

# Educação para a diversidade sexual e de gênero via abordagem Temática Freireana

Elísha Silva de Jesus<sup>1</sup>

Leonardo Oliveira da Costa<sup>2</sup>

Laura Alves de Oliveira<sup>3</sup>

Juliana Rezende Torres<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente trabalho consiste em um relato de experiência de um grupo de três estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, no PIBID. Nosso objetivo é evidenciar como a Abordagem Temática Freireana, adotada neste trabalho, possibilitou a relação dialógica entre educandos e educadores em formação. Explicitamos como a temática da educação à diversidade sexual e de gênero como Tema Gerador emergiu no processo de investigação e redução temática através da problematização inicial, codificação e análises das falas significativas às quais explicitaram contradições sociais. O processo formativo docente nos permitiu compreender a formação como um processo permanente e que se dá na práxis pedagógica em busca do *ser mais* pela superação de *situaçãolimite*. Finalmente queremos ressaltar a importância do PIBID à consolidação do magistério, como futuro profissional dos licenciandos e como a bolsa oferecida pelo programa contribuiu à permanência estudantil dos licenciandos na graduação.

**Palavras-chave:** PIBID, formação inicial e permanente, gênero, sexualidade, abordagem temática freireana, diálogo.

- 
- 1 Mestranda em Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba – UFSCar, elis.elishasilva@gmail.com;
  - 2 Mestrando em Educação da Universidade de Campinas – UNICAMP, leonardohel@gmail.com;
  - 3 Pós-graduanda em Temas Transversais – IFSP, laurabrisbio@gmail.com;
  - 4 Doutora em Educação Científica e Tecnológica/UFSC, docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação, UFSCar *campus* Sorocaba, julianart@ufscar.br.

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como política de formação docente, viabiliza a aproximação entre os licenciandos e o cotidiano da escola pública. No estabelecimento desta parceria, as atividades desenvolvidas contribuem à diversificação dos processos pedagógicos escolares, impactando diretamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2018). Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o PIBID iniciou suas atividades em março de 2009, organizando processos educativos em resposta às demandas didático-pedagógicas tanto das escolas participantes quanto da universidade. O subprojeto Biologia do PIBID na UFSCar *campus* Sorocaba concretizou-se em parceria com uma escola pública da periferia de Salto de Pirapora – SP, no período 2014-2018. O grupo contava com dez licenciandos, dois supervisores e uma coordenação de área. As práticas educativas na escola foram desenvolvidas em trios ou duplas, um dos quais desenvolveu este trabalho, no período 2016-2017.

O referencial adotado para a formação inicial e continuada de professores e o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola foi a Abordagem Temática Freireana (ATF) (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; SILVA, 2004; TORRES, 2010). Assim, a programação escolar de Ciências/Biologia foi construída a partir da análise contextualizada da comunidade escolar de modo reflexivo e crítico, integrando teoria e prática, pesquisa e intervenção pedagógica como resposta organizada às diversas contradições vivenciadas pelos educandos. O desenvolvimento da dinâmica da ATF no contexto da relação universidade-escola-comunidade-rede estadual, configurou-se em “comum acordo” entre a universidade, a equipe pedagógica e a comunidade escolar (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014).

O presente trabalho contempla o relato de experiência de um grupo de três licenciandos em Ciências Biológicas da UFSCar Sorocaba, no PIBID. O projeto foi desenvolvido com as turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nosso objetivo é evidenciar como o PIBID contribuiu para nossa formação pedagógica em seus aspectos teórico e prático, bem como a ATF possibilita uma perspectiva de formação docente, na práxis pedagógica, possibilitando uma relação dialógica entre educandos e educadores em formação. Além disso pretendemos explicitar como são selecionados os Temas Geradores, porquê e como estes temas são relevantes para a transformação da realidade concreta. Finalmente queremos ressaltar a pertinência do PIBID à consolidação do magistério como futuro profissional dos licenciandos e como a bolsa oferecida pelo programa contribui para a permanência estudantil dos licenciandos na graduação.

