “escola” ENEBio
Formação política dentro e fora
Do curso CFPBio.

ENEB,
Temático, prático,
Cansativo conselho deliberativo.
Necessária organização
Que promove formação
Luta com alegria
Entidade Nacional dos Estudantes de Biologia.

[Das recordações da ENEBio. Raissa Almeida e Ingrid Bardini, gestão AN 15/16]

Já no início do engajar no movimento estudantil (ME), eu lutava por uma nova universidade, partindo da fala de Che Guevara: “Tenho que dizer que se pinte de negra/o, que se pinte de parda/o, não só entre as/os estudantes, mas também entre professoras/es; que se pinte de operária/o e camponesa/ês, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo”. Lutávamos, no ME por uma universidade popular.

Após este ENEB, ingressei no Programa de Educação Tutorial (PET) Ecologia, no qual escrevíamos e nos esforçávamos em colocar em prática projetos pautados em agroecologia, diversidade – biológica, cultural – educação, sonhos e utopias.

Formações e discussões frequentes nos alimentavam no PET e, ao mesmo tempo, nos deixavam com sede de mais respostas para mais perguntas. Qual o papel da universidade? Pesquisa para quê(m)? Qual o papel do estudante dentro da Universidade? Desta forma, parti em busca de mais formações e, para além do meu estágio no PET, me encontrei no Movimento Estudantil da Biologia (MEBio).

As reflexões e indignações frente a atual conjuntura da universidade que eu estava cursando iniciaram a partir da participação no que chamo de “escola” ENEBio (Entidade Nacional de Estudantes de Biologia). Incluo dentro desta “escola” o Centro Acadêmico de Ciências Biológicas (CACB) e minhas companheiras e meus companheiros do Programa PET Ecologia que também me incentivavam a participar do MEBio, como representante discente do departamento de Ciências Biológicas,

função que ocupei por dois anos. Considero muito esses os espaços e pessoas que muito me ensinaram.

Durante esta trajetória, já em 2013, participei do III Encontro Internacional de Agroecologia (EIA) em Botucatu - SP e do IV Congreso Latinoamericano de Agroecología em Lima - Peru, eventos que me animaram ainda mais a seguir estudando a diversidade, tanto a biológica, como também a cultural, a social...

A viagem para o Peru implicou em muitas reflexões. Pela primeira vez encontrei uma diversidade biológica de sementes tão rica e de muitas *cores*. A diversidade de sementes era algo inquestionável dentro da cultura peruana, qual seria, então, a diversidade biológica ou não; inquestionável dentro da cultura brasileira?

Nesse trabalho optou-se por utilizar a palavra 'diversidade' com o significado de variedade, pluralidade, diferença, ou seja, como um substantivo feminino que caracteriza tudo que é diverso, que tem multiplicidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA). Entende-se que 'diversidade' é a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si, cabendo nessa palavra também as qualificações que recebe como, por exemplo diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, religiosa, etc.

Em 2014, após participar enquanto coordenadora do Encontro Regional dos Estudantes de Biologia (EREB) do Sudeste (SE), realizado na UNICAMP em Campinas, com o tema "Bio(há)diversidade: consideramos justa toda forma de amor", me aprofundi em mais uma pauta sobre diversidade, agora não apenas a biológica, mas a diversidade sexual e a diversidade de gênero.

Diversidade sexual se refere à diversidade existente quanto às orientações sexuais. Nesse trabalho compreendemos orientação sexual como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero/sexo diferente (heterossexualidade), do mesmo gênero/sexo (homossexualidade) ou de mais de um gênero/sexo (bissexualidade), assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas, concepção essa a partir dos princípios de Yogyakarta (CORRÊA; FREITAS, 2006).

Gênero é um conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do movimento feminista. 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 (ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais)

Comecei a construir, em coletivo, a Articulação Regional (AR) - SE da ENEBio, que surgiu dentro da ENEBio como proposta básica para realizar trabalho de base e aproximação para a militância dentro da referida Entidade, de Centros Acadêmicos de cursos de Biologia da região sudeste.

Neste mesmo ano, em 2014, me aventurei na pesquisa, à iniciação científica, com trabalho desenvolvido no Laboratório Carbono 14 do Centro de Energia na Agricultura (CENA), me envolvendo na rotina desse tipo de trabalho. Muito aprendi sobre a diversidade biológica, a climática, a geológica, a fóssil – do passado das eras geológicas, em muitos assuntos me encontrei. Não fosse outro encontro que veio para reafirmar minha trajetória na educação, o VIII Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV). Com certeza este estágio foi a consolidação dos meus valores e ideais, explorados ao longo de minha graduação, principalmente por influência da ENEBio.

A participação no EIV proporcionou a vivência de vinte e três dias ao lado do povo, de movimentos sociais tais como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Levante Popular da Juventude (LPJ), e movimentos estudantis, como o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU), Secretaria Acadêmica Pró Ambiental (SAPA), a Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF), dentre outros, onde conheci mais a fundo a proposta de um projeto popular para o Brasil.

Após a minha volta, ao término do EIV, através do LPJ ingressei no movimento estudantil de forma organizada, aprofundei minha formação política. Fiz parte da Comissão Organizadora (CO) do IX EIV SP e muito aprendi no ano de 2015. Ano em que os trabalhos árduos enquanto AR foram reconhecidos no ENEB em Vitória - ES, a ponto de voltarmos de lá com a tarefa (revolucionária, para nosso pequeno CACB) de ser a Articulação Nacional (AN) da ENEBio, frente política, comunicação, capilarização e referência na Entidade.

Matriculei-me para o primeiro semestre, de 2015, na disciplina da professora Taitiâny Kárita Bonzanini, disciplina obrigatória para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, chamada Instrumentação para o Ensino de Ciências Biológicas. Professora muito especial que conheci ao longo desta minha graduação, nunca

cansou em encantar pelo desejo de transformação da sociedade através da educação. E, buscando caminhar dentro de um projeto que me completasse, em 2015 conversei com ela, em busca de um tema para trabalhar a monografia. Daí a reflexão sobre a discussão sobre educação e diversidade.

Assim, entendo meu trabalho de conclusão de curso como um trabalho que vai além, que partiu de um olhar de dentro para fora, de uma caminhada em uma diversidade de chãos. Entendo que é preciso pesquisar e conhecer, se envolver no processo e crescer. A própria escolha do tema partiu de um reconhecer-me enquanto parte do todo que confronta com uma lógica que parece ser a desta universidade: de cultura muito patriarcal e machista.

Com a monografia na área de educação pude conhecer outro mundo de literatura, uma outra lógica para a pesquisa científica. A partir de então, consegui me descobrir em novas utopias e a dar conta que o movimento não ocorre apenas em meus pensamentos, ocorre na luta diária dos movimentos sociais, nos livros de grandes autoras/es e em todos os sujeitos que discordam, minimamente, de uma lógica predominante.

Portanto, a partir de reflexões sobre a diversidade, seja ela biológica, social, cultural, sexual ou de gênero, passei a pensar sobre a luta das mulheres, questionar a construção social de gênero na sociedade e na própria norma culta da língua portuguesa que, muitas vezes, limita, oprime, omite a diversidade, e se manifesta em nosso cotidiano de forma opressora, seja por uma “piada” entre amigas/os ou formalmente na omissão do feminino nos plurais.

A língua é uma convenção social e por isso reproduz o sistema patriarcal. Na organização de um texto, mesmo que haja a representatividade de gêneros em pronomes, substantivos dentre outros, flexionados no masculino e no feminino, as barreiras linguísticas continuam, o masculino continua sendo colocado em primeiro lugar na organização dos textos.

Esses e demais questionamentos contribuíram para escrita desse material evidenciando ambos os gêneros, priorizando o feminino, sempre que possível, assim como deixo aberto o conceito sexualidade, para que a diversidade de interpretações nos resultados nos fascinem em gênero, número e grau.

Minhas reflexões, indagações e inquietações contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho e também para uma luta que venho travando, por uma educação popular.

Juventude que ousa lutar, constrói o poder popular.

"E não se diga que, se sou professora de Biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos "Jardins" de São Paulo.

Se sou professora de Biologia, obviamente, devo ensinar Biologia, mas ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama".
(Paulo Freire, 1992)

*Aquecidas no calor do ódio
Moldadas na sólida perda
Esfriadas no mar de sonhos
As lágrimas escorrem.
(Guilherme Gandolfi, 2015)*

SUMÁRIO

ABSTRACT	23
LISTA DE GRÁFICOS	25
LISTA DE TABELAS	27
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	29
1. Introdução	31
2. Objetivos	37
2.1 Objetivo geral	37
2.2 Objetivos específicos	37
3. Referenciais que orientaram a construção desse trabalho	39
3.1 Breve discussão sobre política e organização da educação brasileira	39
3.2 Alguns marcos normativos no contexto social do tema sexualidade	43
3.3 Breve discussão sobre formação inicial de professoras/es	45
3.4 Tema sexualidade, um tabu	49
4. Desenvolvimento da pesquisa	55
4.1 O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ - USP	55
4.2 Análise documental das ementas das disciplinas	59
4.3 Elaboração e aplicação dos questionários	60
5. Resultados e discussão	63
5.1 Análise das ementas	63
5.2 Análises das respostas dos estudantes	76
6. Considerações finais	91
7. Bibliografia	93
APÊNDICES	99
APÊNDICE A	99
APÊNDICE B	100

RESUMO

A formação inicial de licenciandas/os em Ciências Biológicas e o tema sexualidade

Ao falarmos da formação de professoras/es, inevitavelmente somos levadas/os à abordagem do tema pela formação inicial, cujo papel é iniciar a construção da profissão a partir da abordagem de conceitos e metodologias e contribuir para a organização de um pensamento pedagógico especializado (MELLO, 2000). Nessa concepção, entende-se que as práticas formativas, nos cursos de formação inicial, precisam se relacionar com os desafios que serão vividos pelas/os futuras/os professoras/es em seus cotidianos, com os saberes que serão exigidos pela sua atividade docente. Considerando que a educação escolar é uma política pública endereçada à constituição da cidadania, e ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo ou que ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina (MELLO, 2000), a formação inicial de professoras/es constitui-se em um importante momento de aprender algo para, então, proporcionar discussões a respeito em sala de aula. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho de conclusão de curso, objetivou discutir a formação da/o licencianda/o em Ciências Biológicas para o trabalho com o tema sexualidade na educação básica, a partir da visão das/os próprias/os licenciandas/os. A metodologia usada versa sobre o método qualitativo de pesquisa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), onde o foco da investigação foi a interpretação das concepções atribuídas por discentes em relação à sua formação inicial no que tange o tema sexualidade. Realizou-se análise documental de ementas de disciplinas, obtidas na plataforma JupiterWeb, vinte e oito disciplinas obrigatórias ao longo dos dez semestres de duração do curso, foram selecionadas, cujas ementas apresentavam justificativa para abordagem do tema, conduzidas por três diferentes linhas, a teórica-científica, a pedagógica e a social. Na análise foi possível verificar que a disciplina Zoologia de Vertebrados II, por exemplo, indicou oportunidade de uma formação que não reproduza preconceitos, discussão sobre atribuição de papéis de gênero em nossa cultura, contrapostos ao comportamento animal distinto entre fêmea e macho ultrapassando-se a abordagem apenas biológica do conteúdo. Se observou, também, que demais atividades formativas, e não apenas as disciplinas obrigatórias, poderão contribuir para a formação da/o futura/o professora/or como, por exemplo, a realização de atividades promovidas pelo Movimento Estudantil (ME), como uma eficaz oportunidade de formação para estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES) que não contemplam disciplinas de educação sexual e diversidade de gênero nos cursos de Licenciatura, por exemplo. No entanto, se defende a responsabilidade da IES em disponibilizar tais disciplinas com o objetivo de garantir que a/o futura/o professora/or possa conhecer e estudar assuntos que abordará em seu fazer diário.

Palavras-chave: formação inicial de professores; sexualidade, movimento estudantil; ESALQ; ENEBio;

ABSTRACT

Initial training of undergraduate in Biological Sciences and the theme sexuality

When we talk about teacher training, we are inevitably led to the theme approach for initial formation, whose role is to start the construction of the profession from the concepts of approach and methodologies and contribute to the organization of a specialized pedagogical thinking (MELLO, 2000). In this conception, it is understood that the training practices in initial training courses, need to relate to the challenges that will be faced by future teachers in their daily lives with the knowledge that will be required for their teaching activity. Considering that education is a public policy addressed the establishment of citizenship, and no one facilitates the development of what had no opportunity to improve on yourself or anyone promotes learning content that does not dominate (MELLO, 2000), the initial training teachers constitutes an important time to learn something to then provide discussions about classroom. Based on this assumption, this work of course completion, aimed at discussing the formation of licensing in Biological Sciences to work with sexuality theme in basic education, from the perspective of licentiate themselves. The methodology deals with the qualitative method of research in education (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), where the focus of the investigation was the interpretation of the concepts assigned by students in relation to their initial training regarding the theme of sexuality. Held documentary analysis of menus disciplines obtained in JupiterWeb platform, twenty eight compulsory subjects over the ten semesters duration of the course were selected, whose menus had justification for theme approach, conducted by three different lines, the theoretical-scientific, educational and social. In the analysis we found that the Vertebrates II Zoology discipline, for example, indicated opportunity of training that does not reproduce prejudices, discussion about assigning gender roles in our culture, opposed to the distinct animal behavior between female and male surpassing to only biological approach to content. It is believed also that other training activities, not just the compulsory subjects may contribute to the training of future teachers, for example, conducting activities promoted by the Student Movement (ME), as an effective training opportunity for students of Higher education Institutions (IES) that do not include sex education disciplines and gender diversity in degree courses, for example. However, it defends the responsibility of IES in providing such courses in order to ensure that future teachers can meet and study subjects that address in its make daily.

keywords: initial formation; sexuality; student movement; ESALQ; ENEBio;

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – porcentagem de respostas em relação a identidade de gênero.....	77
Gráfico 2 – porcentagem de respostas em relação a obtenção de título.....	77
Gráfico 3 – porcentagem de respostas em relação a pretensão em lecionar para o ensino básico.....	78
Gráfico 4 – porcentagem de respostas em relação a disciplinas que tenham abordado o tema sexualidade.....	83
Gráfico 5 – porcentagem de respostas em relação a possibilidade de abordagem do tema sexualidade nas disciplinas.....	84
Gráfico 6 – porcentagem de respostas em relação ao contato com o tema sexualidade fora da grade curricular.....	85
Gráfico 7 – envolvimento no MEBio.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – disciplinas selecionadas do 1º semestre.....	63
Tabela 2 - disciplinas selecionadas do 2º semestre.....	65
Tabela 3 - disciplinas selecionadas do 4º semestre.....	66
Tabela 4 - disciplinas selecionadas do 5º semestre.....	67
Tabela 5 - disciplinas selecionadas do 6º semestre.....	68
Tabela 6 - disciplinas selecionadas do 7º semestre.....	69
Tabela 7 - disciplinas selecionadas do 9º semestre.....	70
Tabela 8 - disciplinas selecionadas do 10º semestre.....	71
Tabela 9 - disciplinas que não apresentaram termos-chaves, mas com justificativa que pode possibilitar a abordagem do tema sexualidade.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEEF	Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AIE	Aparato Ideológico do Estado
AN	Articulação Nacional da ENEBio
AR	Articulação Regional da ENEBio
CACB	Centro Acadêmico de Ciências Biológicas
CENA	Centro de Energia Nuclear na Agricultura
CFPBio	Curso de Formação Política para Biologia
Coned	Congresso Nacional de Educação
CO	Comissão Organizadora
CoC	Coordenação de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EIA	Encontro Internacional de Agroecologia
EIV	Estágio Interdisciplinar de Vivência
EREB	Encontro Regional de Estudantes de Biologia
ENEB	Encontro Nacional de Estudantes de Biologia
ENEBio	Entidade Nacional dos Estudantes de Biologia
ES	Estado do Espírito Santo
ESALQ	Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti e Transexuais
LPJ	Levante Popular da Juventude
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
ME	Movimento Estudantil
MEBio	Movimento Estudantil da Biologia
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAJU	Serviço de Assessoria Jurídica Universitária
SAPA	Secretaria Acadêmica Pró Ambiental
SE	Região Sudeste do Brasil
SUS	Sistema Único de Saúde
USP	Universidade de São Paulo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

1. Introdução

"As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante" (Karl Marx e Friedrich Engels)

Reconhecendo que a formação inicial é apenas um dos componentes de uma estratégia mais ampla de profissionalização de professoras/es, é imprescindível que se considere a formação inicial como indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica (MELLO, 2000). Dentre vários temas imprescindíveis para a formação da/o futura/o professora/or, pode-se citar, como exemplo, a desconstrução de tabus em torno do tema sexualidade, através de uma formação mais humana e que não reproduza opressões e preconceitos.

Ao falarmos da formação de professoras/es, inevitavelmente somos levadas/os a principiar a abordagem do tema pela formação inicial, cujo papel é prover as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado (SANTOS, 2007). Parece ser consenso entre estudiosas/os do assunto que a formação inicial representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico, psicopedagógico e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, espera-se que ela fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que futuras/os professoras/es irão atuar (SANTOS, 2007). A realidade social que pretendemos buscar, no presente trabalho, é aquela livre de opressões.

