

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS HUMANAS 3

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Produção do Conhecimento nas Ciências Humanas 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Natália Sandrini e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas ciências humanas 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (A Produção do Conhecimento nas Ciências Humanas; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-277-7

DOI 10.22533/at.ed.777192404

1. Antropologia. 2. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil.
3. Pesquisa social. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 301

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

Tem mil faces secretas sobre a face neutra

E te pergunta, sem interesse pela resposta,

Pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

O livro faz parte da publicação em três volumes na qual reúne trabalhos e pesquisas realizadas por acadêmicos de universidades de diversas regiões do Brasil. O rigor metodológico e científico presentes na elaboração do livro revela a seriedade e a profundidade com que os temas foram tratados. Por isso, trata-se de uma leitura necessária e obrigatória para quem pretende fazer ciência no Brasil.

Meu primeiro desafio é em relação à escolha do discurso que irei adotar para tratar sobre o tema deste livro, já que a comunicação não pode ficar dúbia, tampouco simplória ou demasiadamente complexa, independentemente de quem venha a ser o interlocutor, seja filósofo, educador, mestre ou aluno.

Neste processo que aqui início, permito-me devanear sobre a provocativa questão: afinal, qual a importância dos conhecimentos produzidos por nós na área das ciências humanas?

Contudo, como reconheceu Foucault, o começo de qualquer discurso é angustiante. Ele, que tratou o tema com seriedade e rigor, confessou o peso do início do discurso em sua aula inaugural no Collège de France, e em sua fragilidade humana, confessou: “Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível” (p. 5).

Escrever é como falar: uma captação de palavras, a busca, com a obstinação de um arqueólogo, pelas mais apropriadas para dar forma ao pensamento. Percebo que a língua é uma matéria-prima indócil. Em primeiro lugar, porque quem escreve luta com palavras, como escreveu Drummond (*O lutador*). Em segundo, porque força o autor ao confronto com a própria solidão, o embate com lacunas de algo que poderia estar ali e que, por isso mesmo, pode levar à confusão.

Isso me faz refletir sobre a produção de conhecimento. Quase sempre nos referimos à construção de saberes sob a forma escrita. Nos meios acadêmicos, essa é, ao mesmo tempo, uma exigência das agências de fomento e uma forma de controle institucional de produção. Somos impelidos a escrever, e por consequência, cada vez mais nos mantemos em solidão. E assim corremos o risco de nos afastarmos do mundo e dos papéis que, nas ruas, nas esquinas e em nossas casas e classes, tornam a vida um movimento coletivo de fazer, desfazer e compreender o cotidiano. Meio da cultura viva, que pulsa, lateja, vibra e produz conhecimentos.

Alguns podem apontar que a fala de alguém não escolarizado compartilha e participa de uma produção carente, grosseira, desdenhativa, de senso comum. Outros rebateriam, considerando que todo saber produzido coletivamente, nos esforços diários das pessoas para entender a vida, é uma configuração legítima e qualificada de conhecimento. Todavia, alguém poderia se acelerar em responder: “Mas o que o povo produz são compreensões leigas, e estamos aqui falando de sistemas de verdades produzidos pelas ciências humanas, não nas ruas, mas em centros de pesquisas e universidades”. Nesse “esclarecimento”, torna-se explícita a notória divisão entre saber acadêmico e saber popular.

O risco do banimento das experiências de vida dos personagens que pretendemos pesquisar se evidencia diante das fronteiras geográficas e fixas que criamos para constituir aqueles mesmos centros e universidades. O medo e a ameaça de sofrermos agressões desse mundo que nos parece exterior nos fazem idealizar, planejar e criar novas estratégias de confinamento espacial, e assim colocamos cercas em todo o espaço que acolhe as construções em que trabalhamos.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

Parece que estamos sempre no limite com nossa produção escrita e com a tarefa de calcular cada novo texto concluído, nas diversas formas de registro, para recomeçarmos o mesmo ciclo logo em seguida. Estamos absorvidos por uma rede de protocolos que consome tempo e nos rouba a vida. Se isto por si só não fosse suficiente, acabamos nos tornando “pessoas-produtos” por conta da constante avaliação em relação ao que produzimos. O próprio jogo institucional nos classifica como pesquisadores melhores ou piores, medianos ou brilhantes, e nos distribui em níveis hierárquicos sob siglas bem definidas pelas agências de fomento. Passamos a nos enxergar sob a discriminação que tais classificações acabam por nos conceber. Separamo-nos, assim, vaidosamente uns dos outros, como se estivéssemos ofuscados por um enclausuramento defensivo.

Ainda que o racismo seja uma planta daninha, nociva e abjeta, cuja existência incriminamos, repudiamos e analisamos sua natureza em nossos textos bem-comportados e politicamente corretos, acabamos por reproduzi-lo em nossas vidas. Emancipamos dele em nossas vidas escritas, codificadas em livros e artigos que ficam disponibilizados nas universidades e nos meios digitais. Tentamos nos manter intactos em nossa consciência, justificando que, afinal, critérios objetivos nos dividem, mas esquecemos que eles, os critérios, atendem a interesses políticos e ideológicos que amparam, neste período histórico, isso a que chamamos de *estado democrático de direito*.