## Fundamentação Teórica

A educação bancária (FREIRE, 1987) reproduz privilégios e desigualdades sociais através de diversos mecanismos, como: a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992), o currículo oculto (APPLE, 2016), a escola como instituição de sequestro (FOUCAULT, 1987), como aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 1992), o racismo e o sexismo institucional (HOOKS, 2013), a exclusão de determinadas expressões sexuais e de gênero (BENTO, 2008). Alunos fora do padrão da heteronormatividade sofrem silenciamento, dominação simbólica, normalização e ajustamento através de estratégias de biopoder, controle e vigilância. O comportamento preconceituoso, medidas discriminatórias, constrangimentos e agressões físicas, verbais e morais constituem a rotina escolar (FOUCAULT, 1987; JUNQUEIRA, 2013). Isso explica a interrupção da trajetória escolar devido à violência de gênero e sexual. Segundo Rocha (2009), a evasão escolar de meninas é quase 20% acentuada, ao mesmo tempo em que, 46% da população trans no Brasil não finalizou o ensino fundamental, colocando o Brasil no topo do ranking de assassinatos de pessoas trans no mundo (ANTRA, 2019).

Diante desta necropolítica (MBEMBE, 2011) heterocisterrorista (BENTO, 2011) e heteronormativa (COELHO; CAMPOS, 2015) opressora e, por isso, desumanizadora, abordar gênero e sexualidade nas escolas é um dever ético. É uma exigência pedagógica rumo à um novo marco civilizatório, com o fim da violência sexual e de gênero. Se o pensamento retrógrado impera nas escolas, não podemos deixar de ser críticas e atentas, uma vez que, as forças das opressões racistas, sexistas e homotransfóbicas tendem a dominar o ambiente escolar (HOOKS, 2013).

Segundo Freire (1987), a humanização se dá pela vocação ontológica do *ser mais*, que pressupõe a intervenção do sujeito no mundo rumo à superação do que o autor denomina *situação-limite*, quais sejam, situações em que o sujeito se conforma com as opressões e desigualdades sociais, que se tornam obstáculo à sua humanização, naturalizando-as. O educador crítico, ou seja, comprometido com a superação dessas *situações-limite* vivenciadas pela sociedade, busca pela permanente ruptura com a contradição educador-educandos à medida em que há o resgate das relações de confiança, companheirismo e comunhão. A educadora crítica preza pela relação de horizontalidade entre os saberes presentes na sala de aula em vista à desconstrução da reprodução de opressões sociais hierarquizadas, silenciadoras, policialescas, dominadoras, as quais corroboram à manutenção das contradições e desigualdades sociais vigentes (FREIRE, 1987; HOOKS, 2013;

BENTO, 2008). É exigência da educação libertadora a crença nos educandos, no seu poder criador e transformador (FREIRE, 1987).

Na ATF, adotada neste trabalho, a seleção de conhecimentos universais sistematizados é o resultado da busca pelo **Tema Gerador** (FREIRE, 1987), que serve de critério para tal. Para que a problemática da desigualdade de gênero e da diversidade sexual (entre outros assuntos) seja discutida no ambiente escolar, se faz necessária a percepção da necessidade concreta dos educandos à superação de **situações-limite** que permeiam estas problemáticas e nas quais estes educandos estão imersos (FREIRE, 1987). O Tema Gerador pode ser definido como uma contradição social codificada que não foge à percepção do educador crítico que produz seu próprio material didático-pedagógico, sendo tal tema, parâmetro para a seleção dos conhecimentos universais sistematizados que buscam descodificar a **situação-limite** presente no universo temático (conjunto dos temas geradores de uma localidade específica), da comunidade em que a escola está inserida.