Nessa concepção, entende-se que as práticas formativas, nos cursos de formação inicial, precisam estar relacionadas com os desafios que serão vividos pelas/os futuras/os professoras/es em seus cotidianos, com os saberes que serão exigidos pela sua atividade docente.

Desenvolver, portanto, processos de formação que não somente coloquem as/os formandas/os em contato com a prática (FRANCO, 2006), mas que também sejam desenvolvidas práticas formativas capazes de preparar futuras/os docentes que façam a mediação entre estudantes e o campo conjuntural (sociedade) em que estão imersos (BATISTA, 2011).

Trata-se de discutir, com a/o futura/o educadora/or, as formas de compreender a sociedade, seus tabus, preconceitos e opressões sistêmicas, historicamente

combatidas pelo povo, como uma atividade formativa que contribua para uma prática educativa revolucionária que se limite a reproduzir modelos e preconceitos.

Para Romanowski e Pinheiro (2009), pensar a docência exige compreender a/o docente como uma/um profissional em ação e interação com as/os outras/os colegas e com a/o estudante. Este processo elabora saberes tanto na como para a realidade, em que a prática cotidiana se constitui em um local de construção destes saberes. Partindo deste pressuposto a análise dos saberes docentes, os conhecimentos necessários à/ao professora/professor para poder ensinar, constitui questão fundamental para os cursos de formação inicial desta/e profissional (ROMANOWSKI; PINHEIRO, 2009).

Gauthier (1998) explicita que muitos saberes foram criados sem levar em conta a/o professora/or real, na sua prática, na sala de aula, mas sendo idealizados, produzidos nos Centros Acadêmicos, o que chamou de Saberes sem Ofício. Portanto, para Gauthier (1998) é preciso propor um Ofício feito de Saberes, pois se admite a existência de um repertório de conhecimentos próprios do ensino.

Portanto, transformar os Saberes sem Ofício, aqueles idealizados, sem relação com a prática pedagógica diária, em um Ofício feito de Saberes é um caminho desafiador que apresenta a necessidade de estudos e reflexões.

Nesse sentido, o procedimento de ensino, para Martins (1996), abarca a problemática da relação conteúdo-forma. Segundo a autora,

[...] a necessidade de articular os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos [das/os estudantes] [...] e a busca de realizar um ensino comprometido com as classes trabalhadoras tem sido o centro das preocupações (MARTINS, 1996. p. 78).

A/O professora/or, hoje em dia, é a/o mediadora/or do processo de ensino e aprendizagem e a autora considera a/o estudante, sua realidade existencial, e o conhecimento gerado na práxis social (MARTINS *apud* ROMANOWSKI; PINHEIRO, 2009).

Pimenta (2002), enfatiza os saberes da experiência, ou seja, o saber da experiência se refere, segundo ela, “aos conhecimentos produzidos em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática” (PIMENTA, 2002. p.20).

O cotidiano docente, inserido na realidade existencial, possivelmente levantará diversas demandas de discussão a respeito do tema sexualidade, pois ele está imerso no nosso cotidiano, nossa cultura e nossa biologia. Seja na nossa própria vivência enquanto seres que se reproduzem de forma sexuada, como também, na nossa vivência cultural que acaba reproduzindo muitos valores que oprimem, constantemente nos deparamos com questões relacionadas ao tema, tais como a desigualdade entre gêneros e o não reconhecimento das diferentes orientações sexuais, assuntos que chegam ao dia a dia das salas de aula e precisam ser reconhecidos e abordados.

Outro saber necessário à/ao professora/or, segundo a referida autora, é o conhecimento sobre o conteúdo a ensinar, que significa “trabalhar com as informações, analisando-as, classificando-as. Pois, é preciso informar e trabalhar com as informações para se construir a inteligência.” (PIMENTA, 2002. p. 21). Este saber refere-se ao conhecimento científico que a/o professora/or precisa ter para ensinar. Nesse contexto, admite-se que a/o professora/or precisa ter o conhecimento necessário para ensinar algo a alguém. No que diz respeito ao tema sexualidade, por exemplo, se na formação inicial a/o licencianda/o não teve a oportunidade de aprender sobre o tema, isso pode refletir em ausência da construção da inteligência para discuti-lo na educação básica.

E, por fim, um último saber apontado por Pimenta (2002) são os saberes pedagógicos, mobilizados a partir das dificuldades postas pela prática docente, ou seja, para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos científicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Neste sentido, alega Freire,

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996. p. 23).

Em consonância, na perspectiva de Garcia,

[...] conjuntamente com o conhecimento pedagógico, [as professoras e] os professores tem de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam. Quando [a professora e] o professor não possuem conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino

pode apresentar erradamente o conteúdo aos [estudantes] [...]. O conhecimento que [as professoras e] os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam (GARCIA, 1999, p. 86).

Maurice Tardif (2000; 2002; 2005), por sua vez, evidencia em seus estudos o pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais as/os professoras/es atuam, com as instituições que as/os formam, com as instituições onde trabalham, com seus instrumentos de trabalho, com sua experiência no trabalho.

Ressalta-se, aqui, a importância da práxis, de aproximar cada vez mais nossas ações de nossas falas, até que um dia, elas sejam iguais e condizentes com a realidade de cada indivíduo, desde sua formação até a realidade de seu local de trabalho. Cada vivência propicia uma experiência, e cada indivíduo lê o mundo através das lentes que lhe são apresentadas em seu trajeto (FREIRE, 1996).

A qualidade do ensino, no entanto, pode ser comprometida quando preconceitos sobrepõem o fazer docente. A homofobia, por exemplo, compromete a inclusão educacional e a qualidade do ensino.

Neste contexto, o machismo e a homofobia (abarcadas também a Transfobia, a Lesbofobia e a Bifobia) evidencia-se como um sério problema social cujo enfrentamento não pode ser mais postergado (BRASIL, 2009).

O espaço escolar passa a existir aqui como uma poderosa instância de reprodução das lógicas hegemônicas opressoras. Ali, a homofobia e o machismo são consentidos e ensinados, produzindo efeitos devastadores na formação de todas as pessoas (BRASIL, 2009).

A opressão incide na relação docente-estudante. Produz desinteresse pela escola, dificulta a aprendizagem e conduz à evasão e ao abandono escolar. Afeta a definição das carreiras profissionais e dificulta a inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2009).

Sendo assim, o presente trabalho tem como enfoque apresentar algumas reflexões sobre a importância e o papel da formação inicial de professoras/es no que diz respeito à abordagem do tema sexualidade.

O tema, em seu amplo significado, pode ser trabalhado entre estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas, a partir de diferentes enfoques: o biológico, a partir do estudo sobre a reprodução, fisiologia, doenças sexualmente transmissíveis (DST), comportamento animal, interação inter e intraespecífica e evolução; ou

enfoque social, discutido sob o âmbito das diferentes culturas e suas formas de atribuições de papéis aos gêneros feminino e masculino e a opressão histórica presente na sociedade através do sistema patriarcal que ainda nos permeia; e, também, através de discussões culturais.

De acordo com Aguiar (2000), na literatura feminista, a discussão sobre o patriarcado tem apontado a existência desse fenômeno quando existe uma ausência de regulação da esfera privada em circunstâncias onde há um evidente desequilíbrio de poder dentro dessa instância. A violência doméstica, por exemplo, evidencia que a separação entre público e privado se deu de vasta maneira que incidem posições de dependência no interior do espaço familiar, particularmente das mulheres com relação aos homens. Nesse caso, as instituições políticas ignoram essa situação que conserva-se à margem do sistema normativo (AGUIAR, 2000).

Como a formação inicial ocorre a partir do trabalho de diferentes tipos de saberes, seja qual for o enfoque presente no que diz respeito ao tema sexualidade, a formação precisa garantir que a/o futura/o professora/or tenha condições de abordar o assunto na educação básica contribuindo para a diminuição de preconceitos, ideias distorcidas, comportamentos de riscos, opressões de gênero, dentre tantos assuntos relacionados ao tema.

2. Objetivos

"Quem não se movimenta não sente as correntes que o amarram." (Rosa Luxemburgo)

2.1 Objetivo Geral

Discutir a formação da/o licenciada/o em Ciências Biológicas da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ), campus pertencente à Universidade de São Paulo (USP), para o trabalho com tema sexualidade na educação básica, a partir da visão das/os próprias/os licenciandas/os.

2.2 Objetivos específicos

- Verificar a abordagem do tema sexualidade a partir do conteúdo programático das disciplinas de licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ-USP, descritos nas ementas das disciplinas.

- Apontar as contribuições do MEBio para a formação de licenciandas/os do curso de Ciências Biológicas da ESALQ-USP comprometidas/os com o debate a respeito da diversidade sexual.

3. Referenciais que orientaram a construção desse trabalho

Acho que sou um capítulo! (Olivia P. Rosa)

Discutiremos aqui as reflexões de diferentes autoras/es, utilizadas/os como referenciais para escrita e reflexões presentes neste trabalho.

Iniciaremos com um breve histórico sobre as políticas educacionais, realizando um recorte social para a pauta diversidade sexual e de gênero. Perpassando a discussão pelo tema da formação inicial de professoras/es e, por fim, apontando questões relacionadas ao tema sexualidade.

3.1 Breve discussão sobre política e organização da educação brasileira

"A perpetuação da atual ordem das coisas é a perpetuação do crime"
(Eduardo Galeano)

Em meados de 1932, um grupo de mulheres e homens da elite intelectual, além de renomadas/os educadoras/es, escreveram o Manifesto dos Pioneiros, no qual evidenciaram a necessidade central de se elaborar um plano amplo e contextualizado visando promover e desenvolver a educação no país (BRASIL, 2005).

Esse movimento tomou ampla dimensão e repercussão tão forte que, dois anos depois, quando da elaboração da Constituição de 1934, o art. 150 explicitava como uma das competências da União "fixar o Plano Nacional de Educação [PNE], compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" (DIDONET, 2000. p.42).

Segundo Santos (2007), já na década de 1950, o educador Anísio Teixeira demonstrava sua preocupação com a formação de professoras/es. Para ele, a sociedade precisava de novos tipos de mestras/es, com mais cultura e experiência. Assim, a formação de professoras/es deveria acontecer em nível superior, para diminuir radicalmente o número de educadoras/es despreparadas/os para a sala de aula. Para isso, as/os professoras/es necessitariam de uma formação consciente, com uma preparação intelectual muito aprofundada, voltada tanto para a teoria quanto para a prática.

Após essa formação, a/o profissional da educação poderia aprimorar as ideias apresentadas na formação inicial com suas próprias experiências. Para tanto, deveria lançar mão dos novos recursos tecnológicos, dos quais faria uso para dinamizar suas aulas, que, longe de se esvaziarem de conteúdos políticos, estariam repletas de reflexão política, sobretudo em debates. Assim, professoras/es deixariam de ser donas/os do conhecimento e passariam a ser mediadoras/es, motivadoras/es, e direcionadoras/es do processo pedagógico (SANTOS, 2007).

As Constituições posteriores à de 1932, ou seja, a de 1946, de 1967, de 1969, mantiveram a necessidade do país ter um Plano de Educação, exceto a Constituição de 1937, durante o Estado Novo Vargasista, que omitiu esse tema.

No entanto, somente em 1962 foi elaborado um primeiro Plano Nacional de Educação, sob a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos (DIDONET, 2000).

De acordo com Santos (2007), até 1960, em meio aos debates sobre o PNE, a influência escolanovista levou à elaboração de trabalhos que primavam por uma formação voltada para o processo ensino-aprendizagem e seus produtos, ou seja, buscava-se instruir futuras/os professoras/es com as melhores formas de ensinar, o que correspondia à utilização das melhores técnicas para a obtenção dos melhores resultados.

Essa forma de abordagem levou as políticas educacionais à padronização dos currículos, para direcionar o trabalho das/os professoras/es, evitando assim possíveis desvios provocados pela falta de preparação da maioria das/os docentes.

Pode se considerar tal padronização uma interpretação simplista da proposta escolanovista, pois esse movimento tinha como um de seus objetivos romper com a escola tradicional pela diversificação das técnicas didáticas. (SANTOS, 2007).

Em 1964, com o início da ditadura militar, o debate educacional foi novamente silenciado, pois, para garantir a liberdade, muitas/os educadoras/es

esvaziaram seu discurso de conteúdo político. Aquelas/es que tentaram mantê-lo sofreram duras consequências, seja pela prisão, exílio ou desdobramentos ainda mais severos (SANTOS, 2007), por exemplo, o descumprimento aos direitos humanos através de práticas de tortura.

No decorrer da ditadura, o PNE sofreu uma primeira revisão em 1965, quando foram embutidas algumas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais.

Em 1966, uma nova revisão, que se denominou de Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o mercado de trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, 2005).

Neste período, foi promulgada a Lei 5.692/71, que visava à profissionalização do então ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos, ensino primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundário – agrícola, industrial, comercial e normal (DURANT, 2005). O processo de tramitação dessa Lei foi muito breve, havendo pouca negociação no Congresso Nacional. Podemos concluir que ela atendeu aos objetivos do governo militar (SILVA, 2007).

A influência do capital estrangeiro na implantação da referida Lei trouxe uma orientação liberal tecnicista (SILVA, 2006). A intenção governamental explícita era atualizar a educação e retirar o país de um imaginável atraso (SILVA, 2007).

No alto da emergência do processo de redemocratização do país, surgiram vários movimentos sociais em defesa do direito à educação, reivindicando inclusive, a ação planejada do poder público. Todo esse processo político desaguou na Constituição de 1988. Assim, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, a Constituição Federal de 1988, retomou a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação (BRASIL, 2005).

Nos anos seguintes, iniciam-se as discussões sobre as novas diretrizes e bases da educação nacional que duraram cerca de oito anos, culminando na nova LDB (Lei nº 9.394/96).

No mês de março de 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, promovida pela Unesco, com uma grande quantidade de entidades internacionais participando do evento, que tinha o

objetivo de erradicar o analfabetismo e universalizar a educação obrigatória (DIDONET, 2000).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem foram aprovados e constituem documentos de compromissos dos países signatários, entre eles o Brasil (DIDONET, 2000).

Ainda na década de 90, precisamente nos anos de 1993 e 1994, o Ministério da Educação, em parceria com o Unicef e a Unesco, coordenou um movimento voltado para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Alguns processos, denominados ascendentes, geraram planos municipais, estaduais e, finalmente, um plano nacional (BRASIL, 2005).

A Lei nº 9.394, de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, determina nos arts. 9º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. (MELO; LUZ, 2005 p. 17)

Em 10 de fevereiro de 1998, o deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155/98 que

[...] apresenta o Plano Nacional de Educação. A construção desse plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – desde sua participação nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação (Coned) e sistematizou as contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificação, destaca o autor, a importância desse documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições [daquelas e] daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária (DIDONET, 2000, p.103).

Um segundo projeto de lei, encaminhado pelo Poder Executivo e elaborado pelo Ministério da Educação após consulta a várias entidades educacionais e realização de seminários regionais de estudos para coleta de sugestões, foi protocolado na Câmara das/os Deputadas/os, sob o nº 4.173/98. Em 13 de março de 1998, o PL nº 4.173 foi anexado ao de nº 4.155, que tinha precedência por ter sido protocolado antes (BRASIL, 2005).

A reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990 pretendeu colaborar com a formação da/o trabalhadora/or aderente aos atuais processos de produção capitalista (PESCE, 2014).

Finalmente, o substitutivo da Comissão de Educação e Desporto ao PL nº 4.155 foi aprovado, com duas emendas incorporadas ao texto, e encaminhado ao Senado que aprovou na íntegra o Projeto de Lei que institui o PNE e seu anexo. Estava portanto aprovado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2005).

Em janeiro de 2001, o então Presidente da República sancionou a lei que instituiu o Plano Nacional de Educação, com vetos a algumas metas, que ainda não foram submetidas à votação do Congresso Nacional (BRASIL, 2005).

3.2 Alguns marcos normativos no contexto social do tema sexualidade

"Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres" (Rosa Luxemburgo)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), reconhece em cada indivíduo o direito à liberdade e à dignidade.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 também adota o princípio da dignidade humana e assegura como objetivo fundamental, entre outros, promover o bem de todas/os, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (SÃO PAULO, 2014), inclusive a de gênero.

Mulheres, homens, sejam lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) são, essencialmente, cidadãos/aos e têm direitos e deveres iguais perante a lei. Contudo, historicamente, alguns desses, em determinadas situações têm sido privadas/os de muitos direitos em decorrência dos preconceitos e opressões existentes e estruturantes de nossa sociedade.

Algumas/ns destas/es oprimidas/os, de forma auto organizada, lutaram e vêm lutando pelas pautas e direitos que lhes eram rejeitados e, com muita pressão popular, obtiveram-se alguns avanços. Alguns desses avanços são apontados a seguir.

A Lei Estadual nº 10.948 de 05 de novembro de 2001 – que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão da orientação sexual e dá outras providências (SÃO PAULO, 2014), é um dos exemplos dos resultados obtidos dessas lutas.

Essa Lei proíbe a discriminação por homofobia e transfobia no Estado de São Paulo e pune toda manifestação atentatória ou discriminatória praticada contra LGBTs. Dessa forma, ninguém pode ser exposta/o a vexame, humilhação, constrangimento, ser impedida/o de acessar locais públicos ou privados, ser cobrada/o com preços ou serviços diferenciados, ser impedida/o de locar imóveis para qualquer finalidade, ser demitida/o ou deixar de ser admitida/o em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Compreendemos identidade de gênero como a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, adequação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos. Conceção essa a partir dos princípios de Yogyakarta (CORRÊA; FREITAS, 2006).