Difícil pensar em uma escola *para os outros e para todos*, ou seja, uma escola

inclusiva, oposta àquela em que nos isolamos em circunscritos grupos de relações, tornando-os abalizados, e muitas vezes, intransmissíveis entre si.

Uma questão que me desanima é a seguinte: afinal, o que estamos fazendo com o cuidado de si a partir do conhecimento que produzimos para outras pessoas? Ou, como nos provoca Foucault (1998), “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (p.13).

O retorno transformador do conhecimento para aquele que o detém deve ser uma prática de bastidores e individual, ou seja, deve estar separado do processo de produção do conhecimento enquanto tal, conforme pondera Foucault:

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? [...] O “ensaio” [...] é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Foucault nos convida a filosofar como um exercício de (re)escrita de si, por meio de

práticas reflexivas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam formas de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1998).

A importância das ciências humanas para a produção de conhecimento, no entanto, não se resume somente à área da educação, mas abrange a nós como um todo, já que habitamos os espaços nos quais, institucionalmente, conferimos materialidade às faculdades de educação. Todavia, coloquei-me como membro desta e escrevo como parte dela. Portanto, faço parte do jogo que pretendi desnudar.

E ainda perseguindo a ideia de que nossa produção por vezes se torna uma compulsão, que não nos permite ter tempo para nos deleitarmos com o que produzimos, tento pensar como sair efetivamente desse impasse.

Em certas circunstâncias, creio que nos iludimos ao pensar que, quanto mais aprendemos, mais teoricamente afinados ficamos e mais temos a ensinar às novas gerações. Segunda armadilha: se já sabemos o que ensinar, qual o espaço de criatividade que damos ao aluno? Temos alguma garantia sobre o que de fato ensinamos?

A ideia não é nova, basta lembrar Paulo Freire. Todavia, é um desejo semelhante ao movimento do amante em direção ao preenchimento de uma falta não passível de objetivação pelo amado.

Portanto, a aprendizagem é algo que escapa, que não se pode controlar de fora, mas que pode ser praticada no jogo amoroso de buscas recíprocas de atendimento de desejos, também recíprocos, do professor e do aluno, em necessária parceria afetiva.

Arrisco concluir que aquilo que produzimos pode, apenas em parte, atender ao aluno. E que talvez não seja possível estabelecer como e de que maneira o atende.

O que sabemos é o ponto de partida da nossa oferta, e não a satisfação da demanda daquele que busca conhecimento.

Com isso, o saber e a ciência adquirem um papel ainda mais relevante do que tinham tempos atrás. As concepções de produção do conhecimento sofrem alterações de época em época, pois cada momento histórico tem seus próprios modelos e suas maneiras particulares de ver, agir e sentir, acompanhados de um novo conceito de produção do conhecimento e, conseqüentemente, do que é válido e reconhecido. O conhecimento está sempre associado à situação transitória de evolução em que se encontram as sociedades em variadas épocas, determinando e sendo determinado pela situação.

Para esse trabalho de reflexão sobre a produção de conhecimento na sociedade da informação, inicialmente abordaremos o processo de construção de conhecimento, o conhecimento científico e a pesquisa em ciências humanas, mais especificamente em educação, contextualizando, em seguida, com a sociedade da informação e as novas discussões emergentes sobre o conhecimento científico.

Com a perspectiva de Walter Benjamin, de que “o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”, fizemos essa pequena inserção empírica para acrescentar outras vozes na interlocução que viemos fazendo. Conscientes dos limites e desafios que precisamos assumir para aprofundamento deste tema, ficou para nós que: “escrever é isso aí: interlocução”.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLIFARMÁCIA NO IDOSO: O PAPEL DA ENFERMAGEM NA PREVENÇÃO DAS IATROGENIAS	
Cláudia Fabiane Gomes Gonçalves Samara Maria de Jesus Veras Maria Aparecida de Souza Silva Rebeca Cavalcanti Leal Cynthia Roberta Dias Torres Silva Ana Karine Laranjeira de Sá Valdirene Pereira da Silva Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.7771924041	
CAPÍTULO 2	8
PRAZER E SOFRIMENTO DOCENTE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA REVISÃO TEÓRICA NA PERSPECTIVA DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO	
Chancarlyne Vivian Letícia de Lima Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.7771924042	
CAPÍTULO 3	19
RELAÇÃO ENTRE A ESCOLARIDADE E A COGNIÇÃO EM PESSOAS IDOSAS DO DEPARTAMENTO DO IDOSO DA FUNDAÇÃO PROAMOR DE PONTA GROSSA-PR, BRASIL	
Fabio Ricardo Hilgenberg Gomes Gislaine Cristina Vagetti Aline Bichels Luana Suemi Fujita Cinthia Fernanda da Fonseca Silva Valdomiro de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7771924043	
CAPÍTULO 4	32
RELATO COM A PRÁTICA DE ENSINO ATRAVÉS DO ESTAGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	
Edison Vieira Gonçalves Junior Diego Paschoal de Senna	
DOI 10.22533/at.ed.7771924044	
CAPÍTULO 5	41
RESILIÊNCIA DE PESSOAS IDOSAS: PERCURSOS	
Sheila Marta Carregosa Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.7771924045	
CAPÍTULO 6	51
SOBRE O SUICÍDIO: AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE KARL MARX	
Érika de Freitas Arvelos, Tayná Bonfim Mazzei Mazza	
DOI 10.22533/at.ed.7771924046	