Os Temas Geradores emergem de um processo minucioso de pesquisa e análise denominado **Investigação Temática**. O primeiro momento deste processo é o **levantamento preliminar** de um **conjunto de falas da comunidade escolar** que representam contradições sociais vividas/percebidas e acenam para **falas significativas** (SILVA, 2004) que, por sua vez, as contemplem. O segundo é a **análise das situações** e **escolha das codificações** que irão problematizar as situações significativas que representam contradições sociais, expressas nas **falas significativas** e, que, ainda são hipóteses de temas geradores. Em um terceiro momento, o dos **Diálogos descodificadores**, são legitimados os Temas Geradores e elaborados seus respectivos **contratemas** (SILVA, 2004), além dos **temas opostos** de Freire (1987) para as demais falas significativas, elencadas pelo coletivo de educandos e educadores. No quarto momento, de **Redução Temática**, os conteúdos das ciências são selecionados com base nos Temas Geradores em sua relação com seus respectivos contratemas, subsidiados pelas demais falas significativas e seus temas opostos. O quinto momento se dá em **Sala de Aula** através do desenvolvimento das práticas pedagógicas via os três **momentos pedagógicos** (DELIZOICOV, 1982; DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002), que se configuram como organizadores do trabalho pedagógico (e de formação) via **problematização inicial, organização do conhecimento, aplicação do conhecimento**.

## Resultados e Discussão

### Levantamento preliminar

O diálogo, segundo Freire (1987), é o momento em que mutuamente os saberes dos educandos e educadores são compartilhados de modo a estabelecer o pensamento crítico-transformador. Para isso foram elaboradas questões aos educandos a fim de elencar as possíveis situações significativas advindas da comunidade escolar, expressas em suas *falas significativas*. As questões foram respondidas por todos os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio: *O que te deixa feliz? O que te deixa triste?, O que você gosta e o que não gosta a respeito do bairro em que mora? Por quê?, Como você se imagina no futuro?, O que você gosta e o que você não gosta de fazer no seu dia a dia? Por quê?*

### Análise das situações e escolha das codificações

Com as respostas obtidas analisamos as visões de mundo dos educandos que representam contradições sociais vividas/percebidas. Identificamos hipóteses de contradições sociais, que expressam *limites explicativos* em torno das situações significativas, e que foram compartilhados por uma parte expressiva de cada turma, cujas tendências de respostas poderiam se caracterizar como *falas significativas* (SILVA, 2004). Isto é, explicações acríicas, ou seja, quando o locutor expressa em seu discurso uma desumanização naturalizada. Assim, foi possível identificar algumas tendências no conjunto das falas, como violência doméstica, conflitos relacionados à temática de gênero e falta de opções de lazer. Enquanto os meninos relataram a falta do que fazer no dia-a-dia, as meninas eram sobrecarregadas com tarefas domésticas e vetadas de certas atividades relacionada ao entretenimento. Com isto, tínhamos hipóteses de contradições sociais que, codificadas e problematizadas, nos levariam à legitimação ou não dos temas geradores, por nós identificados.

### Diálogos descodificadores

Neste momento, o objetivo era saber se as contradições sociais por nós identificadas nas respostas (falas significativas), seriam ou não confirmadas. Para isso, resolvemos utilizar imagens como códigos e direcionar a interpretação das imagens com algumas perguntas.

A primeira tirinha apresenta uma situação de silenciamento vivida por mulheres e acompanhou três perguntas:

**Figura 1:** Tirinha utilizada para a legitimação das demandas identificadas.



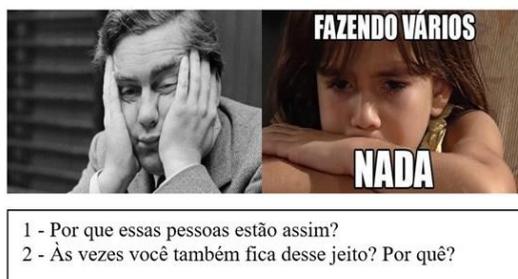
Para o segundo código, foram selecionadas duas imagens que apresentam pessoas mais velhas zangadas, que fazem uso da violência física ou moral. O intuito das duas perguntas era analisar sobre o assunto "violência" na moradia dos alunos.