É ainda considerado discriminação proibir a LGBTs o mesmo tipo de afetividade permitida a outras/os cidadãos/ãos no mesmo local. Importante ressaltar que essa Lei Estadual prevê penalidades administrativas, não existe ainda uma Lei que criminalize a homofobia.

Como essa Lei, podemos citar outros exemplos com a Resolução nº88, de 19 de agosto de 2002 – Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania (SÃO PAULO, 2014) que regulamenta a Lei nº10.948, de 05 de novembro de 2001, que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas na prática de discriminação em razão de orientação sexual e dá outras providências.

Existe também a Lei Federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 – Lei Maria da Penha (SÃO PAULO, 2014) que reconhece a violência baseada no gênero como uma violação de direitos humanos e responsabiliza o Estado pelo enfrentamento às diversas formas de violência doméstica. Essa Lei reconhece que as violências baseadas no gênero independem da orientação sexual das vítimas, estendendo a proteção jurídica às relações formadas por mulheres lésbicas e bissexuais.

Já a resolução nº 208, de 27 de outubro de 2009, do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), dispõe sobre o atendimento médico integral à população de travestis, transexuais e pessoas que

apresentam dificuldade de integração ou dificuldade de adequação psíquica e social em relação ao sexo biológico.

O Decreto nº 55.839, de 18 de maio de 2010 – São Paulo (SÃO PAULO, 2014), institui o Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia e Promoção da Cidadania LGBT.

A Lei Estadual nº 14.363/2011 altera a redação da Lei Estadual nº 10.313/99 (SÃO PAULO, 2014), que veda qualquer forma de discriminação no acesso aos elevadores de todos os edifícios públicos ou particulares, comerciais, industriais e residenciais multifamiliares existentes no Estado de São Paulo, acrescentando os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero”.

O Decreto Estadual nº 55.588/10 dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2014). Este Decreto assegura às pessoas transexuais e travestis, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração direta e indireta do Estado de São Paulo.

A Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013, do Ministério da Saúde (SÃO PAULO, 2014) redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS).

A Resolução CNJ nº175/2013 dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo (SÃO PAULO, 2014).

Em 2011, o Supremo Tribunal Federal decidiu equiparar os direitos e deveres dos casais heterossexuais e homossexuais. Na prática, essa decisão nada mais é do que o reconhecimento do casal homossexual como uma entidade familiar, tanto quanto um casal heterossexual, pressupondo assim a igualdade em direitos tais como a união estável.

Exemplificou-se algumas leis, resoluções e normativas que garantem direitos e asseguram o combate a discriminações e preconceitos, materiais esses que podem subsidiar momentos educativos quando se discute o tema sexualidade.

3.3 Breve discussão sobre formação inicial de professoras/es

"Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." (Paulo Freire, 1996)

Segundo Mello (2000), as/os estudantes ingressam no ensino superior de formação de professoras/es com a expectativa de serem biólogas/os, geógrafas/os, matemáticas/os, linguistas, historiadoras/es ou literatas/os, dificilmente professoras/es de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Tal característica está ligada a vários fatores, desde perspectivas pessoais até a forma como a sociedade qualifica determinadas profissões.

Nesse contexto, durante a formação inicial é preciso também se discutir e trabalhar a formação necessária para a/o futura/o educadora/or, ou seja, é preciso promover reflexões sobre a constituição de uma identidade docente, as especificidades dessa profissão e as diferenças, por exemplo, existentes entre a/o bióloga/o e a/o professora/or de biologia.

Mello (2000) aponta, ainda que os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Muitas/os professoras/es formadoras/es que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupadas/os com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessadas/os ainda no ensino da educação básica.

De acordo com Mello (2000), a formação inicial de professoras/es constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação. É como se, ao atingi-la, fosse mais fácil provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de consequências mais duradouras.

Entende-se, portanto, que a formação inicial, apesar de não ser capaz de abarcar todas as necessidades formativas de uma/um futura/o professora/or, é a responsável por oportunizar momentos significativos de aprendizagem, não permitindo que uma/um futura/o professora/or não aprenda conteúdos e temas que deverá trabalhar.

Com relação à formação inicial facilmente observa-se duas situações extremas: professoras/es polivalentes que pouco aprendem sobre conteúdos,

nesses casos a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado; e na vertente oposta a/o professora/or especialista, cuja formação focaliza de forma mais enfática o conhecimento do conteúdo específico de determinada área do saber e não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, assim as situações de aprendizagem que futuras/os professoras/es vivem não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; a prática de ensino também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.

Nesse contexto, cabe refletir sobre necessárias mudanças nos cursos de formação inicial de professoras/es, com o objetivo de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica de forma bem sintonizada.

Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, em futuras/os professoras/es, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que estudantes aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica (MELLO, 2000).

Cabe, nesse momento, uma reflexão sobre o tema desse trabalho. Se o tema sexualidade, por exemplo, não comparece ou não tem importância em meio aos objetivos e diretrizes pedagógicas para a educação básica, tais como os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os riscos de ele não estar presente na constituição e formação de futuras/os professoras/es é alto. Entretanto, a/o professora/or precisa ser formada/o para trabalhar com o tema, independente se aparece ou não em materiais curriculares, pois é um tema necessário diante da atual sociedade.

A educação escolar é uma política pública endereçada à constituição da cidadania, assim, precisa contribuir para a construção de sujeitos mais críticos, que reconheçam seus direitos, deveres e atuem de forma consciente. Para tanto, professoras/es precisam organizar momentos de aprendizagem que contribuem para essa construção cidadã.

No entanto, ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a composição de significados que não compreende

nem a autonomia que não pôde construir (MELLO, 2000). Assim, a formação inicial da/o professora/professor influencia diretamente nos saberes que seleciona para trabalhar em sala de aula, conteúdos que não teve a oportunidade de aprender e/ou discutir durante sua formação, dificilmente serão selecionados para o trabalho em sala de aula, enquanto professoras/es da educação básica.

Não se pode admitir que questões sociais urgentes como, por exemplo, o combate a violência doméstica, violência relacionada a sexualidade, dentre outras, deixem de ser temas de trabalhos escolares, muitas vezes, por serem temas de pouco conhecimento ou habilidades das/os professoras/es.

A fim de superar algumas das dificuldades, é necessário discutir todas essas diretrizes com os sujeitos que fazem parte desta realidade educacional. Não basta apenas ter escola pública, por exemplo, é preciso escolas públicas e do povo, comprometidas com a diversidade de cultura e de sujeitos daquele espaço para construção de uma identidade (ARROYO, 2007).

Dentro desse contexto, há necessidade de incorporar a realidade em materiais de formação e a formação do sujeito, através do conjunto de saberes a fim de extrapolar as disciplinas para formação em áreas de conhecimento (ARROYO, 2007). A diversidade de saberes não pode ser extinta frente ao conservadorismo.

Ao tratar da formação das/os professoras/es para a Educação Básica, Pimenta (2001) constata uma distância entre o processo de formação inicial das/os professoras/es e a realidade encontrada nas escolas e chama a atenção para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professoras/es, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, entre a formação e o trabalho.

Para ela, a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

Uma reflexão a partir desses apontamentos relaciona-se a substituir as expressões “moleques” por “crianças ou adolescentes”, “lugar de mulher é na cozinha” por “mulheres têm o direito de ser independentes”, “negra/o safado” por “negra/o que dá orgulho ao Brasil”, “programa de índia/o” por “índias/os que

povoavam o Brasil antes de nós”, “ceguinha/o” por “deficiente visual”, “aleijadinha/o” por “portadora/or de deficiência física”, “aidética/o” por “portadora/or do vírus da Aids”, “homossexualismo” por “homossexualidade”, “opção sexual” por “orientação sexual”, “o travesti” por “a travesti”, “sapatão” por “lésbica”, “veado” por “gay”, “gilete” por “bissexual”, entre outros termos, as/os profissionais da educação (e de quaisquer outras áreas) estão colocando sua responsabilidade social e seu profissionalismo acima dos preconceitos sociais. Esse exemplo pode parecer uma simples substituição, mas na verdade implica em reflexões realizadas em contextos de formação que contribuem para que a/o docente saiba como deve tratar assuntos, por exemplo.

Sabemos que a formação de professoras/es começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional que está baseada em processos complexos, principalmente porque a prática educativa se constitui na tensão entre as determinações estruturais da sociedade e as exigências do sistema de ensino (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008).

A formação das/os educadoras/es deve ser submetida à reflexão, considerando que a/o professora/or é um importante elo entre os conhecimentos historicamente construídos e as/os estudantes. Pimenta (2001 *apud* FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008) assinala que uma das demandas importantes dos anos noventa, em relação à atividade docente, é, justamente, repensar a formação inicial e continuada de professoras/es, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar.

Desconsiderar essa dimensão da formação, ou mesmo a relegar a um segundo plano, é desacreditar na possibilidade de que o processo da formação inicial possa ser um espaço fértil e fecundo para unir fazeres e saberes, de forma reflexiva e instrumentalizar cada vez mais educadoras/es como leitoras/es e construtoras/es da sua prática, da sua ação (OLIVEIRA, 2004).

3.4 Tema sexualidade, um tabu.

“É mais difícil quebrar um preconceito do que um átomo” (Albert Einstein)

Para Scott (1998), falar em gênero é, também, se referir ao discurso da diferença sexual, pois ele se refere às ideias, às instituições, às práticas cotidianas, bem como tudo o que constitui as relações sociais.

O discurso que não seja anterior à organização social, é inseparável dela, servindo de instrumento de ordenação do mundo. Entendido como um conjunto de referências, “o conceito de gênero é estruturante para a organização e percepção simbólica e concreta da vida social” (SCOTT, 1998, p.15). Dessa forma, à medida que essas referências estabelecem distribuições de poder, o gênero se implica na construção do próprio poder. “Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual” (SCOTT 1998, p. 15).

Assim posto,

[...] o conceito de gênero passa englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003, p.15).

De acordo com Leão e Ribeiro (2012), o pé atrás de adultas/os no trato com o tema sexualidade, assim como a sua negação, colabora para que crianças e adolescentes tenham uma visão distorcida e equivocada da sexualidade, inclusive podendo ocasionar danos à sua vida e relação afetivo-sexual (LEÃO; RIBEIRO, 2012). Comumente existem preconceitos e discriminações, medos e tabus presentes nos discursos e atitudes ao longo da vida de cada indivíduo.

Para Leão e Ribeiro (2011) há nas distintas instâncias sociais o receio de contribuir para a perda da inocência da criança, para o despertar de um comportamento sexual precoce ou para o surgimento de atitudes desviantes daquilo que é previsto socialmente para cada gênero.

Referimo-nos à educação sexista que sofremos desde que nascemos e que já passa a existir na escolha das cores do enxoval de meninas e meninos, nos brinquedos e brincadeiras sugeridos, nos comportamentos aceitáveis para um ou outro e assim por diante ao longo de toda a vida (LEÃO; RIBEIRO, 2011).

De acordo com os PCN, a questão de gênero está presente em todos os assuntos trabalhados no cotidiano escolar, nas distintas ciências, sendo essencial ser abordado com estudantes, de modo que possam construir relações de gênero

pautadas pela equidade, compreensão e respeito pelas diferenças (BRASIL, 1997).

O documento mais recente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) afirma que:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. (BRASIL, 2010, p.10)

As DCN, indicam que a escola deve abordar as questões de gênero e os diferentes tipos de orientação sexual com a finalidade de discutir as diversidades que compõem nossa vida social, proporcionando maior visibilidade às minorias oprimidas e trabalhando o combate às desigualdades (BARBOSA; GUIZZO, 2014).

Gênero e sexualidade são conceitos culturalmente construídos, e são temas que se complementam (LEÃO; RIBEIRO, 2012). Nos dizeres da autora, Leão, e do autor, Ribeiro, “[...] em nossa experiência, trabalhar com sexualidade implica em abarcar relações de gênero.” Prosseguem salientando que “[...] a discussão das relações de gênero pede um diálogo com as atitudes, comportamentos e valores sexuais.” (LEÃO; RIBEIRO, 2012, p.56).

Se pensarmos que a negação da existência da sexualidade tem seu âmago na omissão, como discute Maia, as pessoas que têm esse tipo de atitude (o de negação da sexualidade),

[...] acreditam que há uma suposta naturalidade no desenvolvimento da sexualidade, como se ela brotasse do corpo da criança sem influências sociais, e as informações que ela obtém sobre sexo fossem instantaneamente compreendidas, sem necessidade de elucidação, sem tempo para elaboração (MAIA, 2005a. p.96)

Além disso, crianças desinformadas podem ser vítimas fáceis de pedófilos e exploradores sexuais. Como problematiza Maia (2005b), se o sexo é um assunto proibido, considerado tabu, se a mãe, o pai e/ou responsável, assim como educadoras/es se omitem a tratá-lo, o segredo sobre as questões de sexualidade favorece o abusador, o qual depende justamente do segredo para perpetuar um

ato de violência. A violência sexual infantil é um dos temas dentro da educação sexual (LEÃO; RIBEIRO, 2012).

Frente ao exposto, Figueiró (2006), explica que é preciso que a criança possa distinguir entre afagos de amor e atos oportunistas, de forma a reconhecer o direito de recusar qualquer incursão no próprio corpo e aprender maneiras de procurar ajuda.

Maia (2005b) ressalta que o grande desafio consiste em tornar as crianças aptas a identificar a situação do abuso como inadequada, sendo necessário orientá-las e ensiná-las a reconhecer um toque indesejado de uma pessoa com mais idade seguida de um pedido de segredo, por exemplo.

No contexto escolar, por um lado temos a reprodução dos valores da sociedade, o que dificulta o desenvolvimento de propostas concretas de ação em educação sexual. Contudo, por outro lado, havendo formação de professoras/es, políticas públicas e investimento dos órgãos governamentais, a escola pode se constituir em um espaço importante, eficaz e efetivo para se trabalhar questões envolvendo sexo, sexualidade, gênero e diversidade (RIBEIRO, 2013).

Segundo Maia (2005a), Leão (2009), Leão e Ribeiro (2012), professoras/es devem dialogar com as crianças, elucidando-as do que seja a violência sexual, uma vez que as crianças mal informadas e que não têm com quem dialogar são alvos mais fáceis de exploradores sexuais.

Dessa forma, é necessária a apreensão do corpo, a fim de promover a consciência da criança de que seu corpo lhe pertence, e só deve ser tocado por outro com o seu consentimento ou por motivos de saúde e higiene (BRASIL, 1997).

Deste modo, o trabalho de educação sexual representa um importante e expressivo passo para a efetivação de ações concretas no combate da discriminação, desinformação, da disparidade de gênero, sobretudo, se esta educação oportunizar às/aos estudantes um espaço de problematização e contextualização das práticas arraigadas de disciplinamento dos sujeitos (LEÃO, 2012). Igualmente, pode contribuir no combate a violência sexual contra a criança, explanando-as dos limites aceitáveis socialmente de incursões corporais, conscientizando-as de seus direitos, entre estes, de dizer não ao que considerar suspeito e poder detectar o suspeito (LEÃO; RIBEIRO, 2012).

Professoras/es são as/os principais profissionais para a implantação da educação sexual (LEÃO; RIBEIRO, 2012), desde que receba uma formação para tal. Muitas/os profissionais da educação se sentem receosas/os e inseguras/os para se envolver com o trabalho de educação sexual, sobretudo devido à ausência de uma formação específica (LEÃO, 2009).

Pensando na formação de professoras/es para o trabalho com o tema sexualidade, há estudos como os de Spaziani e Maia (2009) e Senatore e Ribeiro (2001) que demonstram a preocupação de professoras/es para atuar com a educação sexual, visto que não tiveram contato com este conteúdo na formação acadêmica.

Neste sentido, é preciso uma formação bem solidificada de maneira que a/o profissional tenha acesso ao conhecimento teórico e didático que necessita para uma prática pedagógica eficaz e diferenciada (LEÃO; RIBEIRO, 2012).

Leão (2012) chama atenção para a importância do cuidado com o que é colocado como “natural” na sociedade, principalmente porque muitas práticas e comportamentos sexistas e opressores são vistos como algo comum na sociedade, como se fosse algo admissível. A autora reitera que a escola reflete o sexismo construído historicamente e que perpassa a sociedade, reproduzindo e avigorando os preconceitos e os privilégios de um gênero sobre o outro.

As disparidades existentes nas relações de gênero é um dos fatores que justifica a necessidade da inserção da orientação sexual na escola, sobretudo, porque pode representar um espaço de romper com a desigualdade infligida na sociedade quanto ao masculino e o feminino, auxiliando na elaboração das identidades das/os estudantes (LEÃO; RIBEIRO, 2012).

A formação acadêmica inicial é o momento peculiar na formação da/o profissional, assim, seria nesse momento que se construiriam conhecimentos mais solidificados que pudessem contribuir para o desenvolvimento de uma prática mais adequada aos contextos atuais e discussões necessárias.

Assim, considerando que a sexualidade é um assunto evidentemente presente na escola, é um conteúdo que deve ser tratado nesta formação, de modo que a/o profissional seja sensibilizada/o sobre a necessidade de sua abrangência, assim como preparada/o para saber como fazer (LEÃO; RIBEIRO, 2012).