CAPÍTULO 7	65
TAMBORIL: LEVANTAMENTO ARQUEOLÓGICO, PARÂMETROS AMBIENTAIS E PRIMEIROS DADOS ARQUEOMÉTRICOS	
Sônia Maria Campelo Magalhães Ennyo Lurrik Sousa da Silva Heralda Kelis Sousa Bezerra da Silva Luis Carlos Duarte Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.7771924047	
CAPÍTULO 8	81
TRABALHO E DEVOÇÃO: A RECONSTRUÇÃO DA CAPELA DE SÃO JOÃO MARIA EM COCHINHOS, IRATI-PR, DÉCADA DE 1960	
Victor Huggo Lopes do Amaral Valter Martins	
DOI 10.22533/at.ed.7771924048	
CAPÍTULO 9	95
TRABALHO E ESCOLA: RELAÇÕES QUE PERMEIAM A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO	
Andreia Tavares Angela Maria Corso	
DOI 10.22533/at.ed.7771924049	
CAPÍTULO 10	109
TRABALHO, APOSENTADORIA E LAZER COMO HABITUS SEGUNDO IDOSOS QUE FREQUENTAM A ASSOCIAÇÃO BANESTADO EM PONTAL DO PARANÁ-PR	
Carla Roseane de Sales Camargo Rita de Cássia da Silva Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.77719240410	
CAPÍTULO 11	120
TRANSPORTE COLETIVO: LUGAR DE DESEJOS E CONTRADIÇÕES NA CAPITAL PIAUIENSE (DÉCADA DE 1970)	
Cláudia Cristina Da Silva Fontineles Allan Ricelli Rodrigues De Pinho	
DOI 10.22533/at.ed.77719240411	
CAPÍTULO 12	134
UM DEBATE AINDA NECESSÁRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE PELOTAS-RS NA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	
Letícia Campagnolo Cavalheiro	
DOI 10.22533/at.ed.77719240412	
CAPÍTULO 13	139
UMA ANÁLISE DO OLHAR DOS ALUNOS ACERCA DO USO DE DOCUMENTÁRIOS DO CANAL HISTORY CHANNEL EM AULAS DE HISTÓRIA	
Maria Paula Costa Tainá Raue dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.77719240413	

CAPÍTULO 14	143
UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: NOTAS SOBRE UMA INVESTIGAÇÃO COM JOVENS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DAS PERIFERIAS DE GOIÂNIA, LISBOA E MADRID	
Rosane Castilho	
DOI 10.22533/at.ed.77719240414	
CAPÍTULO 15	154
VERDADE, VEROSSIMILHANÇA E PROGRESSO CIENTÍFICO EM POPPER	
Sebastião Maia de Andrade	
Aristides Moreira Filho	
DOI 10.22533/at.ed.77719240415	
CAPÍTULO 16	163
VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. MALLETT/PR, PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX	
Valdinéia Strugala	
Valter Martins	
DOI 10.22533/at.ed.77719240416	
CAPÍTULO 17	174
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL E INCLUSÃO ESCOLAR NA UNIVERSIDADE	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.77719240417	
CAPÍTULO 18	185
FILOSOFIA AFRICANA E A LEI 10.639/2003	
Danilo Rodrigues do Nascimento	
Flávia Rodrigues Lima da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.77719240418	
CAPÍTULO 19	194
INFLUÊNCIA DA IDADE NA MEMÓRIA E COGNIÇÃO DE IDOSOS FREQUENTADORES DE UM PROGRAMA DE EXERCÍCIO FÍSICO SUPERVISIONADO	
Bianca Yumie Eto	
Giovana Gomes dos Santos	
Maria Carolina Rodrigues Salini	
Regina Celi Trindade Camargo	
Claudia Regina Sgobbi de Faria	
Franciele Marques Vanderlei	
Laís Manata Vanzella	
DOI 10.22533/at.ed.77719240419	
CAPÍTULO 20	205
NORMALIDADE E DIFERENÇA: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA	
Akeslayne Maria de Camargo	
Iris Clemente de Oliveira Bellato	
Louise Gomes de Pinho	
Emília Carvalho Leitão Biato	
Barbara E. B. Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.77719240420	
SOBRE A ORGANIZADORA	219

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL E INCLUSÃO ESCOLAR NA UNIVERSIDADE

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

RESUMO: Nosso objetivo é refletir sobre a diversidade sexual, bem como identificar com vistas a compreender o fenômeno contemporâneo da inclusão da diversidade sexual na Universidade. Desta forma, nortearmos o desenvolvimento deste estudo a partir dos três eixos teóricos seguintes: Horizontes da compreensão de gênero e da diversidade sexual na atualidade. A inclusão educacional da diversidade sexual e a Universidade. Foi realizada uma ampla revisão bibliográfica constatando que muitos são os desafios a serem enfrentados para uma efetiva educação inclusiva para a diversidade sexual e de gênero. As transformações precisam atingir todas as instâncias do ensino, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio para, enfim, alcançar o ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade sexual, diversidade de gênero, inclusão escolar, Universidade.