**Figura 2:** Imagens utilizadas para a legitimação das demandas identificadas.



O terceiro código abordava o assunto tédio, que foi encontrado nas falas dos alunos anteriormente.

**Figura 3:** Imagens utilizadas para a legitimação das demandas identificadas.



As respostas oferecidas pelos/as educandos/as foram analisadas e organizadas em tabela. Qualificamos como significativas as respostas que formavam um padrão entre os educandos e como contraditórias aquelas que apresentavam contradições sociais. As respostas auxiliaram na delimitação do que era concretamente relevante para o conjunto dos educandos.

Legitimamos o machismo e a homo-transfobia como problemáticas presentes.

**Figura 4:** Quadro das falas significativas (que contemplam contradições sociais) identificadas nas respostas

a) O que você já deixou de fazer por ser menina (o)?	b) Você acredita que, na sociedade, existem diferenças entre homens e mulheres? Explique a sua opinião.	c) Dê exemplos de comportamentos machistas no cotidiano.
-...Porque homem quer ser mulher e mulher quer ser homem. (contraditória)	-Não, pra mim todo mundo é igual (contraditória) [15 respostas]	-Exemplo de comportamento machista é ilusão (contraditória)
-Ser feliz (significativa)	-Se existe diferença eu não sei. (contraditória) [2 respostas]	Não ofender as pessoas com palavras (contraditória) [4 respostas]
-Perder amizade (significativa)	-Sim, porque ainda existe muito machismo na sociedade (significativa)	
-Deixei de fazer alguma coisa pelo meu gênero, mas não existe diferença entre mulheres e homens (contraditória) (brincar de casinha, boneca, jogar bola, deixar cabelo crescer, ir para festa...) [34 respostas]	-Sim, porque o homem quer ser mais que a mulher (contraditória)	-Eu sou homem, eu posso e você não (contraditória)
-Nunca deixei de fazer nada pelo meu gênero, mas existe machismo na sociedade. [7 respostas]	-...A mulher que sabe cuidar da criança (contraditória)	Quando o homem vira mulher e a mulher vira homem (significativa)
	-Homem pode tudo, mulher não pode nada. Não sei explicar (significativa) [6 respostas]	Silenciamento (...quando não deixam as garotas dominarem) (significativa) [5 respostas]
	-A mulher ajuda o homem nos afazeres domésticos e o homem ajuda a mulher pagando as contas de casa [3 respostas]	-Violença sexual contra a mulher (significativa) [2 respostas]
	-Sim, porque homem tem pênis e mulher tem vagina (contraditória)	
	-Os homens dominam a política (significativa)	-Não poder sair de casa (significativa) [2 respostas]
	-Meninos não pintam a unha e meninas pintam (contraditória)	
	-O homem é mais forte do que a mulher por isso pode fazer trabalhos pesados (contraditória) [4 respostas].	-Menino apanha e menina não (contraditória)