Neste contexto, acredita-se que compete aos cursos de licenciatura, de modo geral, oportunizar espaços para disciplinas de Sexualidade e Educação Sexual, constituindo assim, um dos meios de proporcionar às/aos discentes uma formação mais específica no que se refere a este assunto, pois como indicam Leão e Ribeiro (2012), é preciso muni-las/os de conhecimento social e científico para que tenham respaldo ético no lidar com o tema, somado à reflexão e questionamento dos preconceitos e mitos existentes na sociedade, estaríamos contribuindo para a consolidação de propostas de ação no trabalho com o tema sexualidade na escola que atingiriam as seguintes dimensões:

- Ampliação da noção de sexualidade;
- instrumentalização de futuras/os professoras/es para lidar com as dificuldades geradas pelos preconceitos e mitos gerados pela cultura sexual;
- reflexão sobre atitudes e valores sexuais, e inserção da cidadania como um dos pilares para uma vida sexual plena (LEÃO; RIBEIRO, 2012).

4. Desenvolvimento da pesquisa

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Paulo Freire)

Este trabalho, de certa forma, dá continuidade à reflexão que vínhamos construindo sobre formação inicial de professoras/es. Amparada em autoras/es fundamentais no processo de formação de uma/um licencianda/o, construímos um caminho retomando, refletindo e organizando dados, conceitos e fundamentos teóricos sobre o tema.

A metodologia utilizada nesta pesquisa versa sobre o método misto de pesquisa. Esse método permite melhor compreensão do fato estudado, pois, de acordo com Sechrest e Sidane (1995), tanto a metodologia quantitativa quanto a qualitativa descrevem seus dados, concebem argumentos explicativos acerca deles, e também questionam o porquê dos resultados encontrados.

Assim, antes de tudo, esta pesquisa se encontra no contexto qualitativo, mesmo que uma das etapas da pesquisa envolva procedimentos de quantificação, o foco da pesquisa será a interpretação das concepções atribuídas por discentes em relação à sua formação inicial no que tange o tema sexualidade, concepções essas, expressas em um questionário escrito, conforme explicado a seguir.

4.1 O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ - USP

A sua luta era ao mesmo tempo ambiental e social, verde e vermelho (à Chico Mendes)

Tendo em vista o objetivo central da pesquisa, discutir a formação da/o licencianda/o em ciências biológicas para o trabalho com tema sexualidade, a partir da visão das/os estudantes, foi considerado imprescindível realizar a investigação no próprio curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ-USP.

Assim, a seleção do curso a ser analisado se deu pelos seguintes motivos:

- Presença integral da pesquisadora e familiaridade ao local/curso a ser estudado;

- Possibilidade estratégica de conclusão do curso com uma devolutiva à graduação, no que diz respeito a perspectiva de contribuir para a reflexão sobre a formação de futuras/os colegas que venham a se formar posteriormente;

- Facilidade de acesso à Coordenação de Curso (CoC) da Licenciatura, à CoC das Ciências Biológicas e às/aos docentes e discentes, para fins de levantamento de informações, explanação de dúvidas, diálogo e acompanhamento.

Logo, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas analisado situa-se na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ), no endereço: Av. Pádua Dias, 11, bairro Agronomia, Piracicaba – SP. A ESALQ, por sua vez, é um dos campi da USP.

O citado curso conta com toda infraestrutura e suporte para seu funcionamento, assim comporta docentes, salas de aula, biblioteca, laboratórios didáticos, linhas de pesquisa diversas, e conta com sua própria CoC.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o “curso visa o desenvolvimento de [uma] um profissional comprometido com os valores democráticos e que compreenda o papel da escola e da educação na sociedade atual” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015. p. 3). Por isso, a Licenciatura em Ciências Biológicas busca contemplar a formação integral da/o licencianda/o, ampliando seu capital cultural e aprofundando os conhecimentos sobre aquelas/es a serem educadas/os por elas/eles (crianças, adolescentes, jovens e adultas/os em diversos contextos); sobre a sala de aula, a diversidade existente e as diferentes formas de educar; sobre os conhecimentos pedagógicos elaborados de acordo com as áreas de conhecimento que serão objeto de ensino, valorizando a experiência e a reflexão sobre ela (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015).

O objetivo fundamental dos Cursos de Licenciatura, conforme o programa de formação de professoras/es da USP, é formar professoras/es como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidas/os com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015).

Assim,

[...] o objetivo da Licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ/USP é, prioritariamente, formar [professoras e] professores para atuar no ensino

formal, [aptas e] aptos a ministrarem a disciplina de Ciências, no Ensino Fundamental e de Biologia, no Ensino Médio. Podem também atuar na pesquisa e no planejamento e desenvolvimento de ações educativas no ensino formal e não formal, tais como Museus, Agências Ambientais, ONG, Parques e outros espaços relacionados à área biológica (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015. p. 3).

Tal documento diz ainda que,

[...] metodologicamente, para a aprendizagem da docência, a licenciatura privilegia a análise, discussão e a resolução de situações-problema como estratégias didáticas, valorizando a expressão da criatividade e da criticidade [da/o estudante] [...] na proposição e análise pedagógica. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015. p. 3).

Estudantes são auxiliadas/os, pouco a pouco, a aprofundarem-se na compreensão da realidade educativa e dos pressupostos teórico-metodológicos presentes nas diferentes disciplinas que dão início a problematização desta realidade, procurando vias de ação efetivas pautadas pela realidade socioeducativa e diversidade das/os estudantes e da escola, para o que cooperam os estágios propostos no início da segunda metade do curso (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015).

O perfil da/o egressa/o descrito no PPP diz que a/o licenciada/o deverá ser profissional tal que, ciente da realidade educacional, saiba ensinar e dar sentido e significado ao conhecimento biológico entre estudantes de diversos contextos educativos, voltando-se para a construção de valores e de formas de ser e estar no mundo daquelas/es que educa (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015).

As/os egressas/os do referido curso devem

[...] situar-se, assim, como [uma] um profissional pautado pela **função social da escola**, primando pela ética nas relações estabelecidas no meio educativo, ciente de seu papel na difusão de conhecimentos científicos e de [formadora e] **formador de opinião perante a população, em especial** na valorização da sustentabilidade e **no respeito às diferentes formas de vida**. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015. p. 3. Grifo nosso).

Destacado neste trecho do PPP, podemos nos atentar a pontos que exigem maior discussão e reflexão sobre a prática de formação, tais como “egressas/os pautadas/os pela função social da escola”.

Althusser (1985 *apud* Saviani, 1999), em sua teoria crítico-reprodutiva, dizia que o Aparelho Ideológico do Estado (AIE) colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras é o “Aparelho Ideológico Escolar”, tomando para

si todas as crianças, jovens e classes e inculcando-as/os por anos a fio de audiência obrigatória envolvidas/os na ideologia dominante.

Neste contexto, o fenômeno da marginalização, não-inclusão, não-diversidade se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalistas que se funda na expropriação das/os trabalhadoras/es pelos capitalistas.

Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora e toda sua diversidade social, racial, cultural, sexual e de gênero. O AIE escolar, em lugar de instrumento de homogeneização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses (SAVIANI, 1999).

Nota-se que o aprofundamento do conceito destacado contradiz-se ao último trecho em destaque, o qual diz que um dos papéis do egresso é o de “formador de opinião perante a população, em especial no respeito às diferentes formas de vida”.

Entretanto, o PPP prossegue dizendo que, para alcançar este perfil de egressa/o, a licenciatura pauta-se, dentre outros, por

[...] considerar a docência como atividade social em todas as disciplinas de Licenciatura, fomentando aulas, projetos, pesquisas e ações educativas que valorizem o ser humano e suas necessidades formativas, bem como o desenvolvimento da sustentabilidade e **de valores como o respeito às diferentes formas de vida, a justiça social e a igualdade;** (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015. p. 4. Grifo nosso).

Tendo entre suas competências e habilidades desejadas, dentre outros,

[...] atuar com autonomia e responsabilidade nos processos educacionais, resolvendo problemas do âmbito educativo necessários ao desenvolvimento de condições para a aprendizagem [das educandas e] dos educandos, ancorando-se em ações em sala de aula **que promovam a justiça social, o respeito à diversidade e a igualdade de direitos.** (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2015. p. 4. Grifo nosso).

Para aprofundamento e conferência da presença de tais discussões na grade curricular do curso, principalmente no que tange ao tema diversidade sexual dentro do conceito sexualidade, realizou-se análise a partir das ementas das disciplinas obrigatórias, em uma plataforma online utilizada pelas/os discentes para efetuar matrícula nas disciplinas, conferir as ementas, horários de oferecimento de turmas de disciplinas, documentos, notas, entre outros. Tal plataforma se chama JupiterWeb.

4.2 Análise documental das ementas das Disciplinas

"É preciso não ter medo / É preciso ter a coragem de dizer" (Carlos Marighella)

Anteriormente à elaboração e aplicação dos questionários às/aos estudantes, realizou-se uma análise documental das ementas das disciplinas obrigatórias do curso.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Consiste, também, em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos (PIMENTEL, 2001), no caso desta pesquisa, utilizou-se, para tal, os questionários.

Cabe salientar que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, anteriormente contextualizado, pode ser realizado concomitantemente ao curso de Bacharel, cursando doze disciplinas pedagógicas e cumprindo carga horária de estágio obrigatório.

A exceção do Bacharel, para o curso de Licenciatura não é obrigatório a disciplina Monografia para a obtenção do título.

O curso contém, portanto, quarenta e nove disciplinas obrigatórias e todas as ementas estão disponíveis na plataforma JupiterWeb.

Logo, partindo do objetivo de verificar a abordagem do tema sexualidade dentro do conteúdo programático das disciplinas de licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ-USP, a partir da análise das ementas das disciplinas iniciou-se uma seleção de termos-chaves para a busca.

A seleção desses termos foi definida em razão da abrangência de três grandes temas:

- a) O pedagógico: envolvendo a discussão, formação, instrumentalização teórico e/ou prática para abordar o tema no ensino básico, nas disciplinas de ciências e/ou biologia. Termos elencados: ensino de ciências, ensino de biologia, legislação do ensino, PCN, formação de professores;

- b) O teórico-científico (biológico): associado às diversas formas de possível abordagem do tema durante o curso. Termos elencados a partir desse tema: Sexualidade, sexo, reprodução, comportamento, população, gênero;
- c) O social: buscando relacionar a abordagem didática ao combate à homofobia e opressão de gênero. Termos elencados: gênero, diversidade, diversidade sexual, diversidade de gênero.

As ementas foram obtidas a partir da plataforma JupiterWeb, e a leitura na íntegra desses documentos contribuiu para a seleção de vinte e oito disciplinas obrigatórias, distribuídas ao longo dos dez semestres de duração do curso.

Os dados obtidos foram organizados em tabelas, evidenciando-se as informações das disciplinas selecionadas dentro de um determinado semestre. Sendo assim, cada tabela indica o semestre que a disciplina é oferecida e os termos-chaves localizados.

Uma última tabela foi organizada, separadamente, contendo dados de disciplinas oferecidas ao longo do curso, cujas ementas não evidenciaram termos-chaves, entretanto, havia nelas justificativa para sua seleção.

Em dois semestres, apenas, a saber 3º e 8º semestres, nenhuma disciplina continha termos-chaves presentes na ementa.

Os dados presentes nas tabelas foram discutidos qualitativamente com auxílio dos referenciais adotados no trabalho.

4.3 Elaboração e aplicação dos questionários

"O conhecimento é assim: / ri de si mesmo / e de suas certezas. / É meta da forma / metamorfose / movimento / fluir do tempo / que tanto cria como arrasa // a nos mostrar que para o voo / é preciso tanto o casulo / como a asa." (Mauro Jasi)

Segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto.

Sendo assim, optou-se por considerar questões fechadas e abertas no questionário, assim seria possível realizar uma análise qualitativa e quantitativa, de acordo com a proposta de metodologia adotada nesse trabalho. A metodologia

fundamentou-se nos estudos de Lüdke e André (1986) sob a perspectiva da pesquisa em educação.

Para elaborar o instrumento de coleta de dados, o questionário, foi usado os Formulários (Forms) do Google, o qual permitiu dar ao instrumento de pesquisa um melhor alcance aos sujeitos, bem como a possibilidade de análise dos dados de forma mais organizada. Além disso, esse formulário facilita a análise quantitativa, pois possibilitou a catalogação das respostas de caráter qualitativo, por exemplo, proporcionando que cada estudante dissertasse avaliações sobre o curso a partir de sua visão enquanto licencianda/o

Antes da aplicação do questionário, realizou-se um estudo piloto, ou seja, a aplicação de questionário pré-teste às/aos estudantes de modo a validá-lo. Um teste piloto caracteriza-se pelo estilo experimental e é aplicado a uma pequena amostra de participantes.

O objetivo do piloto, nesta pesquisa, foi avaliar aspectos funcionais, tais como pertinência, arranjo, perceptibilidade das questões, de modo a corrigir e/ou melhorar possíveis problemas, antes da aplicação definitiva (MARIUCI; FERRI; FELICETTI, 2012).

Assim, a partir do piloto, foi possível realizar adaptações na redação de algumas questões (IRAOSI, 2006), retirar e inserir outras. O piloto foi aplicado a seis diferentes estudantes ao longo de todo o curso.

O questionário definitivo foi aplicado a estudantes do penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, perfazendo uma amostra de vinte e um estudantes. O total de estudantes que ingressam anualmente no curso é igual a trinta e o total de estudantes no curso todo, ou seja, do 1º ao 5º ano, é aproximadamente cento e cinquenta.

O motivo da escolha das/os estudantes como sujeitos da pesquisa foi delimitado como sendo àquelas/es que estivessem em seu penúltimo semestre de graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Pois pressupomos que estas/es estudantes já teriam cursado quase a totalidade de disciplinas obrigatórias ao currículo.

Foi requisitada na seção de graduação da unidade uma lista especificando quais e quantas/os eram as/os estudantes cursando o penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para facilitar o contato e encontro dos sujeitos da pesquisa.

Essa lista foi emitida no dia 17/03/2016 contendo dezenove nomes. Destes, dois deles estavam em atividade de intercâmbio no exterior, restando dezessete nomes.

Aponta-se que, devido à grande adesão aos editais de intercâmbio disponíveis nos últimos anos, tais como o Edital Ciências sem Fronteiras para graduação sanduíche, diversas/os estudantes que se enquadravam enquanto finalistas não constaram na lista solicitada devido ao cálculo de período ideal realizado pelo Sistema JupiterWeb. Portanto, identificou-se a necessidade de consultar as disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Ciências Biológicas e Metodologia para o Ensino de Ciências Biológicas I, oferecidas idealmente àquelas/es que se encontram no penúltimo semestre ou, ainda, às/aos estudantes no final do referido curso, para contrastar com as informações do JupiterWeb e com a dinâmica da vida acadêmica das/os finalistas.

A partir do contato com as docentes responsáveis de ambas as disciplinas citadas em questão, foi possível conhecer quantas/os e quais estudantes estavam cursando o penúltimo semestre da Licenciatura e, assim, constatar que sete dos nomes especificados na lista obtida na seção de graduação cursavam as referidas disciplinas. Vale ressaltar que as/os estudantes eram exatamente as/os mesmas/os em ambas as disciplinas.

Para contatar as/os demais estudantes indicadas/os pela seção de graduação, utilizou-se a internet a partir do envio de convite, por correio eletrônico, para participar da pesquisa seguido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dentre as/os contatadas/os, dez participaram e responderam o questionário online, através do Google Forms.

Para preservar a identidade das/os entrevistadas/os, foi atribuído diferentes nomes fictícios nas citações das respostas provenientes dos questionários.

5. Resultados e discussão

"Quanto mais estrelas estiverem no céu, melhor enxergamos o nosso caminho"
(Ranulfo Peloso)

Como indicado anteriormente, para discussões sobre a formação da/o professora/or para o trabalho com o tema sexualidade, primeiramente buscou-se analisar ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em seguida, se analisou as respostas aos questionários aplicados.

5.1 Análise das ementas

"Se olhar, seu olhar melhora, melhora o meu" (Canção de Ceumar)

A discussão iniciará pela apresentação das disciplinas nas quais pudemos encontrar um ou mais termos-chaves durante a análise das ementas, em ordem cronológica de acordo com seu período ideal dentro do curso.

Posteriormente, discutiremos as disciplinas em que não pudemos observar a presença de um ou mais termos-chaves presentes na ementa.

Na Tabela 1 indicam-se as disciplinas obrigatórias do primeiro semestre, selecionadas a partir dos termos-chaves.

Tabela 1 - disciplinas selecionadas do 1º semestre

Nome da disciplina	Termo-chave	Justificativa da ementa
Ecologia Geral	Populações	As populações e suas características. A comunidade. Interações dos seres vivos na comunidade.
Zoologia de Invertebrados I	Diversidade	Diversidade e hábitos de vida. Biologia dos grupos estudados
Biologia Celular	Reprodução	Produção de gametas e reprodução.

Dentre as três disciplinas acima descritas, percebe-se que o possível debate sobre o tema sexualidade gira em torno do âmbito biológico/reprodutivo.

Contudo, em um curso de licenciatura com objetivos e diretrizes amplamente voltadas à formação de profissionais pautadas/os na “justiça social”, “igualdade de direitos” e “respeito à diversidade da vida”, acredita-se ser necessário evidenciar alguns pontos para reflexão no sentido de trazer à tona a problematização e resgate do termo sexualidade enquanto discussão em busca de quebras de tabus existentes na atual sociedade.