INTRODUÇÃO

A compreensão do cenário contemporâneo, caracterizado por suas

velozes transformações, avanços tecnológicos, profundas mudanças nas relações entre os sujeitos, rupturas de paradigmas, novos padrões de ética, valorização da estética e do consumo, entres outras, é condição *sine qua non* para a reflexão acerca do fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade.

Brancaleoni & Oliveira, 2016 aborda que a fluidez e as mutações nos sentidos conferidos ao gênero e à sexualidade são contínuas, e afetam desde os sujeitos que vivenciam a diversidade sexual até o compartilhamento dos significados sociais para o entendimento destas vivências, a autora aborda que sujeito enfrenta diversas situações possíveis de identidades culturais, sociais e de gênero, todas caracterizadas pela diferença na medida em que as representações e os sistemas de significação se multiplicam e se transformam.

Portanto torna-se indispensável contextualizar a compreensão contemporânea sobre gênero e sexualidade pelos estudiosos do tema.

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), deixou-nos enorme contribuição da história da sexualidade masculina na contemporaneidade é a teoria, que tem como premissa que o poder adquirido pelo discurso psiquiátrico foi tomado como referência do

normativo, um “saber” que atuou para produzir regulamentações nas questões ligadas à sexualidade. O autor chama de “dispositivo da sexualidade” o discurso social produzido a partir destas regulamentações da sexualidade que são assumidas como “normas” e que servem para justificar práticas de poder presentes, por exemplo, nas instituições, nas leis, nos enunciados científicos e nas conjecturas filosóficas, morais e filantrópicas. Porém, Foucault enfatiza que as “normas” que constituem o “dispositivo da sexualidade” devem ser compreendidas dentro da concepção em que surgem para responder a demandas de momentos históricos específicos (Foucault, 2015).

Sendo assim origens do conceito de gênero, como o conhecemos hoje, também estão ancoradas nos estudos feministas produzidos a partir dos anos 1970, principalmente pela etnografia antropológica dentro do campo das Ciências Sociais. Estes estudos de gêneros desvelaram o caráter cultural do modelo de dominação/submissão nas relações entre homens e mulheres (Reis & Pinho, 2016).

Tais apontamentos podem ser observados como base para os estudos de Joan Scott, Pierre Bourdieu, Judith Butler, entre outros. Apresentamos, a seguir, algumas reflexões destes/as expoentes dos estudos de gênero.

Joan Scott (1995) acredita que a palavra gênero surge nos estudos feministas como um protesto contra o poder e determinismo das teorias biológicas, evidenciado na ampla utilização de termos como sexo ou diferença sexual. Logo, gênero passa a ser entendido como construção cultural que determina os papéis adequados para mulheres e homens, tornando-se uma palavra útil na medida em que representa uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado; no entanto, gênero deve ser compreendido como uma categoria analítica que envolve um complexo sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo ou determinante da sexualidade (Scott, 1995).

Pierre Bourdieu (2003) não aprova o enfoque biológico e determinista sobre as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, que prevaleceu nos discursos acadêmicos e da sociedade como um todo. A identidade homossexual se reduziu essencialmente a uma categoria social patologizada e criminalizada, apesar de seu abrangente leque de vivências. Concomitantemente, ainda que enredado nos termos que o depreciavam, um movimento social progressivamente organizado passou a demandar reconhecimento e aceitação. A existência e as ações simbólicas, bem como os discursos e teorias produzidos pelo movimento gay e lésbico, compõem certo número de questões que estão entre as mais importantes das Ciências Sociais. Este movimento de questionamento acerca da violência simbólica dirigida às múltiplas formas de expressão da sexualidade, além de suscitar novos objetos de análise, põe em questão, de maneira bastante radical, os fundamentos da ordem sexual vigente e das condições de uma mobilização bem-sucedida visando a subvertê-la.

Judith Butler (2015) aborda a descontinuidade entre sexo (natural) e gênero (social), uma vez que o conceito e compreensão binária de macho e fêmea na espécie humana, ou seja, a explicação da natureza humana pelo saber biológico, é um

conhecimento formulado culturalmente. A autora acredita que o corpo seria como um texto social construído, ou seja, a aparência de gênero dos corpos é adquirida por meio de reiterações contínuas das normas de gêneros, onde tais normas são interpretadas em atos que se renovam e se consolidam a todo tempo. Estas reiterações das normas e conjunto de normas, ou *performances* de gênero, entendidas como naturais, seriam geradoras de estilos corporais e ficções sociais sedimentadas que mantêm o binarismo de gênero homem/mulher.