## Dos diálogos descodificadores à redução temática

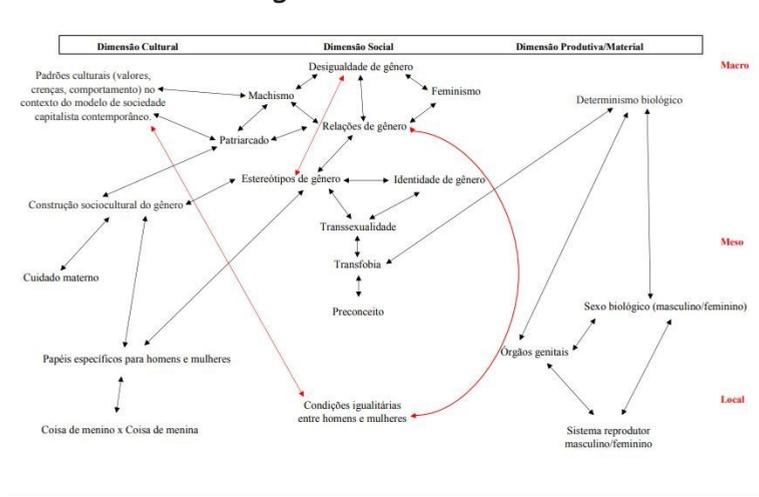
O processo da redução temática se caracteriza pela sistematização dos temas geradores (e seus respectivos contratemas) articulados às demais falas significativas (e seus respectivos temas opostos) para a seleção dos conhecimentos universais sistematizados, ou seja, consiste na elaboração de programas escolares críticos. Assim, para a redução temática, a equipe de educadores parte da consideração das visões de mundo dos educandos em torno da realidade, expressas nos temas geradores, tendo em vista a seleção de conhecimentos pelo viés das ciências, como compreensão para a superação de visões acríticas de mundo (TORRES, 2010).

Para cada uma das falas elencadas analisamos seu limite explicativo para os educandos, os elementos estruturantes dessas falas, as visões de mundo dos educadores em torno das mesmas e os respectivos elementos estruturantes presentes na visão dos educadores – ao que Silva (2004) denomina *quadro esquemático*. A título de exemplo vamos utilizar a fala significativa: “*(Existe desigualdade de gênero) porque homem quer ser mulher e mulher quer ser homem*”. Para nós o **limite explicativo** dessa fala se configura pela compreensão do gênero como uma determinação natural binária com base na genitália. Há uma naturalização do gênero com base no sexo biológico. Na visão de mundo dos educandos estão presentes elementos como desvio de conduta, sexo biológico e gênero – e isso para nós, caracterizou-se como uma contradição social ou *situação-limite*. O **tema oposto** que representou nossa visão de mundo como educadores foi: *por questões sociais, culturais e subjetivas, algumas pessoas apresentam uma identidade de gênero diferente daquela designada no momento do nascimento. O gênero e a sexualidade estão além do determinismo biológico, pois a identidade de gênero é uma construção histórico-dialética de cada sujeito, que pode ser concordante ou dissidente às normas e padrões socialmente impostos*. De acordo com esta visão de mundo dos educadores, alguns dos **elementos estruturantes** da mesma são: *Identidade de gênero, transexualidade, transfobia, determinismo biológico, sistema reprodutor, construção sociocultural do gênero*. Todas as falas significativas foram analisadas conforme estes parâmetros.

Na sequência, foi elaborada uma tabela com a sistematização dos conteúdos programáticos, o que resultou na construção de uma *rede temática* (SILVA, 2004), explicitada abaixo e que busca sistematizar a visão de mundo dos educandos (representada pelo conjunto das falas significativas e o tema gerador) e a visão de mundo dos educadores (representada pelos temas opostos e os contratemas). Vale destacar que a rede temática consiste em

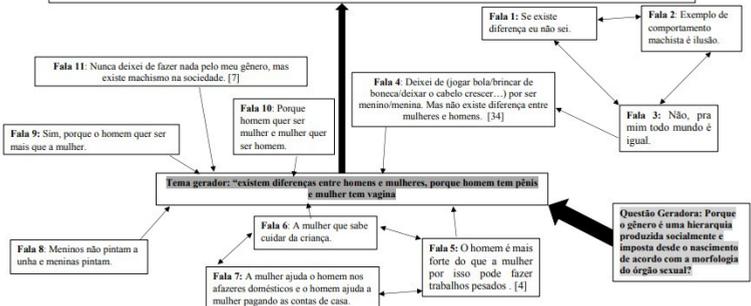
uma forma de organizar o trabalho de redução temática da equipe de educadores, considerando as distintas dimensões da realidade (local, meso, macroestrutura político-econômica-social) e da prática humana (material, social e cultural). Outro destaque se refere à consideração da visão de mundo dos educandos como representativa da dimensão local da realidade e, a visão de mundo dos educadores como representando as dimensões meso e macroestrutural da realidade. A *questão geradora* visa problematizar a visão de mundo dos educandos explicitando a denúncia de mundo opressor e, anunciando a visão de mundo crítica propiciada pelo aporte dos conhecimentos universais sistematizados, selecionados pelos educadores, para a elaboração da programação escolar crítica.