Além disso, é preciso discutir como o curso de formação em questão tem contribuído para a construção de saberes pois, de acordo com Tardif (2005), o pluralismo do saber profissional está relacionado com os lugares nos quais as/os professoras/es atuam, com as instituições que as/os formam, com as instituições onde trabalham, com seus instrumentos de trabalho, com sua experiência no trabalho. Ora, uma/um professora/or de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outras/os, não é somente uma/um agente determinada/o por mecanismos sociais: é uma/um atriz/ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, deixando de ser brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir.

Em Ecologia Geral, exemplificando, para além da caracterização das diferentes populações, observou-se, a partir da análise da ementa, espaço para a discussão, sobre os diferentes biomas e as comunidades que os abrangem, interação intra e interespecífica, temas que podem contribuir para a discussão sobre tema sexualidade. Discutindo, por exemplo, como se dão as relações intraespecíficas em outras espécies diferenciando-as da espécie humana permeada pela cultura. Buscar compreender a fundo o possível limite entre instinto e cultura e, a partir desta compreensão, avançar no combate às opressões e violências gerados e estruturados em nossa cultura.

Em Zoologia de Invertebrados I, se identificou espaço para a seguinte reflexão: Existe, dentre estes grupos de invertebrados, comportamentos distintos entre os gêneros de forma que um acabe oprimindo o outro? A análise evolutiva das relações intra e interespecíficas dentre os diferentes grupos traria grande contribuição para a compreensão do tema sexualidade em seu aspecto biológico e social.

Em Biologia Celular, o estudo de diferentes gametas em diferentes espécies, possibilita espaço para que aconteça, interdisciplinarmente, a problematização quanto a atribuição de gêneros aos gametas.

A Tabela 2 indica a disciplina obrigatória do segundo semestre selecionada.

Tabela 2 - disciplinas selecionadas do 2º semestre

Nome da disciplina	Termo-chave	Justificativa da ementa
Zoologia de Invertebrados II	Reprodução	Órgãos de sentido, aparelho reprodutivo. Reprodução e desenvolvimento

Nesta disciplina, o debate sobre o tema sexualidade gira em torno do âmbito reprodutivo de invertebrados, o que nos levou a seguinte questão: Como se dá a relação entre macho e fêmea invertebrados? Uma questão desse tipo poderia ultrapassar o estudo apenas da fisiologia reprodutiva dos invertebrados e contribuir para uma discussão mais ampla sobre o tema sexualidade e questões relacionadas ao gênero, por exemplo.

Considera-se, também, que, quanto mais a fundo compreendemos a definição e o peso social da palavra gênero, até que ponto é cultural ou biológico, se já existiu ou não tal atribuição cultural em outras espécies, mais avançamos na compreensão, em nossa própria espécie, de atribuições de papéis de gênero – “ser homem é vestir-se assim”, “ser mulher é fazer essas atividades”, dentre outras questões.

Importante também pontuar que consideramos pertinentes discussões sobre conceitos relacionados a anatomia e/ou fisiologia, pois o Saber científico se faz necessário para o domínio da discussão do tema sexualidade, porque segundo Pimenta (2002), é preciso informar e trabalhar com as informações para se construir a inteligência. E o conhecimento que as/os professoras/es possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam, de acordo com Garcia (1999). Mas é preciso inserir durante as disciplinas demais discussões, relacionadas a saberes de outras naturezas.

No terceiro semestre não se localizou termos-chaves nas ementas, entretanto, pode-se observar, conforme indicado na Tabela 9, que uma disciplina continha uma justificativa na ementa para sua seleção, que se discutirá posteriormente.

Na Tabela 3, observamos as disciplinas selecionadas do quarto semestre.

Tabela 3 - disciplinas selecionadas do 4º semestre

Nome da disciplina	Termo-chave	Justificativa da ementa
Zoologia de Vertebrados I	Comportamento, Diversidade	Caracterizar os cordados basais com base em sua morfologia e biologia (história natural, comportamento, fisiologia e ecologia)
Bioestatística	População	Comparação de duas populações
Introdução aos Estudos da Educação	PCN	Escola de qualidade para todos, que valorize a cidadania, a inclusão das camadas populares e os conhecimentos básicos necessários à vida em sociedade, ao trabalho e a manutenção de valores e ideais democráticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as orientações norteadoras do fazer pedagógico
Evolução e Ecologia de Populações	População	Visa dar ao aluno um enfoque funcional das interações existentes entre os organismos no nível de população e a totalidade dos fatores físicos, biológicos e evolutivos que afetam e são afetados por esses organismos.

Observou-se a partir da análise das ementas que, no quarto semestre, aparece a primeira disciplina pedagógica na grade do curso, a disciplina Introdução aos Estudos de Educação e, justamente, na ementa desta disciplina observa-se a proposta de estudo dos PCN.

Os PCN, enquanto parâmetros, são amplamente utilizados para a construção de diversos currículos a nível nacional. Nesse documento existem as indicações dos temas transversais, a saber: Orientação Sexual, Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, e outros. Apresenta, portanto, a indicação de temas relacionado a abordagem da sexualidade na educação básica.

Entende-se, assim, que ao citar o estudo dos PCNs, dentre os diversos tópicos presentes na ementa desta disciplina, é possível que ocorram discussões que contribuam para que a/o futura/o professora/or reflita sobre o tema orientação sexual, que mostra-se, de forma implícita nessa ementa, embora ainda assim, não seja garantida a sua abordagem.

Nas demais disciplinas elencadas focaliza-se, em uma, a discussão sobre os estudos populacionais de cordados basais através de sua caracterização, ou seja, há uma possibilidade de reconhecer padrões comportamentais intraespecíficos

que estudem a relação entre fêmea e macho e, também, sobre a reprodução da espécie, até mesmo estudar a possível existência de padrões comportamentais homossexuais dentre as diversas espécies de vertebrados basais.

E, em outra, ao estudar testes de hipóteses e questões estatísticas no geral que, muitas vezes, utilizam como exemplos de exercícios e atividades sobre o conteúdo lecionado, conceitos sexistas (“quantos homens jogam futebol” ou “quantas mulheres lavam a louça”) tidos como ‘normais’ na sociedade patriarcal que vivemos. O debate sobre sexualidade poderia contribuir para que a utilização de exemplos a respeito da matéria lecionada seja mais inclusiva de forma a não reafirmar a cultura patriarcal.

A tabela 4 apresenta as disciplinas elencadas no quinto semestre.

Tabela 4 - disciplinas selecionadas do 5º semestre

Nome da disciplina	Termo-chave	Justificativa da ementa
Zoologia de Vertebrados II	Comportamento Diversidade	Caracterizar os vertebrados endotérmicos (aves e mamíferos), incluindo as formas extintas, com base em sua morfologia e biologia (história natural, comportamento, fisiologia e ecologia).
Estágio Curricular em Licenciatura	Ensino de ciências, ensino de biologia	Ensino de ciências no ensino fundamental e biologia no ensino médio

As disciplinas indicadas na Tabela 4 apresentam a possibilidade de atuação prática e/ou estudos mais aprofundados, no sentido biológico, evolutivo e na prática docente sobre ensino de ciências e/ou biologia, o que pode configurar em uma abordagem do tema sexualidade em um espaço de contribuição para o preparo da/o futura/o educadora/or para o trabalho com este tema na educação básica, ou seja, possibilitar a consolidação de Saberes docentes para a abordagem deste tema.

Já na disciplina de Zoologia de Vertebrados II, na qual se propunha o estudo aprofundado dos endotérmicos e, conseqüentemente, o estudo do modo de vida, comportamento e reprodução de espécies de mamíferos, elevam-se as possibilidades de discussão sobre o tema sexualidade dentro do âmbito da

existência, da compreensão e da atribuição de papéis de gênero em nossa cultura, contrapostos ao comportamento animal distinto entre fêmea e macho; no âmbito da diversidade sexual existente em outras espécies de vertebrados, inclusive na espécie humana; também na breve discussão sobre DSTs possivelmente transmissíveis entre diferentes espécies de vertebrados e a moral socialmente aceita quanto ao combate desta via de transmissão interespecífica.

Contudo, para aprofundar o debate sobre o tema sexualidade na disciplina referida, com a intenção de contribuir para a formação de professoras/es que não reproduzam pré-conceitos durante o exercício de seu trabalho, faz-se necessário ampliar as discussões, ultrapassando-se a abordagem apenas biológica do conteúdo.

Vale ressaltar, ainda, que a CoC das Ciências Biológicas, em processo de reformulação da grade do curso, no ano de 2015, decidiu unificar duas disciplinas, a de Zoologia de Vertebrados I e II, para uma única disciplina chamada Zoologia de Vertebrados, o que pode contribuir para não haver ou não possibilitar tempo para abordagem de diferentes enfoques do tema sexualidade.

A organização da Tabela 5 evidencia as disciplinas seletas do sexto semestre.

Tabela 5 - disciplinas selecionadas do 6º semestre

Nome da disciplina	Termo-chave	Justificativa da ementa
Anatomia e Fisiologia de Vertebrados	Reprodução	Sistema reprodutor masculino. Noções anatômicas: testículos, dutos, pênis e órgãos acessórios. Espermatogênese e ejaculação. Sistema reprodutor feminino. Noções anatômicas: ovários, útero, vagina e vulva. Ciclo estral. Oogênese, fecundação, gestação, anexos embrionários e parto.

De acordo com a ementa das disciplinas elencadas, notamos total enfoque na discussão fisiológica/anatômica do tema sexualidade. Trata-se da discussão anatômica e fisiológica somente do grupo dos vertebrados. Este grupo taxonômico, por sua vez, inclui uma diversidade de espécies nas quais é possível discutir comparativamente a evolução do sistema reprodutor/fisiológico.

Dentre os vertebrados, ao estudar a espécie humana, caberia ainda, um recorte social da questão, por exemplo, as relações comportamentais entre fêmea

e macho nas espécies não humanas e a relação de gênero feminino e masculino, permeados pela cultura humana, poderiam ser bem compreendidos e diferenciados. Também a partir desta diferenciação, facilitar-se-ia a possibilidade de avançar na compreensão sobre a diversidade, praticando a compreensão dos conceitos e evitando pré-conceitos.

Além dos conceitos específicos tratados nas disciplinas, considera-se fundamental discussões sobre como ensinar tais conceitos na educação básica, pois concordando com, Pimenta (2002), para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos científicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Entende-se que as/os futuras/os docentes, ao cursarem a disciplina de Anatomia e Fisiologia de Vertebrados, com a devida discussão sobre o tema sexualidade, poderiam ter maiores chances de consolidar o saber científico já relacionando-o com sua atividade profissional, refletindo sobre o Saber pedagógico necessário para lecionar este tema ao ensino básico.

Neste sentido, como nos diz Leão e Ribeiro (2012), é preciso uma formação bem solidificada de maneira que a/o profissional tenha acesso ao conhecimento teórico e didático que necessita para uma prática pedagógica eficaz e diferenciada.

No sétimo semestre, não foram localizadas disciplinas obrigatórias que apresentassem termos-chaves, entretanto, pode-se observar na Tabela 9, uma disciplina proveniente do sétimo semestre que continha justificativa na ementa para sua seleção, como será discutido posteriormente.

Na Tabela 6, se reuniu as disciplinas selecionadas do sétimo semestre.

Tabela 6 - disciplinas selecionadas do 7º semestre

Nome da disciplina	Termo-chave	Justificativa da ementa
Política e Organização da Educação Brasileira	Legislação do Ensino.	Reconheça as etapas da constituição do sistema escolar brasileiro com ênfase no estudo das principais legislações do ensino no Brasil, seu contexto histórico, político e seus determinantes econômicos. É esperado, também, que o estudante identifique e reconheça a estrutura e o funcionamento da escola brasileira em suas diferentes modalidades e graus.

Atividades Acadêmico-Científico Culturais (AACC)	Legislação educacional	As atividades acadêmico-científico-culturais integram obrigatoriamente os cursos de formação de professores e em conformidade com a legislação educacional e com o Programa de Formação de Professores da USP constituem-se em requisito indispensável para a colação de grau do licenciado. Tais atividades ampliam e aprofundam a formação sócio-cultural e científica do futuro professor
Qualidade de vida e saúde	Populações	Epidemiologia, saúde pública e nível de qualidade de vida

As disciplinas selecionadas dentre as oferecidas no sétimo semestre do curso, podem aprofundar nos estudos sobre as políticas educacionais do Brasil, tanto as de caráter e conhecimentos pedagógicos, como em outras voltadas ao conhecimento sobre o conteúdo específico das Ciências Biológicas.

Na disciplina, Política e Organização da Educação Brasileira, caberia um espaço de discussão sobre quais foram os marcos e legislações que possibilitaram o avanço no combate ao machismo e à homofobia no sistema educacional brasileiro, por exemplo, possibilitando o trabalho do tema sexualidade em contexto social da formação docente, no entanto, pela análise da ementa não é possível inferir como ou se esse tipo de discussão ocorre.

Na disciplina, Qualidade de Vida e Saúde, a proposta de discussão gira em torno de propiciar o conhecimento básico sobre os conceitos de saúde e qualidade de vida, mais especificamente sobre o conhecimento dos níveis de qualidade de vida e a distribuição de doenças – infecciosas e não infecciosas – seus condicionantes e suas consequências sociais e biológicas em populações humanas. Essa disciplina poderia constituir um espaço interessante para discussões sobre o tema sexualidade, ideias errôneas sobre doenças sexualmente transmissíveis, entre outros assuntos.

As disciplinas citadas anteriormente poderiam, ainda, contribuir para discussões sobre machismo, violência contra a mulher e homofobia nas escolas, que se manifestam tanto na dificuldade de reconhecimento e registro de assédios, acolhimento da vítima e direitos assegurados em caso de estupro ou no reconhecimento de um nome social, ainda que existam leis que assegurem tais direitos.

Pode-se citar ainda, temas que poderiam fomentar debates e discussões como, por exemplo, pré-conceito às/aos LGBTs em momentos de doar sangue, devido a preconceção de que estas/es são classificadas/os como um grupo de risco para transmissão de doenças venéreas.

As disciplinas selecionadas do nono semestre estão representadas na Tabela 7.

Tabela 7 – disciplinas selecionadas do 9º semestre

Nome da disciplina	Termo-chave	Justificativa da ementa
Metodologia do Ensino em Ciências Biológicas I	Ensino em ciências biológicas e ciências	Prática de ensino supervisionada na escola. Análise, escolha e desenvolvimento das metodologias de ensino em ciências biológicas e ciências e o preparo teórico - prático para a atividade como [professora] professor da escola básica, capaz de desenvolver-se profissionalmente e buscar a autonomia profissional.
Instrumentação para o ensino de Ciências Biológicas	Ensino de Ciências Biológicas	Discussões sobre instrumentos para o trabalho com temas transversais

Nas disciplinas selecionadas, que fazem parte do curso de Licenciatura, observa-se maior abertura e possibilidade de discussão em torno do ensino/aprendizado sobre o tema sexualidade. Entretanto, apesar das disciplinas indicarem estudos ou discussões sobre os temas transversais elas não descrevem explicitamente que tratarão o tema sexualidade, além disso, não é possível saber como será o enfoque.

Na Tabela 8 evidencia-se a disciplina selecionada no décimo semestre do curso, que, passou a ser obrigatória no currículo do curso a partir de sua ativação em 15/07/2015, para adequação ao Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Tabela 8 - disciplinas selecionadas do 10º semestre

Nome da disciplina	Termo-chave	Justificativa da ementa
Educação Especial e Libras na Perspectiva da Educação Inclusiva	Ensino de ciências. Diversidade	(1) BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo . In: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. v. 3. Porto Alegre: Artmed. 2004. (2) GAVILAN, Paloma. O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender à diversidade. In: ALCÚDIA, R. Atenção à diversidade . Porto Alegre: Artmed, 2002.

A leitura da ementa nos levou a um questionamento: Nesta disciplina discute-se a diversidade em algum âmbito do tema sexualidade?

A disciplina, Educação Especial e Libras na Perspectiva da Educação Inclusiva, abordará conceitos como: Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; Discussão dos marcos legais para a política de educação especial no Brasil; Tecnologia assistiva e a prática pedagógica no ensino de ciências, a educação de surdos no Brasil e a Língua Brasileira de Sinais.

Dentro desta perspectiva, podemos concluir que a diversidade abordada diz respeito à educação inclusiva, contudo, apesar de indicar como um dos temas de trabalho o respeito às minorias não podemos afirmar que o tema sexualidade será abordado.

Cabe, ainda, indicar que a referida disciplina é oferecida por diferentes professoras/es além daquelas/es docentes que trabalham na ESALQ, no sistema semipresencial, ou seja, contempla atividades e aulas online semanais e encontros presenciais para realização de atividades e avaliações.

Por fim, na Tabela 9, foram agrupadas dez disciplinas que, com base em suas respectivas ementas, apresentam possibilidades para discussão sobre o tema, porém, não evidenciaram nenhum termo-chave dentre aqueles previamente elencados.

Importante destacar que, de maneira geral, disciplinas que se propõem a introduzir um curso muito abrangente, como Biologia, por exemplo, tem um enorme desafio que consiste em elencar os temas principais a serem abordados e organizá-los em uma ementa a partir de um cronograma de aulas que contemple uma carga didática em cada disciplina.

No caso do curso analisado, vale destacar o papel da disciplina Introdução às Ciências Biológicas, que busca promover uma visão geral sobre o curso e para isso proporciona o contato com palestrantes, que são convidados para dialogar sobre diferentes temas dentro das Ciências Biológicas.