De acordo com Butler (2015), a sexualidade tem um caráter discursivo e performativo, o que torna possível a produção de novas concepções sobre sexo e gênero. Isso porque a sociedade constrói “normas regulatórias” para materializar o sexo, procurando sempre reiterá-las na busca por reconhecimento das autoridades e, de tal forma, produzir seus efeitos. Ao contestar a rigidez das características sexuais a autora conclui que o sexo é tão cultural quanto o gênero:

Preciado (2015), assim como Butler (2015), buscam abordar que sexo, *performances* de gênero e de sexualidade (desejo) são descolados, e aponta para a necessidade de se afastar da compreensão biológica e naturalizante que transforma o discurso sobre o sexo e sobre as biotecnologias de normalização das identidades sexuais em um agente de controle sobre o mundo-vida dos sujeitos contemporâneos.

A LUTA SOCIAL POR DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

A universidade brasileira é uma instituição recente, datada de 1909, sua história remete a uma fragmentação devido à Coroa Portuguesa ter proibido a formação das instituições universitárias na, então, colônia brasileira. Outra característica histórica da universidade brasileira é seu caráter elitista: com o fim da monarquia, os grandes nomes da sociedade brasileira pressionam o Estado para formação das universidades, criadas para atender aos filhos da elite e com a ambição de trazer civilização ao país. A fragmentação e o elitismo ainda se fazem presentes no Ensino Superior no Brasil. (Cunha, 2000; Fávero, M.L.A, 2006).

A estrutura universitária que conhecemos, hoje, no Brasil, é resultado da reforma ocorrida no início dos anos 1970, que se deu mediante uma crise que a universidade enfrentava e que foi disparadora para transformações, os estudiosos Boaventura Sousa Santos, Miguel Rolando Covian e Pe. Henrique Lima Vaz analisam:

Segundo Boaventura Sousa Santos (2005) existe uma crise de legitimidade frente à democratização do acesso à universidade justamente quando a reivindicação por acesso à educação superior deixa de ser uma reivindicação utópica, e se torna um movimento de oposição a essa postura elitista da universidade, e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, englobada por grande parte da sociedade. Cabendo a universidade apenas legitimizar a reivindicação desse movimento e de modo a viabilizar e possibilitar o acesso de todos não só aos seus saberes como a produção de saberes que objetivam a melhorar a qualidade da população (Santos, 2015).

E mais:

Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tantos mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas paralelas. Aliás, tal impreparação [*sic*], mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança (Santos, 2015, p.187).

Neste mesmo sentido, para Miguel Rolando Covian (1979), a crise, ou crises, enfrentada pela Universidade está relacionada à busca por legitimidade que se fundamentava na ideia moderna de autonomia e liberdade acadêmica frente ao Estado e à religião, ou seja, a ideia de um conhecimento norteado pela sua própria lógica e por necessidades inerentes. Mas, ao considerar que a universidade é uma instituição social, não se pode entendê-la como um ente independente da sociedade. Ou seja, as modificações na universidade acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas refletindo a estrutura e o funcionamento da sociedade como um todo. Portanto, o caráter democrático da universidade pública é determinado pela presença ou ausência da prática democrática do Estado. Logo, a universidade como instituição social autônoma e livre apenas é possível em um Estado democrático (Covian, 1979).

No entanto, acompanhando a estrutura capitalista e classista da sociedade, a universidade moderna se propôs a produzir um conhecimento superior e elitista, à medida que o ministrava também a uma pequena minoria “superior” e elitista, em um movimento de distanciamento e isolamento da sociedade e das questões sociais, processo nomeado como claustro ou clausura da universidade (Covian, 1979; Vaz, 1966).

Pe. Henrique Lima Vaz avaliou que a autonomia e liberdade da universidade são ameaçadas pela lógica empresarial e produtivista, já que os estudantes podem adentrar em uma universidade pelo pagamento e transformá-la em um bem de consumo.

Por outro lado, a sociedade e as empresas pressionam para verificar e avaliar o produto que a universidade está gerando. É importante ponderar que, apesar de parecer impossível escapar a esta lógica capitalista, trata-se de uma postura muito determinista considerar o capitalismo como obstáculo insuperável, já que, no passado, parecia impossível para a universidade romper com as lógicas religiosas e do Estado e, no entanto, estas foram rompidas (Vaz, 1966).

Atualmente, podemos elencar tentativas da democratização universitária como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) que visa a dar condições aos estudantes de escolas públicas para ingressarem em Universidades Federais, ao conceder direito a percentual de vagas aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas

públicas. Há também o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pelo Ministério da Educação e regulamentado pela Lei nº 11.096/2005, que disponibiliza, aos estudantes que completaram o ensino médio, bolsas de estudos integrais e parciais em instituições particulares de ensino superior, em contrapartida à isenção de tributos às instituições participantes do programa. E o Sistema de Seleção Unificada (SISU) em que as instituições públicas de ensino superior (federais ou estaduais) oferecem mais possibilidades aos candidatos aprovados no Enem, seja através da reserva de vagas propriamente dita, seja através da adoção de bônus na nota de candidatos egressos do ensino médio público (Lei de Cotas), ou mesmo através de outro critério de cotas.

