

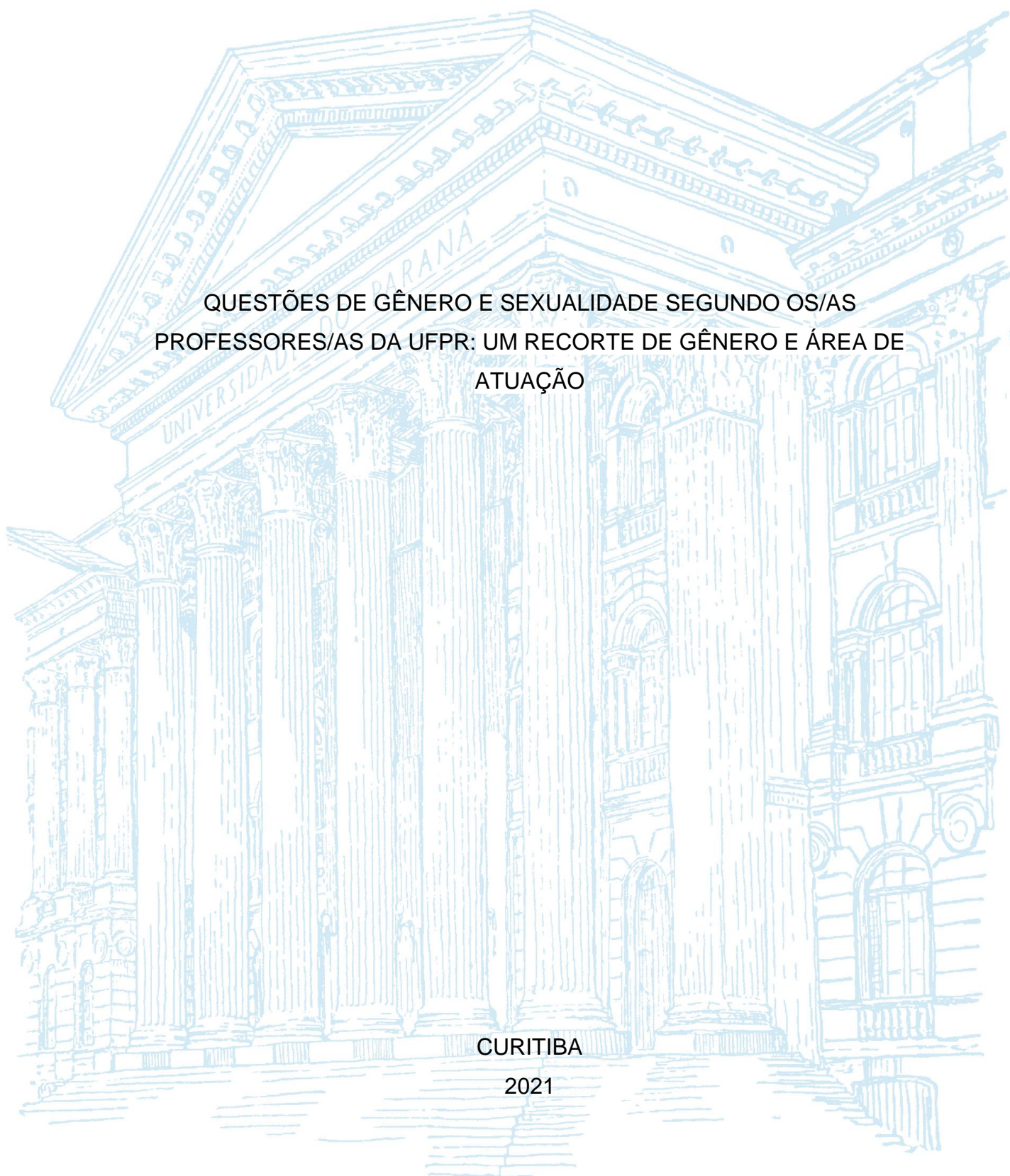
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUDDY SEAROM CARIAS DE MORAES

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE SEGUNDO OS/AS
PROFESSORES/AS DA UFPR: UM RECORTE DE GÊNERO E ÁREA DE
ATUAÇÃO

CURITIBA

2021



LUDDY SEAROM CARIAS DE MORAES

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE SEGUNDO OS/AS
PROFESSORES/AS DA UFPR: UM RECORTE DE GÊNERO E ÁREA DE
ATUAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Ciências Biológicas, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Dra. Maíra Mello Rezende Valle.

CURITIBA

2021

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE SEGUNDO OS/AS PROFESSORES/AS DA UFPR: UM RECORTE POR GÊNERO E ÁREA DE ATUAÇÃO

Luddy Searom Carias de Moraes; Maíra Mello Rezende Valle.