Neste sentido, exigir a abordagem de determinado tema em específico assemelha-se a um jogo político no qual decisões devem ser tomadas no sentido de priorizar alguns temas em detrimento de outros para que se cumpra com o objetivo de introduzir as/os estudantes ao curso com o prazo de um semestre.

Essas decisões cabem à instituição, às CoCs, sobretudo à/ao docente responsável pela disciplina e, sobre esse último cabe refletir se durante sua formação e profissão, também teve chances de participar de discussões a respeito do tema sexualidade para que ela/ele consiga colocá-lo em prática dentro da sala de aula.

Pretende-se aqui, refletir se uma/um professora/or da disciplina Zoologia, por exemplo, organiza suas aulas a partir de um enfoque biológico porque foi esse o tipo de formação que sempre vivenciou, ou seja, como as/os formadoras/es de formadoras/es pensam na formação sobre determinados temas.

Tabela 9 - disciplinas que não apresentaram termos-chaves, mas com justificativa que pode possibilitar a abordagem do tema sexualidade

Semestre	Nome da disciplina	Justificativa da ementa
1	Introdução às Ciências Biológicas	Serão convidados no mínimo 15 palestrantes de diferentes áreas das Ciências Biológicas
2	Genética Geral	1ª Lei de Mendel; conceitos de fenótipo, genótipo, conceito clássico de gene, metodologia de análise genética clássica (cruzamentos e análise de progênies). Polialelia; cruzamento teste; retrocruzamento; interação alélica (dominância, codominância, sobredominância), mapeamento cromossômico
3	Biologia Tecidual e Proteção Animal	Biologia e fisiologia da resposta imune, produção de vacinas e soros, imunopatologia e métodos usuais em análises clínicas e diagnóstico biológico
5	Ecologia de Comunidades	Dar aos alunos condições de reconhecer os componentes das Comunidades Naturais seu funcionamento e os mecanismos de sua autoperpetuação.

6	Biotecnologia	Noções básicas de biologia molecular e sua aplicação na identificação de genes de interesse: Mapeamento genético, gene candidato, expressão gênica e genômica; Melhoramento genético: biologia molecular como ferramenta de auxílio no melhoramento genético, vantagens, limitações, estado da arte e aplicações práticas;
7	Paleobiologia	Noções básicas sobre Paleontologia e a evolução humana
7	Didática	As teorias da Educação e o problema da marginalidade social.
8	Psicologia da Educação I	A psicologia educacional como campo do estudo. Desenvolvimento humano;
9	Comunicação e Educação	Pedagogia da autonomia, pedagogia da comunicação
9	Psicologia da Educação II	Compreender e explicar como e sob que condições a educação proporciona aos seres humanos - os instrumentos e os meios eficazes para se relacionarem de forma construtiva e satisfatória consigo mesmo, com os demais e com o entorno físico e natural.
10	Metodologia do Ensino em Ciências Biológicas II	Indique, ao final, ter desenvolvido características profissionais necessárias à docência comprometida com os educandos e com a educação democrática e de qualidade,

Quando, na disciplina Genética Geral ou na disciplina Biotecnologia, nos deparamos com a discussão genotípica e fenotípica dentro do tema sexualidade, somos levadas/os a pensar em genes, gametas e herança genética.

A pergunta que aflora é: Entender-se como mulher, como homem e orientação sexual são dependentes do genótipo?

Na experiência de Leão e Ribeiro (2012), trabalhar com sexualidade implica em abarcar relações de gênero. Scott (1998) nos diz que o gênero é a organização social da diferença sexual e Meyer (2003) reitera que o conceito de gênero engloba todas as formas de construção social, cultural e linguística no processo de diferenciação social de mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem os corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. Assim, discussões que relacionam gênero, sexualidade, a questões genéticas, fisiológicas, poderiam ser discutidas e explicitadas.

Na ementa da disciplina Biologia Tecidual e Proteção Animal, existe a possibilidade de discussão do tema no que diz respeito ao âmbito da saúde pública, DST's e "grupos de risco".

O debate e reflexão dentro da comunidade acadêmica e científica é primordial para que preconceitos generalizados em torno da ideia de que LGBTs são um grupo de risco para transmissão de doenças venéreas, sejam explicitados e caminhem para uma compreensão aprofundada do assunto.

Novamente, é preciso informar e trabalhar com assuntos para se construir o Saber científico. E, concomitantemente, nos atentar que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos científicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos, como dizia Pimenta (2002).

Na disciplina Paleobiologia, encontrou-se espaço para a compreensão evolutiva a respeito de registros de construção social de gênero e comportamento homossexual desde os primórdios da espécie humana, por exemplo.

Assim como na disciplina de Ecologia de Comunidades, ao refletirmos sobre os mecanismos de sua autoperpetuação, poderiam ser elencados elementos comportamentais no aspecto social (caso houvesse) e biológico, em diferentes comunidades.

No que diz respeito às disciplinas de Psicologia da Educação I e II, a discussão sobre o tema sexualidade poderia estar presente nos momentos de abordagem e compreensão da psicologia Freudiana.

Indica-se a oportunidade, no decorrer dessas disciplinas, de se promover discussões que possam contribuir para a formação de futuras/os professoras/es que possam quebrar tabus e proporcionar uma discussão a respeito do tema sexualidade na educação básica.

Em uma disciplina que proponha trabalhar o tema Comunicação e Educação nos dias atuais, para além de tecnologias do ensino, caberiam discussões envolvendo os Saberes pedagógicos, didáticos e Saber científico, pois quando pensamos em mídia, sociedade e educação, reflexões centrais sobre a indústria cultural, a comunicação de massa e a comunicação em rede, percebemos o quanto nossa mídia objetifica a mulher, reafirma os valores (opressores) da sociedade e perpetua preconceitos que reafirmam formas inadequadas de se lidar com o tema sexualidade, principalmente com crianças.

Para a consolidação do Saber Docente, entende-se que as disciplinas de Metodologia no Ensino de Ciências Biológicas I e II possibilitam momentos para as/os estudantes trabalharem o tema sexualidade em seus estágios, embora não há garantia de que o tema será, de alguma forma, abordado. Essas disciplinas

possibilitam a construção de saberes sobre e na prática, pois o estudante deverá exercer atividades próprias do fazer docente, como a escolha dos conteúdos, metodologias de ensino e sua coerência com um projeto de emancipação, participação social e cidadania, considerando aportes da evolução do sistema educacional no atual momento.

De forma geral, é possível inferir que as ementas das disciplinas do curso de Ciências Biológicas, Bacharelado e Licenciatura, não indicam de forma evidente que o tema sexualidade é trabalhado a partir dos aspectos social e cultural. Entretanto, em algumas disciplinas, observa-se a indicação de que existe a abordagem teórico-científica (biológica) característica do estudo da vida.

5.2 Análises das respostas dos estudantes

"Os políticos sabem que eu sou poetiza, e o poeta enfrenta a morte quando vê seu povo oprimido" (Carolina Maria de Jesus)

As informações obtidas através dos questionários nos ajudam a refletir sobre as diferentes interpretações obtidas quando se trata do tema sexualidade. Através das respostas, pudemos relacionar o perfil do sujeito em processo de formação e sua compreensão do tema e seus diferentes enfoques.

Uma das perguntas dizia respeito à identidade de gênero e, no caso, a maioria das/os licenciandas/os é do gênero feminino.

Historicamente, no Brasil, país constituído por uma sociedade patriarcal, mulheres só possuíram espaço no mercado de trabalho, ou seja, só saíam do âmbito do lar para cursar o magistério e exercer a profissão docente. Como a imagem da professora também esteve, por muito tempo, relacionada ao cuidar, há também a caracterização da ideia de que o espaço social da mulher é o espaço "cuidador", privado, reservado, do lar.

A problematização dos papéis de gênero atribuídos em sociedade se refletem na predominância do gênero feminino em algumas profissões, por exemplo, na docência para o ensino básico, assim como, a presença masculina se faz mais notável em cursos de ocupação pública, áreas de exatas e na política.

No Gráfico 1, podemos observar a porcentagem de respostas com relação a identidade de gênero.

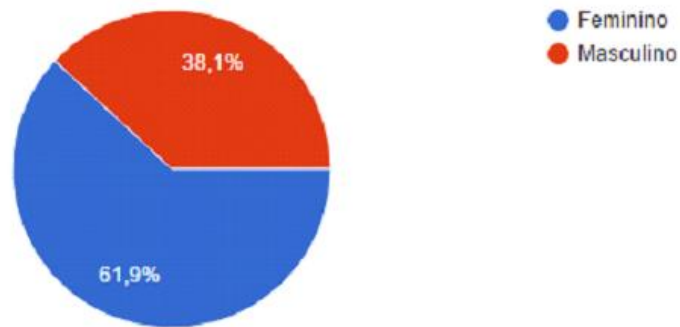


Gráfico 1 – Porcentagem de respostas em relação a identidade de gênero

Prosseguindo com a análise do perfil das/os entrevistadas/os, notamos que ao serem questionadas/os a respeito da obtenção ou não do título de licenciada/o, a resposta foi unânime, como mostra o Gráfico 2, a seguir:

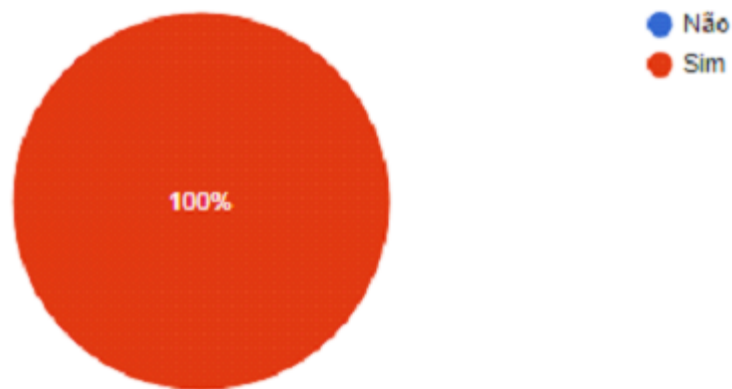


Gráfico 2 – Porcentagem de respostas em relação a obtenção de título

Entretanto, não se mostrou unânime a intenção em lecionar para o ensino básico, como podemos observar no Gráfico 3.

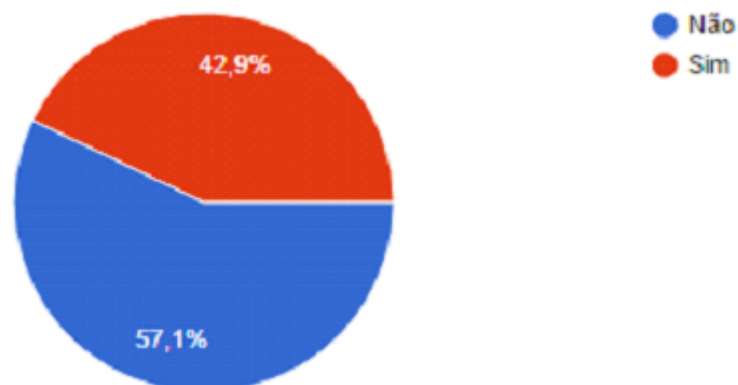


Gráfico 3 – porcentagem de respostas em relação a pretensão em lecionar para o ensino básico

Com 100% das/os entrevistados afirmando que pretendem obter o título de Licenciada/o em Ciências Biológicas, nota-se uma possível falta de motivação em seguir a profissão, com apenas pouco mais da metade assinalando desejar atuar no ensino básico. Tal desmotivação pode estar relacionada a vários fatores, dentre eles a atual desvalorização da/o professora/or no país, seu baixo salário ou mesmo a falta de esperança para seguir lutando por uma educação popular, gratuita e de qualidade.

Este dado alerta que a maior parte das/os formandas/os não pretende lecionar para o ensino básico, logo, a primeira pergunta que nos salta a mente é: Se as/os futuras/os professoras/es não lecionarão, então quem irão fazer?

Em seguida, quando expostas/os a uma breve comparação dos antigos temas transversais para com as atuais diretrizes do PNE e logo após questionadas/os sobre quais dos antigos temas transversais se sentiriam preparadas/os para lecionar e quais não se sentiriam preparadas/os para tal, obtivemos muitas respostas incompletas, entretanto algumas delas foram muito nítidas no que diz respeito à formação inicial como papel fundamental para o futuro trabalho docente.

Seguem algumas respostas destacadas sobre temas que as/os estudantes indicaram que se sentiriam preparadas/os para lecionar,

“Meio ambiente, saúde e pluralidade cultural, aprendi sobre eles, acredito que se estudar consigo transferir meu conhecimento sobre esses temas.” (P. Garcia).

“Meio ambiente e saúde principalmente, devido a minha própria formação como bióloga.” (S. Senhora).

“Ética, meio ambiente, saúde e pluralidade cultural, sendo disciplinas que já fizeram parte da formação acadêmica.” (D. Rocha)

“Meio ambiente, pois tive bastante contato com o tema em disciplinas optativas e estágios. Além de pesquisa própria, por ter interesse.” (S. Souza).

Ainda nesta questão, observou-se respostas, com maiores explicações, que discutiam o tema sexualidade como sendo possível de ser lecionado no âmbito biológico:

“Meio ambiente, Saúde e Orientação sexual são temas que acredito que nesse momento seria capaz de ministrar aulas sobre. Os temas Meio ambiente e Saúde eu me sinto à vontade em trabalhar visto as inúmeras vezes que me deparei esses assuntos sendo tratados nas aulas de diversas disciplinas na ESALQ. Quanto a Orientação sexual conseguiria abordar esse assunto de forma mais biológica, e menos diretamente de forma social, isso devido a algumas aulas de uma disciplina de Fisiologia Reprodutiva que cursei no exterior” (K. Segal).

Também foram encontrados comentários em que observamos evidente contribuição do MEBio:

[...] não posso dizer que me sinto completamente preparada, mas possuo uma base de conteúdos de Ética, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural oriundos principalmente da minha vivência com o movimento estudantil, em especial, a Entidade Nacional dos Estudantes de Biologia (ENEBio). Porém, nesses últimos temas, a aprendizagem apenas ocorreu pelo meu interesse próprio e não por estímulos oferecidos pela universidade em si.” (S. Poeta).

A análise das respostas nessa questão nos leva a refletir sobre o Saber sem Ofício, como apontado por Gauthier (1998), que se mostrou presente entre as/os finalistas do curso. Em contrapartida, a incerteza observada nas ementas, no que se refere à abordagem do tema sexualidade nos indica a necessidade de tornar este, um Ofício feito de Saberes, admitindo a existência de um repertório de conhecimentos próprios para o ensino do tema sexualidade e que esse repertório precisa ser trabalhado durante a formação inicial.

Com relação aos temas que as/os estudantes não se sentiam preparadas/os para lecionar, obtivemos respostas que citavam majoritariamente o tema orientação sexual, tais como:

“Ética, orientação sexual e pluralidade cultural. Creio que pesquisando e lendo sobre os temas eu poderia facilmente lecionar sobre eles, mas ainda não tive no currículo da licenciatura nada voltado especificamente para estas áreas.” (P. Garcia).

“Ética, saúde, orientação sexual e pluralidade cultural. Não me sinto preparada por não ter nenhuma formação acadêmica sobre estes temas. Apenas conhecimentos adquiridos em minhas vivências e outros espaços de educação informal.” (E. Queiroz).

“Sinto que estou despreparada para falar dos temas ética e orientação sexual por falta de conhecimento mais profundo e de metodologias que podem ser empregadas em tal atividade.” (B. Charles).

“Orientação Sexual, pois acredito que seja um assunto muito complexo e que vai muito além do que sabemos e temos de bagagem. Além de não ter nada no meu curso que me respalde a falar sobre esse assunto, na maioria

dos casos, vamos lidar com desconstruções de pensamento e acho isso bem difícil.” (G. Allegre).

“Dentre todos os temas transversais, aquele que não me sinto preparada para lecionar é Orientação Sexual. A falta de abordagem do tema no curso de licenciatura e as discussões sobre o que é e não é permitido abordar em sala de aula me faz desconfortável quanto ao lecionamento do tema. Acredito que precisamos de mais orientações sobre como e quando isso pode ser feito.” (C. Silva).

“Orientação sexual e pluralidade cultural pois estes temas não foram abordados durante a minha formação. Além disso, orientação sexual é um tema complexo que gera discussões e não saberia lidar com isso.” (L. Cruz).

“Orientação sexual e pluralidade cultural. O segundo é muito complexo, nem saberia por onde começar. Orientação sexual é polêmico pelo conservadorismo cultural brasileiro.” (A. Ferraz).

Justificativas como, “não tive no currículo de licenciatura”, “não me sinto preparada/o” e “falta de metodologias para tal” foram recorrentes, o que evidencia a ausência ou insuficiente abordagem do tema sexualidade, apesar das possibilidades observadas a partir das ementas.

Nas questões seguintes, caminhou-se para uma maior especificidade no que diz respeito ao preparo ou não, pela graduação, para lecionar o amplo conceito de sexualidade no ensino básico.

“Ainda não recebi nenhuma orientação sobre como trabalhar com esse tema, pois também é um tema complexo. Somente aprendi o aspecto fisiológico do tema, mas não aprendi muito bem como abordá-lo em uma sala de aula.” (L. Cruz).

“Não me recordo de ter trabalhado esse tema ainda” (B. Guapouva).