O LUGAR DE FALA DO/A DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR FRENTE À INCLUSÃO LGBTI

A transformação no foco do ensino superior, de transmissão de conhecimentos para a potencialização do conhecimento, faz com que as universidades enfrentem a necessidade de garantir uma formação aos/às estudantes que seja adequada a uma preparação para a vida ativa e para a integração à sociedade do conhecimento (Borralho, Fialho & Cid, 2012).

Dadas as transformações no ensino superior, com a tentativa de democratização do ensino e conseqüente heterogeneidade dos grupos, tornou-se imperativo que haja também transformações no perfil do docente universitário. A maneira como os/as docentes encaram tais transformações diverge, seja por haver transformação, o que naturalmente gera relutância, seja por falta de preparo pedagógico da maioria dos/as docentes, que se vêem perante desafios para os quais não apresentam competência (Pimenta & Anastasiou, 2002). Há forte oposição quanto à ideia do papel de um/a docente na atual realidade do ensino superior a ser apresentado/a como um/a tutor/a facilitador/a do processo de aprendizagem, ou um profissional crítico, reflexivo e simultaneamente estimulador dos/as estudantes.

O fato é que o/a docente do ensino superior é o único que não possui uma formação específica para exercer sua função. Entende-se que o/a docente deve ser especialista, ou seja, deve ter desenvolvido pesquisas e/ou ter exercício profissional em sua área, para transmitir seus conhecimentos para o/a estudante. Assim, a busca por capacitação é individual, por meio de cursos, congressos, pós-graduação, dentre outros.

Para Domingos, 2015, no Brasil, em particular, o ensino superior apresenta problemas relacionados à deterioração salarial, desprestígio profissional e a precariedade da formação profissional - formação pedagógica ou didática ausente ou insatisfatória

No entanto, é claro que apenas conhecimentos científicos não são suficientes

para o exercício das atividades docentes. Para compreender a maneira como um/a docente exerce sua função é necessário refletir sobre a história de vida pessoal e sobre sua história de vida profissional desde estudante até tornar-se um/a docente. Todo este percurso que constitui um/a docente em seu saber e competência profissional (Perrenoud, 2000; Nóvoa, 2009, 2013):

Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos saberes que ensina para as pessoas para quem estes saberes vão ser ensinados, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho (...). Pessoalmente, tenho uma grande desconfiança em relação aos cursos (...) que tendem a transformar a questão da pedagogia universitária numa questão de técnicas ou de métodos, esvaziando-os das suas referências culturais e científicas (Nóvoa, 2000, p. 134).

A história de vida pessoal, de formação e de atuação profissional do/a docente é única. E é por isso que a competência como docente não está nos recursos, como conhecimentos ou capacidades, a serem mobilizados, mas no saber para mobilizar. A noção de competência está na aplicação dos saberes (Perrenoud, 2001).

Neste sentido, o êxito do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos; este processo é, indubitavelmente, reflexivo, e exige competências por parte do/a docente para vencer os desafios que se apresentam na sua prática. A sociedade coloca o/a docente em situações desafiadoras; ele/a intervém em um cenário complexo, vivo e mutável, enfrentando problemas individuais e grupais. Ao ensino superior cabe a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos baseados em informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Para tanto, o/a docente deve estar preparado, dotado das competências necessárias a um ensino transformador (Valente & Viana, 2010).

A formação e a construção de saberes dos profissionais que atuam na docência do ensino superior constituem-se em um processo de preparação político/pedagógica que não pode ser desvinculado do desenvolvimento pessoal e institucional. Tal formato cobra da universidade uma estrutura curricular voltada para a prática, com um forte teor reflexivo, sugerindo aos/às docentes que ajudem “os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição” (Alarcão, 2001, p. 26).

Na contemporaneidade, a atividade profissional ocupa um papel central na nossa sociedade e na constituição da identidade do sujeito, e, portanto, dificuldades encontradas na inserção laboral de sujeitos LGBTI têm repercussões objetivas e subjetivas no mundo-vida desses sujeitos.

Propor o uso do conceito de inclusão, ao invés de exclusão, é sugerir um pensar novo que escape do debate clássico entre as causas da exclusão, e deixar de atribuir capacidade explicativa globalizante como as variáveis do capitalismo ou moralismos (Benakouche, s/d).

Lopes e Fabris (2013) enfatizam os diferentes usos para o termo “inclusão” pelos estudiosos deste fenômeno, como: inclusão como algo distinto de integração, inclusão como oposto de exclusão; inclusão como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas, inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os sujeitos e os conduzem a olhar para si e para os outros, inclusão como condição de vida em luta por direitos etc. As autoras afirmam que, independentemente dos entendimentos possíveis para a palavra inclusão, o que importa é que todas são possíveis no presente.