Figura 5: Rede Temática



**Contra-tema:** O sexo (biológico) é o conjunto de características estruturais e funcionais segundo os quais um ser vivo é classificado como macho ou fêmea. O gênero (social), por sua vez, se refere à composição da identidade baseada em diversos fatores que se inter-relacionam de forma complexa, sendo ao mesmo tempo uma imposição sociocultural e uma construção subjetiva de cada sujeito. Interpretando o gênero como um construto social e não uma designação biológica, é possível entender que existem homens com vagina e mulheres com pênis. As desigualdades sociais entre os gêneros não são explicadas pela diferença morfológica dos genitais, mas sim por serem as relações de gênero relações de poder e dominação.

**Limite explicativo:** O educando entende o gênero como sendo uma determinação natural binária com base na genitália. Naturaliza gênero de acordo com o sexo biológico. A morfologia do órgão genital pauta as diferenças sociais entre homens e mulheres. Existe uma biologização do gênero.



Esta organização em rede dos assuntos pertinentes ao tema nos ajudou a delimitar os possíveis conhecimentos universais sistematizados que deveriam ser trabalhados e de que forma estes conteúdos escolares poderiam ser relacionados aos conteúdos advindos dos educandos pela via dos temas geradores, mediante a contribuição da elaboração da questão geradora. Após esse processo de sistematização da redução temática, partimos para o nosso planejamento geral escolar e a produção do material didático a ser desenvolvido em sala de aula, junto aos educandos, o que se deu a partir da **problematização inicial** do tema gerador, a posterior **organização do conhecimento** em torno dele com seleção de alguns dos conteúdos presentes no planejamento geral, para, por fim, **aplicarmos o conhecimento** mediante a proposição de atividades que trouxessem a possibilidade de avaliarmos se houve ou não ganho cognitivo e superação de visões de mundo ingênuas, por parte dos educandos. Esse processo de planejamento geral e de aulas a partir dos **momentos pedagógicos** (DELIZOICOV, 1982; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002) acima mencionados foi bastante extenso e nos faltaria espaço para descrevê-los e explicitá-los, pelo que escolhemos apenas destacar os conteúdos que acabamos por trabalhar na sala de aula, levando-se em conta cada uma das dimensões do real.

Assim, no nível **local** trabalhamos o conceito de estereótipos de gênero, o significado e as diferenças entre gênero, sexo biológico e sexualidade, relacionando estes conceitos à diversidade e complexidade do corpo humano e dos demais seres vivos. A nível **meso** trabalhamos como o conhecimento sobre gênero e sexualidade afeta nossas vidas. Decidimos levantar também alguns dados e índices sobre a violência sexual e de gênero na cidade. A nível **macro** trabalhamos os índices nacionais de violência contra a mulher e população LGBT+, como estes dados são divulgados pela grande mídia e tratados pelas instituições oficiais, movimentos sociais e formas associativas. Por último, buscamos desvelar como as relações de poder e privilégios mantêm o padrão homo-hétero-cis como ideal e como isso afeta os sujeitos com identidades e expressões dissidentes.