“Não acho que foi o suficiente, não me sentiria muito preparada para abordar o tema.” (V. Dolores).

“Não há citação na graduação.” (O. Álio).

“Acredito que o tema sexualidade não foi abordado de forma a se discutir o assunto na educação básica durante a graduação.” (G. Alves).

Nula, não tivemos nada sobre isso na graduação. Considero um tema importantíssimo e o conhecimento que tenho vem de pesquisas e vivências pessoais e não acadêmica. (S. Senhora).

Em nosso curso (Ciências Biológicas da ESALQ) não me recordo de o assunto sexualidade ter sido tratado em algum momento. Logo, minha formação apenas dependente de minha graduação não ajudaria em minha formação para trabalhar com esse tema. (K. Segal).

Deficiente, visto que não teve nenhuma abordagem por parte dos Professores sobre o tema. E só tive contato com apresentações de grupos ou conversas informais com amigos. (S. Souza).

Durante a graduação, pelo menos até agora, não houve sequer a citação do tema sexualidade em nenhuma disciplina. Ou seja, se dependesse unicamente dessa fonte, minha formação para esse tema seria nenhuma. (S. Poeta).

Avalio muito mal pois em nenhuma disciplina foi trabalhado o assunto, apenas em espaços fora da universidade pude discutir e refletir sobre o tema (B. Charles).

O tema foi tratado de forma muito superficial, na maior parte das vezes só citado, em algumas disciplinas, porém nunca trazendo uma discussão profunda sobre o ensino de sexualidade. (P. Gimenez).

Obtivemos comentários indicando que sequer existiu a abordagem do tema na graduação, até comentários que categorizam o tema como “muito complexo” e afirmam não ter aprendido muito bem como abordá-lo em uma sala de aula.

De acordo com Mello (2000), a educação escolar é uma política pública voltada à construção da cidadania. Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina. Assim, quando uma/um futura/o professora/or declara, ao final de sua formação inicial, que não teve a oportunidade de estudar ou discutir determinado tema, logo nos questionamos como poderá ensinar sobre esse assunto.

Além disso, a formação inicial da/o professora/or influencia diretamente nos saberes que seleciona para trabalhar em sala de aula, conteúdos que não teve a oportunidade de aprender e/ou discutir durante sua formação, dificilmente serão selecionados para o trabalho em sala de aula, enquanto professoras/es da educação básica.

Acredita-se pouco provável que em nenhum momento o tema sexualidade não tenha aparecido na grade de disciplinas obrigatórias do curso, até porque a análise das ementas revelou que, no decorrer dos semestres, foi abordado o tema sexualidade em seu aspecto biológico, fisiológico e anatômico em diversas formas de vida desde as mais básicas às mais complexas. Esses dados nos levam também a refletir sobre os significados que as/os estudantes constroem sobre o tema sexualidade e se a forma como as disciplinas abordaram foram suficientes ou significativas para as/os licenciandas/os.

Outra reflexão refere-se a classificação do tema como “muito complexo” para se lecionar ao ensino básico pois, em quaisquer das amplitudes abrangidas pelo

conceito, cabe uma reflexão sobre a transposição didática, que deve ser realizada para o trabalho com esse e demais temas.

Além disso, é preciso refletir que classificar o tema como complexo pode evidenciar que algumas/ns futuras/os professoras/es relacionam o tema a tabus ou ideias equivocadas que podem contribuir para perpetuação de preconceitos, por exemplo, e novamente devemos refletir o papel da IES em contribuir para desfazer os tabus e os conceitos errôneos. Cabe também, uma ponderação sobre a complexidade dos assuntos presentes na disciplina Biologia, pois se assuntos complexos não fossem trabalhados na Educação Básica, não lecionaríamos o tema fotossíntese ou fisiologia de vertebrados por também serem “muito complexos”. Assim fosse e estaríamos assumindo a desigualdade de direitos humanos como aceitável, visto que é por demais complexo se lecionar ao ensino básico o porquê devemos respeitar o próximo.

A classificação como complexo também pode estar relacionada ao entendimento que se tem sobre o assunto, aos saberes que construiu, daí a importância da formação inicial.

Para compreender mais a fundo estes comentários, buscamos resgatar na memória das/os estudantes, disciplinas que abordaram ou poderiam abordar o tema durante a graduação, os resultados dessas questões são quantificados no Gráfico 4:

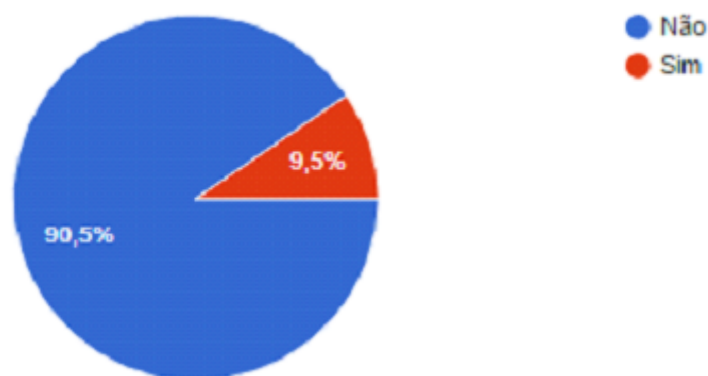


Gráfico 4 – porcentagem de respostas em relação a disciplinas que tenham abordado o tema sexualidade

Menos de 10% das/os entrevistadas/os sinalizaram contato com o tema sexualidade em sala de aula. Essas respostas evidenciaram que a maioria das/os

participantes não levou em consideração o âmbito biológico do tema, que envolveriam as disciplinas Anatomia e Fisiologia de Vertebrados, as Zoologias, Biologia Tecidual e Proteção Animal, dentre outras. Assim, é possível que as/os estudantes deram suas respostas pensando no âmbito social do tema sexualidade, então, o dado evidenciaria a baixa recorrência da abordagem do tema neste aspecto.

Indicamos isto pois, basta nos recordarmos de que, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em maior frequência que em outros cursos, discute-se reprodução sexuada, modo de vida, comportamento de coorte, anatomia, entre outros assuntos em diversas disciplinas ao longo dos dez semestres de disciplinas obrigatórias, como evidenciado nas tabelas anteriores e, de acordo com as respostas obtidas para a questão seguinte, no questionário, onde uma justificativa era solicitada, e foram obtidas respostas do tipo:

“Fisiologia e anatomia animal, porém muito fraco pois era voltado para animais.” (L. Cruz).

Em seguida, quando questionadas/os sobre a possibilidade de abordagem do tema, obtivemos uma maioria de respostas positivas, indicando que o conceito de sexualidade é visualizado como sendo possível de abordagem durante o curso.

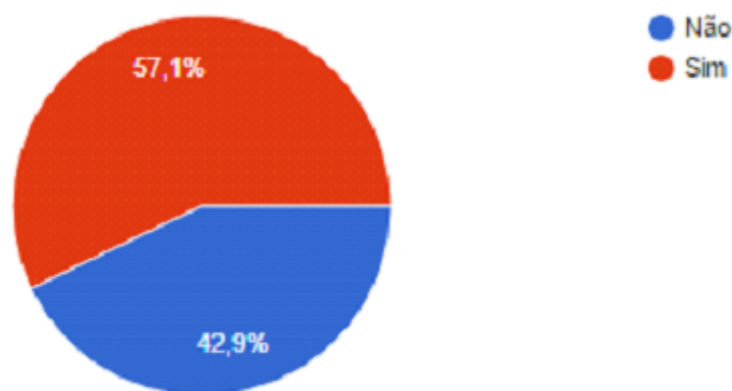


Gráfico 5 – porcentagem de respostas em relação a possibilidade de abordagem do tema sexualidade nas disciplinas

A possível compreensão, por parte das/os estudantes, sobre uma abordagem no âmbito mais social do tema sexualidade permanece implícita nas

respostas obtidas. A respeito disso, quando questionadas/os “qual(is) disciplina(s) você visualiza e como deveria ser a abordagem do tema?”, foram obtidas as seguintes repostas:

“Atividades Acadêmico-Científico Culturais - Algo a mais do que só atividades extracurriculares, talvez propor discussões, palestrantes. Comunicação e Educação - Algo mais humano e não só alguns truques audiovisuais.” (S. Senhora).

“POEB, abordando as leis que abrangem o tema, questionando se estão certas, ou se são cumpridas. Qualidade de Vida e Saúde. Abordando o aspecto da saúde física e mental dos alunos que passam pelo amadurecimento na adolescência sobre a sexualidade. A parte psicológica de como tratar o tema com os alunos na disciplina de Psicologia da Educação. O diálogo e os meios de comunicação, bulling, em Educação e Comunicação.” (S. Souza).

“Introdução aos estudos em educação ao discutir os PCN. Comunicação e educação para entender formas de se comunicar sem discriminar minorias.” (C. Gomez).

“Introdução a licenciatura, comunicação e educação, didática... Essa abordagem poderia surgir de diversas maneiras, por meio de debates, leituras, reflexões na maneira como trabalhar esse assunto dentro de sala de aula.” (B. Charles).

“Acredito que o estágio supervisionado poderia abordar o tema como proposta de estudo e elaboração sobre como ele é/ou poderia ser abordado em aulas do Ensino Básico.” (C. Silva).

Nas respostas identificou-se que uma minoria abordou o âmbito mais biológico do conceito, sugerindo que a abordagem deveria ocorrer nas disciplinas relacionadas à anatomia, saúde humana, etc:

“Qualidade de Vida e Saúde. Acho que deveria abordar pontos essenciais para uma boa orientação quanto a sexualidade, principalmente sobre a saúde (DST, métodos contraceptivos, aborto...)” (G. Allegre).

A partir de então, iniciamos a investigação a respeito de quais locais, além das disciplinas do currículo, as/os estudantes poderiam ter tido contato com o tema sexualidade.

O Gráfico 6 nos mostra que pouco mais da metade das/os estudantes apontam que obtiveram contato com o tema em espaços não previstos na grade curricular:

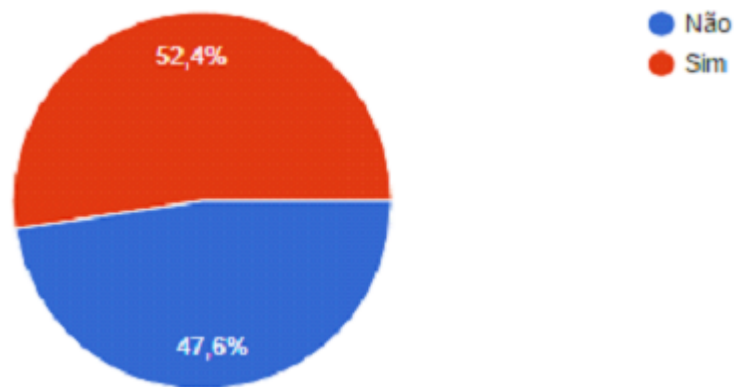


Gráfico 6 – porcentagem de respostas em relação ao contato com o tema sexualidade fora da grade curricular

Na questão seguinte esperávamos a descrição a respeito de quais lugares cada uma/um obteve este aprendizado. Para tanto, obtivemos respostas como:

“No Encontro Regional de Estudantes de Biologia do Sudeste (EREB-SE) em que o tema central era Bio(Há)Diversidade ‘Consideramos Justa Toda Forma de Amor’.” (S. Poeta).

“Espaços de discussão informal como no coletivo de mulheres Raiz Fulô.” (E. Queiroz).

“Espaços do movimento estudantil, espaços de movimentos populares, rodas de conversa de amigos e minha casa.” (B. Charles).

“Encontros Regionais e Nacionais de estudantes da biologia (EREBS e ENEBs)” (P. Gimenez).

“ENEBS, EREBS” (A. Costa).

“Encontros de estudantes de biologia, coletivos de sexualidade, centro acadêmico, círculo de amizades, Fórum paulista LGBT, Paradas gays de diversas cidades, palestras e rodas de discussão...” (C. Gomez).

Nessas respostas evidencia-se o importante papel de determinadas entidades e movimentos na formação de futuras/os professoras/es, por exemplo. Nesse momento, cabe uma reflexão sobre a participação das/os estudantes no ME, em entidades, cursos extracurriculares, rodas de discussão, dentre outros eventos pois, se por um lado devemos admitir que um curso de graduação não é capaz de abordar todos os assuntos possíveis de uma formação, e que a/o estudante é atriz/ator e autora/or de sua formação e precisa buscar complementos para sua formação, visitar outros espaços, envolver-se em discussões que se desenvolvem dentro, em torno e fora da IES, por outro lado também nos questionamos que nem todas/os as/os estudantes participam de

eventos, entidades, se identificam com determinadas discussões e espaços, e que um curso de formação precisa, minimamente, tratar determinados assuntos e conteúdo.

Nesse sentido, considera-se fundamental que os cursos de formação de professoras/es abarquem as questões que se apresentam na prática diária docente, evitando-se o que Gauthier (1998) indica como saberes sem ofício, aqueles que são elaborados pelos Centros Acadêmicos e não estão relacionados às atividades do cotidiano escolar. É preciso considerar um repertório de conhecimentos próprios do ensino e a partir deles buscar um ofício feito de saberes (GAUTHIER, 1998).

Pudemos observar melhor como se dava a participação das/os participantes no MEBio na penúltima questão.

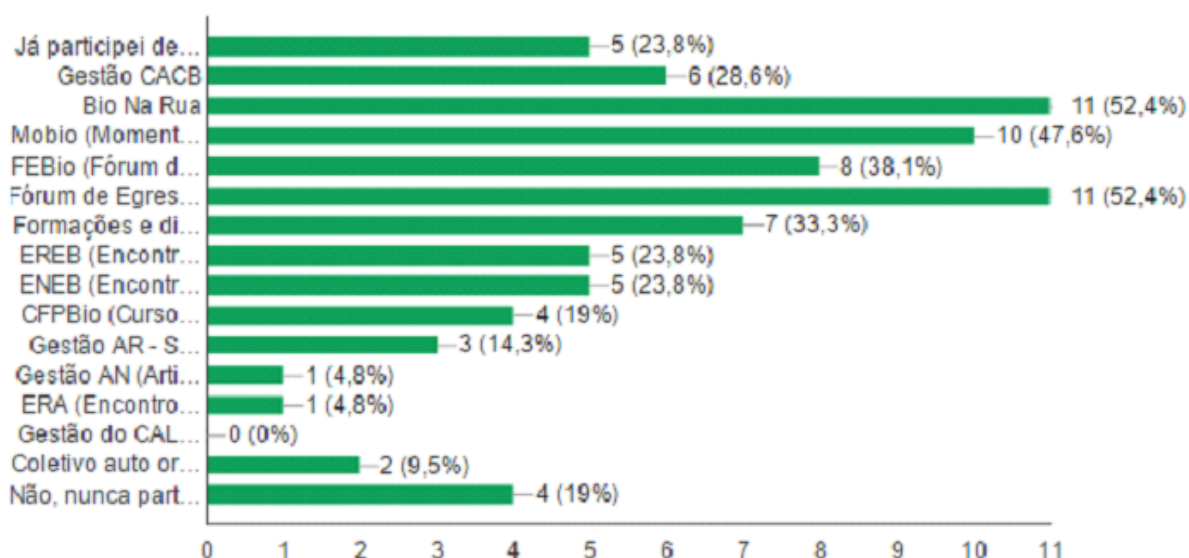


Gráfico 7 - envolvimento no MEBio

Apenas cinco estudantes apontaram já terem participado de espaços do MEBio, o que demonstra uma possível incompreensão do que significa participar ou não do MEBio, pois, quaisquer outras alternativas selecionadas, exceto “Não, nunca participei”, categorizariam como participação efetiva.

A diferença, entre as alternativas, seria o nível de participação. As alternativas estão minimamente organizadas em ordem de profundidade e atuação no MEBio, entretanto, não podemos considerar esse gráfico como uma escala fielmente verídica a respeito do nível de participação de cada uma/um nas atividades citadas, pois para isso, demandaria outros estudos.

O que podemos observar a partir deste gráfico é que o elevado número de participação em um evento como o Bio Na Rua não necessariamente significa a mesma carga formativa que o envolvimento em um CFPBio, por exemplo; e que, compor uma gestão enquanto Articulação Nacional da ENEBio demanda mais carga de estudos e formação do que comparecer em uma palestra promovida pelo CACB, mas que também tem sua importância formativa.

Vamos compreender aos poucos. Primeiro, o evento Bio Na Rua, tomado como exemplo na sentença acima, se caracteriza como um evento de extensão, no qual estudantes de biologia se organizam, independentemente da IES, docentes responsáveis ou financiamento institucional, para preparar, reunir e levar à população da cidade em que atuam com o referido curso, informações e conteúdos práticos, pragmáticos e desmistificadores do que realmente significa ser bióloga/o na atual sociedade.

A proposta do Bio na Rua é fruto de ação da ENEBio desde 2011, onde no ENEB ocorrido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em assembleia, as/os estudantes discutiram, propuseram e votaram em consenso para que próximo ao dia da/o bióloga/o (03-09), os diferentes Centros Acadêmicos realizassem o evento Bio Na Rua em suas localidades.

Esse processo em si, geralmente é muito formativo para um indivíduo que pretende ser docente, pois envolve planejamento das atividades a serem expostas, prévia articulação e reserva de materiais e espaços físicos, busca por financiamento, adequação da atividade de acordo com a faixa etária do público, a exposição em si, que, por não se dar em espaço cuja presença é obrigatória, demanda esforço extra para cativar e convencer o público de sua audiência, dentre outros.