Seguindo este raciocínio, pode-se dizer que a inclusão social deve ocorrer em todos os graus de ensino de modo a garantir o acesso à universidade e de modo a estimular a formação de competências de sujeitos independentemente da identidade de gênero (Louro, Neckel & Goellner, 2003). O processo democrático verdadeiro passa por políticas educacionais pertinentes com vistas a instituir a inclusão efetiva da diversidade sexual nos seus variados cursos. Assim, as atividades marginalizadas exercidas nas ruas deixariam de ser as únicas possibilidades de prática profissional de travestis, transexuais entre outros.

A busca por um arcabouço teórico que possibilite o conhecimento do fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade nos leva a considerar horizontes para a compreensão da existência dos/as estudantes e seus/suas docentes pelo paradigma fenomenológico.

A SEXUALIDADE E A DIVERSIDADE SEXUAL

Nas palavras de Merleau-Ponty (2011, p. 232): “A sexualidade não é nem transcendida na vida humana, nem figurada em seu centro por representações inconscientes. Ela está constantemente presente ali, como uma atmosfera”.

Vieira e Furlan (2011), também motivados pela visão merleau pontyana, avaliam que a sexualidade constitui uma das maneiras possíveis de expressão no mundo, pertencendo a um plano de compreensão que não se encontra na consciência, mas, sim, como componente das funções corporais básicas. Para estes autores, a sexualidade é análoga à fala em sua configuração encarnada de nossa inserção na relação com o mundo, ou seja, em sua forma de nos posicionar em um espaço de maneira corpórea.

Merleau-Ponty (2011) afirma que a percepção erótica não ocorre na consciência, mas no mundo, ou seja, se dá por meio de um corpo que se dirige a outro corpo. Para o autor:

Um espetáculo tem pra mim uma significação sexual não quando me represento, mesmo confusamente, sua relação possível aos órgãos sexuais ou aos estados de prazer, mas quando ele existe para meu corpo, para essa potência sempre prestes a armar os estímulos dados em uma situação erótica, e a ajustar a ela uma conduta sexual. Ao mesmo tempo, nós redescobrimos a vida sexual como uma intencionalidade original e as raízes vitais da percepção, da motricidade e da representação, fazendo todos esses “processos” repousarem em um “arco

intencional” que inflete no doente e que, no normal, dá à experiência o seu grau de vitalidade e fecundidade. Há uma “compreensão” erótica que não é da ordem do entendimento, já que o entendimento compreende percebendo uma experiência sob uma ideia, enquanto o desejo compreende cegamente, ligando um corpo a um corpo (Merleau-Ponty, 2011, p. 217).

E esclarece, ainda, que: “(...) um corpo não é percebido apenas como um objeto qualquer, essa percepção objetiva é habitada por uma percepção mais secreta: o corpo visual é subentendido por um esquema sexual, estritamente individual” (Merleau-Ponty, 2011, p. 216).

Segundo Augras (2002), sob a ótica existencial, a atividade sexual é fundamentalmente encontro e comunicação e não uma descarga de energia ou realização de desejos. Pode-se dizer, no entanto, que, contemporaneamente, a sexualidade tem se tornado a questão mais enfatizada no que tange aos problemas da integração da unidade corpórea (Soares, 2012).

Na história sexual concebida como a elaboração de uma forma geral de vida podem introduzir-se todos os motivos psicológicos, porque não há mais interferência de duas causalidades e porque a vida genital está engrenada na vida total do sujeito. E não se trata tanto de saber se a vida humana repousa ou não na sexualidade, mas de saber o que se entende por sexualidade. (...) na primeira hipótese, a existência seria uma abstração, um outro nome para designar a vida sexual, mas não há sentido dizer que nossa existência inteira se compreende pela vida sexual (...). A vida sexual seria, então, apenas uma parte de nossa existência, mas vida sexual não é um simples reflexo da existência. Por que a sexualidade não é apenas um signo, mas ainda sim um signo privilegiado (Merleau-Ponty, 2011, p. 219-220).

A expressão da diversidade na sexualidade, sendo a sexualidade um signo de extrema importância e submetida a leis morais que acarretam o julgo social, tem como consequência a invisibilidade e/ou a “monstrificação”. Como se os que ousam romper com as normas hetero/cisnormativas fossem destituídos de seu caráter humano, para assumirem uma expressão corporal abjeta (Butler, 2015). Numa perspectiva fenomenológica, a expressão da diversidade sexual remete a uma potência de vida, como uma força de resistência, que questiona a industrialização e massificação do que é permitido (Silva, 2017).

É neste sentido que buscamos compreender a inclusão da diversidade sexual na Universidade, dos sujeitos que trazem no corpo a expressão da sexualidade de maneira exposta.

Esta exposição da diversidade sexual, desde a primeira percepção de sua presença, faz com que o enfrentamento das adversidades e estresses seja parte do cotidiano. Desta maneira, escolhemos a fenomenologia de Merleau-Ponty para nos auxiliar na compreensão do percurso que nossos/as colaboradores/as trilharam e que permitiram a recuperação e superação das adversidades em seus mundos-vidas, principalmente de exclusão do ambiente escolar, até alcançarem a universidade.