Cabe ainda destacar que, nossa atuação no PIBID (um ano e meio) finalizou e os conteúdos levantados via redução temática, pautados por temas geradores, poderiam continuar a ser trabalhados. Assim, um currículo escolar crítico-freireano permite o trabalho com conhecimentos universais tanto quanto no currículo escolar tradicional, a diferença está em que tais conhecimentos não são selecionados **a priori**, mas, ao contrário, **a posteriori**, a partir de temas geradores que sintetizam visões de mundo acrílicas que podem ser superadas pela apreensão de conhecimentos científicos, pelos

educandos. Tais conhecimentos podem propiciar aos educandos *meios* para a transformação da realidade concreta opressora, injusta e desigual o que nos remete à noção de *conscientização* (consciência em ação), em que se dá a sua *práxis autêntica* (FREIRE, 1987).

## Considerações Finais

A presente experiência nos permitiu compreender a formação como um processo permanente, que se dá na práxis pedagógica. Com toda a liberdade para praticarmos a educação na qual acreditamos, foi também uma possibilidade de ampliação dos saberes pedagógicos e de construção de novas formas de fazer educação escolar. Desvelamos o senso comum pedagógico impregnado na realidade escolar através de uma metodologia crítica, elaborada a partir da contestação do modelo bancário vigente, na educação pública brasileira. A hierarquização naturalizada em sala de aula foi questionada e suplantada pela organização horizontal do processo pedagógico, ao tomarmos o *diálogo* (FREIRE, 1987) entre saberes dos educandos e dos educadores, como pressuposto pedagógico. Os conteúdos antes descontextualizados, fragmentados e impostos arbitrariamente, deram lugar ao trabalho via Tema Gerador, que embasou o processo pedagógico como devolutiva às demandas dos educandos.

A avaliação do processo desenvolvido em sala pode ser resumido em uma palavra: *diálogo* (FREIRE, 1987), ao perceber que os educandos perderam o medo em expressar suas ideias e opiniões, ao vê-los discutir sem receio de julgamentos ou retaliações por parte dos educadores e colegas em sala, auxiliando o desenvolvimento atitudinal e socioemocional, por vezes, pouco explorado no modelo escolar tradicional. Percebemos a promoção do respeito ao diferente, ao ampliarem conhecimentos sobre gênero, sexualidade, machismo e feminismo. Segundo Hooks (2013), pedagogias feministas quando inseridas na escola contribuem para a formação de uma sociedade igualitária e humanizada.

O PIBID deve ser compreendido também como forma de garantir a permanência estudantil, sobretudo aos graduandos em situação de vulnerabilidade social. O valor da bolsa que, para muitos, pode ser meramente simbólico, para outros é um fator decisivo de permanência estudantil num cenário onde o acesso ao ensino superior foi democratizado pela política de cotas, mas ainda observamos enorme carência de uma política pública de permanência estudantil.

## Agradecimentos e Apoios

Gostaríamos de agradecer primeiramente à CAPES pelo apoio financeiro que viabilizou o projeto, contribuiu para nossa permanência estudantil e futuro profissional. Agradecemos também à UFSCar pelo apoio institucional. Expressamos nossa imensa gratidão à coordenação de área, aos supervisores e colegas do subprojeto Biologia pela parceria e amizade intelectual. Aos educandos que foram a razão dessa experiência e que tanto nos ensinaram seremos eternamente gratos.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Graal, 1992.

ANTRA - **Associação Nacional de Travestis e Transexuais**. Violência. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011. p. 549-559.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed., Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1992.

BRASIL. **Ministério da Educação**. PIBID - Apresentação. Brasília-DF, 2018.

COELHO, L. J.; CAMPOS, L. M. L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. CIÊNCIA & EDUCAÇÃO, Bauru, 21(4), 2015. p. 893-910.

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado) – FE/Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. A. C. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 27 ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed., Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, R. D. A Pedagogia do armário: a normatividade em ação. REVISTA RETRATOS DA ESCOLA, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. p. 481- 498.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Santa Cruz: Ed. 2011.

ROCHA, Cinthya Aparecida da. **Gravidez na adolescência e evasão escolar**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia). 101 f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009.

SILVA, A. F. G. **Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

TORRES, Juliana R. **Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Florianópolis: CFM/CED/CCB/UFSC, 2010.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. IN: **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 13-80.