Contudo, para um indivíduo que apenas comparece ao evento no dia de sua realização, esse processo tende a ser menos formativo, mas não deixa de ser, pois ele assistirá às atividades.

Agora, um Curso de Formação Política para Biologia (CFPBio) é um passo a mais em um processo de autonomia estudantil em busca de conhecimentos e formações extracurriculares. Tanto mais profundo para aquelas/es que planejam o curso, propõem programação, ementas, parte pedagógica e estrutural para a realização das discussões, quanto para aquelas/es que comparecem para cursá-lo.

Vale indicar que se considera que ambos os processos possibilitam agregar grande carga de conhecimento, habilidades e, em muito, contribuir para o desenvolvimento de cidadãos/ãos mais críticos/os.

Em um CFPBio é mais provável observar os Saberes sem Ofício (GAUTHIER, 1998) caminhando para se constituir Ofícios feitos de Saberes pois, consiste em uma iniciativa do MEBio que acumula e pratica muitas das características da docência uma vez que, as atividades descritas acima, realizadas pelo MEBio, contém grande carga de atividades similares às que encontramos em um curso de licenciatura, por exemplo, no planejar a metodologia para um estudo, no organizar planos de aula e estruturar pedagogicamente o espaço, no conduzir e facilitar processos de ensino/aprendizado, entre outros.

Portanto, questionar as/os participantes desta pesquisa a respeito de seu envolvimento no MEBio foi uma maneira de relacionar as argumentações obtidas em outras questões com a possível interpretação da/o estudante sobre o amplo termo sexualidade.

Além disso, importante descrever que, nos últimos três anos, as atividades da ENEBio permeavam e avançavam no debate e compreensão da diversidade sexual e de gênero, da diversidade de cultivo e plantação, da diversidade cultural entre seus militantes. Logo, ao conhecer quais atividades e, quando possível, em quais anos as/os participantes as realizaram, poderíamos interpretar e compreender melhor todas as respostas obtidas a respeito do tema sexualidade, relacionando à provável carga de participação e envolvimento da/o estudante no MEBio.

Por fim, encerramos com a seguinte pergunta: “Você considera o Movimento Estudantil da Biologia uma fonte de debates sobre o tema sexualidade? Justifique”.

Houve aquelas/es que nunca participaram ou que não compreendiam a fundo o nível de sua participação no MEBio, então, deixaram em branco a questão, responderam negativamente sem justificativa ou ainda, respondiam intuitivamente, sim, mas não quiseram/souberam justificar.

Em contrapartida, algumas respostas diziam:

“Sim, os espaços proporcionados pelo movimento estudantil foram essenciais para minha formação sobre sexualidade.” (C. Gomez)

“Sim, é um espaço para debates sobre o tema sexualidade. Pois o movimento estudantil é capaz de se articular para trazer ao público palestras, seminário, mesas redondas entre outros, que gerem debates sobre esse assunto.” (K. Segal).

“Sim, apesar de nunca ter participado acredito que o movimento estudantil pode suprir esta lacuna deixada pela formação acadêmica no quesito sexualidade, entre outros temas. Por promoverem espaços mais informais de discussão e formação os estudantes podem sentir se mais a vontade para conversar sobre o tema. Porém as ações dos movimentos estudantis não isentam a universidade de suas obrigações com temas tão essenciais como este.” (E. Queiroz).

“Sim. Dada a necessidade de discussão do tema sexualidade e a grande dificuldade de inclusão desse tema em outras disciplinas, já que nenhuma delas tem isso como um foco, o Movimento Estudantil é uma fonte muito importante de debates sobre o assunto. Principalmente, devido aos membros do mov. estudantil geralmente participarem de Encontros Nacionais e Regionais de Biologia, que são uma fonte ainda maior de debates e conhecimentos acerca desse tema e de outros.” (S. Poeta).

“Sim. Pois é um tema que vem se tornado cada vez mais importante em nossa sociedade e o movimento estudantil proporciona uma maior integração dos estudantes, bem como e diferentes pontos de vista sobre determinados assuntos.” (R. Falandi).

“Sim, através do movimento estudantil que tive real acesso a materiais e discussões sérias sobre o tema de sexualidade, principalmente após o EREB de campinas, cuja temática era exatamente gênero e sexualidade.” (P. Gimenez).

“Sim, um curso que gera cientistas e professores deve ter como pauta um tema como sexualidade. Devemos ter base em um tema que futuramente possamos estar trabalhando, tentando formar opiniões e afins. Portanto, acho extremamente válido o Movimento Estudantil da Biologia trabalhar esses temas de forma diferenciada.” (A. Costa).

Tais respostas evidenciam a contribuição do MEBio para a formação de licenciandas/os do curso de Ciências Biológicas da ESALQ-USP comprometidas/os com o debate a respeito da diversidade sexual.

Apesar das respostas positivas, entende-se que é preciso buscar melhorias, no MEBio, no ME geral, nos cursos de formação inicial, no ensino básico livre de desigualdades e opressões, em nós mesmas/os, e em inúmeros outros locais, para que essa mudança reflita a educação que buscamos, a sociedade que queremos.

Também é preciso refletir sobre a baixa frequência de respostas que indicam a discussão do tema em sala de aula, somada a alta incidência de discussão do tema pelo MEBio. Articulações entre o MEBio e os cursos de formação de

professoras/es de Biologia poderiam contribuir para ampliar as discussões sobre temas pertinentes para a formação e prática docente.

6. Considerações finais

"Os caídos que se levantem! Os que estão perdidos que lutem! Quem reconhece a situação como pode calar-se? Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã. E o 'hoje' nascerá do 'jamais'." (Bertolt Brecht)

A análise das ementas e as respostas dos questionários evidenciaram que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ – USP pouco contribui para a formação de futuras/os professoras/es para o trabalho com o tema sexualidade na educação básica, apesar de conter em sua grade de disciplinas obrigatórias momentos propícios para o aprofundamento na discussão, somente a descrição presente na ementa não permite afirmar quais enfoques e como o tema é trabalhado.

A partir da visão das/os licenciandas/os, reafirmamos que a abordagem do tema sexualidade no curso é insuficiente no preparo da/o futura/o docente para trabalhar tal tema na educação básica.

A realização de atividades promovidas pelo ME mostrou-se como uma eficaz oportunidade de formação para estudantes de IES que não contemplam disciplinas específicas de educação sexual e diversidade de gênero nos cursos de Licenciatura. No entanto, essa questão não tira a responsabilidade da IES em disponibilizar tais disciplinas, ou espaço nas disciplinas existentes, para discussões sobre o tema, pois a formação inicial precisa tratar minimamente conteúdos necessários para o exercício da profissão, não admitindo-se um ofício sem saberes. Além disso, a dinâmica do ME é constantemente transitória, devido a rapidez com que entram novas/os estudantes e na medida que se formam antigas/os.

Considerando que atitudes e comportamentos sexuais se manifestam na escola, ou seja, a sexualidade é um assunto cotidianamente presente, compete aos cursos de licenciatura oportunizar espaços para a formação em educação sexual.

Sugerimos que os cursos de licenciatura passem a ter um olhar favorável à inserção da educação sexual na formação das/os discentes. A formação acadêmica é o momento estratégico na formação da/o profissional, sendo seu alicerce.

7. Bibliografia

AGUIAR, N. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Soc. estado.**, Brasília , v. 15, n.2, p.303-330, Dec. 2000. Access on 03 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922000000200006>.

ARROYO, M. G. Política de formação de educadores do campo. Vol. 27, Campinas: **Cad. Cedes**, n. 72, maio/ago. 2007. p. 157-176.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Manual de comunicação LGBT**. Curitiba: AJIR ARTES GRÁFICAS E EDITORA LTDA, 2010. 52 p.

BATISTA, S. R. **Um diálogo entre comunicação e educação**: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas. 2011, Tese (Doutorado Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) - São Paulo, 2011.

BARBOSA, D. M.; GUIZZO, B. S. Gênero e sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. **Revista de Iniciação Científica da Ulbra**. Canoas. n° 12/2014. p.158-165.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. 98p.

BRASIL. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Rogério Diniz Junqueira (organizador). Brasília, Secad/MEC 2009. 455p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, 1997.

CORRÊA, S.; FREITAS, J. de. Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. In: **Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. 2007. p.38.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ed. Plano, 2000. 196 p. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. p.98.

DURANT, D. **O currículo no ensino médio: Conteúdo e Competências**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR. n. 32, p. 215-232, 2008.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

FRANCO, M. A. Saberes pedagógicos e prática docente. **Livros e anais do XIII Endipe: Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**. Vol. 1, p. 27-50. Recife: Edições Bargaço, 2006.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GAUTHIER, P. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: INIJUI, p.32, 1998.

IRAOSSI, G. **The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents**. Washington, D.C.: The World Bank, 2006.

LEÃO, A. M. C. **A percepção dos(as) professores(as) e coordenadores(as) dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência**. 2012. 259f. Relatório de Pós-Doutorado (Sexologia e Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

_____. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação

Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual e formação continuada de professores: uma estratégia para a prática pedagógica em sala de aula. **ELO: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**, v. 19, p. 55-61, 2012.

_____. Sexualidade sem trauma: trabalhando gênero e corpo com crianças de uma escola municipal de educação infantil. In: MONTEIRO, S. A. I. et al. (Org.). **Educações na contemporaneidade: reflexão e pesquisa**. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 265-82.

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

MAIA, A. C. B. A educação sexual de pessoas com deficiência intelectual. **ELO: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Braga**, v.19, p.103-108, 2012.

MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005.

_____. Diálogos sobre sexualidade com a criança. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005a. p.120-133.

_____. Abuso sexual infantil. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005b. p.87-97.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara**, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MARTINS, P. L. O. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A.(org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p.77-104.

MARIUCI, S.; FERRI, M. S.; FELICETTI, V. L. Uma sombra na educação brasileira: do ensino regular ao paralelo. **IX ANPED SUL** – Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

MELO, P. A.; LUZ, R. J. P. **Instituto internacional para a educação superior na américa latina e o caribe – IESALC**. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária INPEAU/ UFSC Florianópolis, SC – Brasil, 2005.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Em Perspectiva, 14(1), p.21, 2000.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 9-27.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

OLIVEIRA, R. A. **Arquitetura da criação docente: A aula como ato criador**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PARASURAMAN, A. **Marketing Research**. 2. Ed. Addison Wesley Publishing Company, p. 21-60. 1991.

PESCE, L. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS**, São Paulo, n. 33, p. 157-172. jan/abr. 2014.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, nov, p. 179-195, 2001.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do ensino fundamental. **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009. p. 12.

RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2013. p.7-15.

SANTOS, A. R. **LDB 9394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil**. Maria Antonia Granville. (Org.). Teorias e práticas na formação de professores. Campinas: Papyrus, 2007, p. 240.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a diversidade sexual. Barros, A. F. (org). **Diversidade Sexual e a cidadania LGBT**. São Paulo: SJDC/SP, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Ed. Campinas: Autores Associados. 1999.

SCOTT, J. W. Entrevista com Joan Wallach Scott.1998, p. 15. ANPOCS Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2:5-22, dez, 1990.

SECHREST, L.; SIDANA, S. Quantitative and qualitative methods: Is there an alternative? **Evaluation and Program Planning**, v. 18, p. 77-87, 1995.

SENATORE, R. C. M.; RIBEIRO, P. R. M. Um estudo sobre a sexualidade infantil a partir do discurso de um grupo de professoras. In: CHAKUR, C. R. S. L. (Org.). **Problemas da educação sob o olhar da psicologia**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Laboratório Editorial FCL, 2001. p.141-170.

SILVA, A. J. **O ensino secundário profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980**: aspectos da Lei Número 5692/71. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

SILVA, L. P. L. de O. **A Legislação Educacional**: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. Compreensão de professoras da educação infantil sobre sexualidade e orientação sexual na infância. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.14, n.1/2, p.115-124, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, nº 73, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. **Projeto político pedagógico**. Licenciatura em ciências biológicas. 2015. p. 10.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Políticas Públicas para a Educação Brasileira: **Diversidade e Inclusão na Escola - Aspectos Gerais**. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14677&chapterid=11025>>. Acesso em: 22-06-2016 às 16h19min.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Trabalho de Conclusão de Curso: Com a finalidade de evitar o direcionamento ou condução das respostas obtidas em questionário, não será informado, a princípio, o título do trabalho. Entretanto, após sua participação, maiores informações poderão ser obtidas junto à pesquisadora.

Pesquisadora: Taitiâny Kárita Bonzanini – professora do Dept. de Econ., Adm. e Sociologia LES/ESALQ/USP

1. **A pesquisa:** Trata de um Trabalho de conclusão de Curso, que objetiva discutir a formação da/o licenciado em Ciências Biológicas da ESALQ - USP para o trabalho com determinado tema específico.
2. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo a/o Sr. (a) contribuirá para o levantamento de dados sobre a formação inicial de professoras/es de Ciências e/ou Biologia e as necessidades formativas das/os professoras/es para o trabalho com determinado tema específico. A/O Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a/o Sr. (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do e-mail da pesquisadora do projeto.
3. **Sobre a coleta de dados:** Para coleta de dados serão aplicados questionários e entrevistas semi estruturadas junto às/aos estudantes do penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ/USP.
4. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
5. **Benefícios:** Espera-se que este estudo possa contribuir tanto para uma reflexão sobre a formação inicial de professoras/es, como também para discussões junto a professoras/es e estudantes, sobre o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior e entregar uma cópia do relatório final às/aos participantes investigadas/os.
6. **Pagamento:** A/O Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Piracicaba, _____ de _____ de 20__.

Nome da/o Participante da Pesquisa

Assinatura da/o Participante da Pesquisa

Contato da Pesquisadora: Taitiâny Kárita Bonzanini e-mail: taitiany@usp.br
Departamento de Economia, Administração e Sociologia ESALQ
Av. Pádua Dias, 11 - Telefone (19) 3447-8634.

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO**

Antes de responder este questionário, leia atentamente o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

1. Nome: _____

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Garantindo sigilo das mesmas ao publicar os resultados dessa pesquisa.

2. Identidade de Gênero: () Feminino () Masculino

3. Idade: _____ anos.

4. Semestre: _____º

5. Obterá o diploma de Licenciatura em Ciências Biológicas

() NÃO () SIM

6. Pretende lecionar para o Ensino Básico, disciplinas como Ciências e/ou Biologia

() NÃO () SIM

7. Faça uma avaliação da sua formação enquanto futuro docente do ensino básico:

8. Os antigos Temas Transversais (Ética, Meio ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural) podem ser representados, hoje, a partir da lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O PNE traz, dentre outras, as seguintes diretrizes: "III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação"; "VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país"; "X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental".

a. Qual(is) do(s) antigo(s) tema(s) transversal(is), acima citados, você se sente preparada/o a lecionar e por que?

-
-
-
- b. Qual(is) do(s) antigo(s) tema(s) transversal(is), acima citado(s), você não se sente preparada/o a lecionar e por que?

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
9. Com relação ao trabalho com o tema sexualidade na educação básica, como avalia as orientações recebidas durante a graduação, ou seja, como avalia a sua formação para trabalhar esse tema?

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
10. Procure se lembrar das disciplinas cursadas, por você, até o presente momento de sua graduação. Você se recorda de alguma que tenha abordado o tema sexualidade?

() NÃO () SIM.

11. Em caso positivo, em qual(is) disciplina(s) e como foi a abordagem?

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
12. Procure se lembrar das disciplinas cursadas, por você, até o presente momento de sua graduação. Você elenca alguma que poderia abordar o tema sexualidade, entretanto, não aborda?

() NÃO () SIM.

13. Em caso positivo, em qual(is) disciplina(s) e como deveria ser essa abordagem?

14. Você já discutiu/entrou em contato com debates sobre o tema sexualidade em espaços fora da grade curricular do seu curso?

NÃO SIM, quais espaços? _____

15. Assinale com um "X" as alternativas abaixo, às quais você já participou. Caso se recorde, indique na frente os anos de sua participação.

- a. Já participei de atividades do Movimento Estudantil da Biologia
- b. Gestão CACB, no(s) ano(s) _____
- c. Bio Na Rua, no(s) ano(s) _____
- d. MoBio (Momento da Biologia), no(s) ano(s) _____
- e. FEBio (Fórum de Ensino em Biologia), no(s) ano(s) _____
- f. Fórum de Egressos, no(s) ano(s) _____
- g. Formações e Discussões de temas variados promovidos pelo CACB.
- h. Encontro Regional dos Estudantes de Biologia (EREB), no(s) ano(s) _____
- i. Encontro Nacional dos Estudantes de Biologia (ENEB), no(s) ano(s) _____
- j. Curso de Formação Política para a Biologia (CFPBio), no(s) ano(s) _____
- k. Gestão Articulação Regional da ENEBio (AR), no(s) ano(s) _____
- l. Gestão Articulação Nacional da ENEBio (AN), no(s) ano(s) _____
- m. Encontro Regional de Agroecologia (ERA), no(s) ano(s) _____
- n. Gestão do CALQ representando o CACB/Biologia, no(s) ano(s) _____
- o. Coletivo auto organizado representando o CACB, qual(is) _____
- p. Não, nunca participei;
- q. Outro (descreva) _____

16. Você considera o Movimento Estudantil da Biologia uma fonte de debates sobre o tema sexualidade? Justifique.

NÃO SIM