Em um acontecimento considerado de perto, no momento em que é vivido, tudo parece caminhar ao acaso: a ambição deste, tal encontro favorável, tal circunstância local parecem ter sido decisivos. Mas os acasos se compensam e eis que essa poeira de fatos se aglomera, desenha certa maneira de tomar posição a respeito

da situação humana, desenha um acontecimento cujos contornos são definidos e do qual se pode falar. Deve-se compreender a história a partir da ideologia, ou a partir da política, ou a partir da religião, ou então a partir da economia? Deve-se compreender uma doutrina por seu conteúdo manifesto ou pela psicologia do autor e pelos acontecimentos de sua vida? Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não a isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva (Merleau-Ponty, 2011, p.17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a meta da educação superior deve ser formar sujeitos altamente esclarecidos, motivados e integrados, guiados pelo amor à humanidade e sabedoria, de maneira a contribuir para uma sociedade cada vez menos violenta e exploradora.

Neste sentido, temos a convicção de que o ensino superior pode formar profissionais que se percebam como educadores/as, independentemente da formação profissional universitária, sejam estes engenheiros, médicos ou historiadores, mas a partir da compreensão de que é um sujeito inserido no mundo e, portanto, exerce como cidadão/ã um papel sociopolítico e pode, no seu cotidiano, adotar uma conduta de modo a contribuir para que a diversidade não conduza à exclusão e à violência, demonstrando o sentido crítico-reflexivo da universidade.

Propomos o urgente questionamento dos projetos políticos pedagógicos universitários, em suas ideias, representações e práticas institucionalizadas, que irão definir e regular o que é lícito ou ilícito, a partir do envolvimento de diferentes autoridades, profissionais da educação e da sociedade em geral para a desconstrução das violências contra sujeitos LGBTI.

Chegamos a um momento que é imprescindível redefinir o sentido da vida e caminho que vamos trilhar. O grande desafio da universidade está em conseguir criar projetos políticos pedagógicos novos que nos façam refletir genuinamente sobre o mundo de forma autêntica (Berheim e Chauí, 2008; Amatuzzi, 2016).

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (Org.) (2001). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed.

Augras, M.R.A. (2002). **O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 96 p.

Benakouche, R. (2003). **Inclusão universitária: pequenas reflexões a partir de uma grande experimentação social**. Brasília: MEC, s/d.

Brancaleoni, A. P. L.; Oliveira R. R. (2016). Silêncio! Não desperte os inocentes: Sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp.

Butler, J. P.(2015). **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. Tradução Renato Aguiar. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,287p.

Covian, M. R. (1979). A essência da universidade. **Ciência e cultura**, v.31, n.6.

Cunha, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (Orgs.).(2000). **500 anos de educação no Brasil**, 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, pp.151-242.

Domingos, S.I.C. (2015). Análises de incidentes críticos no ensino superior: (re)construção da identidade profissional docente. 2015. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Foucault, M. (2015). **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**.Tradução Maria Thereza da Costa e J.A. Guilhon Albuquerque.2. ed.São Paulo/SP: Paz e Terra, 175p.

_____. (2014). **A história da loucura: na Idade Clássica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo/SP: Perspectiva, 551p.

_____. (2002). **Os anormais**.São Paulo: Martins Fontes, 332p.

Lopes, M. C.; Fabris, E. H. (2013). **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Louro, G. L.(2013). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 196 p.

_____ (2008, Maio/Ago.). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>.

_____ Neckel, F. J.; Goellner, V. S. (Org.). (2003). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes.

Merleau-Ponty, M. (2014). **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4ª.ed.São Paulo: Perspectiva. 271p.

_____ (2011). **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 662 p.

Nóvoa, A. (Org.). (2013). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora.

_____ (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, pp. 203-218.

_____ (2000, Aug.). Universidade e formação docente. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 4, n. 7, p. 129-138. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832000000200013&lng=en&nrm=iso.

Perrenoud, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed.

_____. (2001). **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed.

Pimenta, S.G.; Anastasiou, L. G. C. (2002). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez.

- Preciado, P.B. (2015). **Manifesto Contrasexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Brasil: Editora N-1. 224 p.
- Reis, N.; Pinho, R.(2016). Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr. Recuperado de: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>
- Santos, B. S. (2015). Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____; **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Editora Cortez.
- _____; (2005). A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, pp. 137-202.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71 - 99.
- Soares, M. (2012). Homens parceiros de transexuais: diálogo fenomenológico de vivências afetivo-sexuais. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto.
- Souza, H.A.; Bernardo, M.H. (2014). Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Bagoas**, n. 11, p. 157-175. Recuperado de: <http://www.periodicos.ufrn.br/bagoas/article/viewFile/6548/5078>.
- Souza, E.J.; Silva, J.P.& Santos, C. Homofobia no espaço escolar: um olhar docente. In: Bruns, M.A.T.; Santos, C.; & Souza-Leite, C.R.V. (org).(2015). **Violência, gênero e mídia: nos horizontes da saúde e educação**. Curitiba: Editora CRV.
- Vieira, M. G.; Furlan, R. (2011, Jan/Jun.). **Algumas considerações sobre psicopatologia na filosofia de Merleau-Ponty**. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. XIV, n. 1, pp. 129 - 141.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-racial.