RESUMO

Em nossa sociedade estruturalmente carregada de preconceitos, os grupos que representam as minorias são constantemente discriminados e, as vezes de forma sutil, excluídos das áreas de maior prestígio, as quais são definidas pelos grupos hegemônicos. A discriminação e o preconceito começam a partir da socialização de todos os indivíduos, incluindo o espaço escolar, sendo este provavelmente um dos primeiros ambientes onde as crianças entram em contato com as diferenças. Sustentada por muitos professores de todos os níveis educacionais, a discriminação persiste no ambiente escolar e acadêmico, mesmo que de forma velada. O objetivo deste estudo foi averiguar as opiniões dos docentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre questões de gênero e sexualidade. Este estudo é descritivo exploratório, sendo uma pesquisa do tipo *survey*, analisado quantitativa e qualitativamente. Foi aplicado um questionário online, em virtude da pandemia, aos professores da instituição. Este questionário foi dividido em quatro blocos, que tocavam temáticas específicas sendo estas: 1) sexismo, 2) LGBT+fobia e identidade de gênero, 3) preconceito e discriminação no ambiente universitário, 4) contato com educação sexual no ensino básico ou superior e o comprometimento do docente em relação a diversidade. Ao todo, 120 docentes responderam ao questionário, viabilizando as análises subsequentes. Estas foram realizadas através do *software* R (4.0.3). Como resultados, verificou-se que há pouca diversidade entre os docentes da UFPR, sendo o corpo docente majoritariamente composto por pessoas brancas, heterossexuais e cisgênero. Em geral, as mulheres apresentaram opiniões mais progressistas em relação a temática abordada no questionário, bem como maior conhecimento em relação ao tema, se comparadas aos homens. Além disso, a área de formação dos respondentes relevante, uma vez que o campo de conhecimento Humanidades apresentou maior domínio sobre o tema, tendo opiniões mais progressistas de acordo com as respostas, seguido dos campos de conhecimento Biológicas e Exatas. As correlações realizadas demonstraram que não há relação entre o contato prévio com Educação Sexual no ensino básico e/ou superior com opiniões progressistas ou conhecimentos sobre os assuntos abordados no questionário, de forma que a universidade não tem sido a principal fonte de conhecimento dos participantes sobre a temática. Destaca-se a necessidade de formar profissionais que sejam capazes de abordar a temática durante sua carreira profissional, sendo, então, hábeis a formar outros professores com esta mesma qualidade.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; LGBTTQIA+; Docente; Ensino Superior.

ABSTRACT

GENDER AND SEXUALITY QUESTIONS ACCORDING UFPR PROFESSORS: A GENDER AND EXPERTISE AREA PERSPECTIVE

In our structurally prejudiced society, groups representing minorities are constantly discriminated against and, sometimes subtly, excluded from the most prestigious areas, which are defined by hegemonic groups. Discrimination and prejudice start with the socialization of all individuals, including at school, which is probably one of the main environments where children meet diversity. Supported by many teachers of all educational levels, discrimination persists in the school and academic environment, even if in a veiled way. The aim of this study was to investigate the opinions of professors at the Federal University of Paraná (UFPR) on issues of gender and sexuality. This study is descriptive and exploratory, being survey-type research, analyzed quantitatively and qualitatively. An online questionnaire was applied, due to the pandemic, to the institution's professors. This questionnaire was divided into four blocks, which addressed specific themes, namely: 1) sexism, 2) LGBT+phobia and gender identity, 3) prejudice and discrimination in the university environment, 4) contact with sexual education in primary or higher education and the teacher's commitment to diversity. Altogether, 120 professors answered the questionnaire, enabling subsequent analyses. These were performed using the R software (4.0.3). As a result, it was found that there is little diversity among UFPR professors, with the faculty mostly composed of white, heterosexual, and cisgender people. In general, women had more progressive opinions regarding the topic addressed in the questionnaire, as well as greater knowledge about the topic, compared to men. In addition, the respondents' training area is relevant, since the Humanities field of knowledge showed greater domain on the subject, having more progressive opinions according to the answers, followed by the Biological and Exact fields of knowledge. The correlations performed showed that there is no relationship between prior contact with Sex Education in primary and/or higher education with progressive opinions or knowledge about the issues addressed in the questionnaire so that the university has not been the main source of knowledge of the participants about the theme. The need to train professionals who can address the subject during their professional career is highlighted, being, then, able to train other teachers with the same quality.

Keywords: Gender; Sexuality; LGBTTQIA+; Professor; University education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	11
2.1	DOCÊNCIA - UMA PROFISSÃO FEMININA?.....	11
2.2	O DEBATE DE GÊNERO E SEXO NO CURRÍCULO	12
3	MATERIAIS E MÉTODOS	17
4	RESULTADOS.....	20
4.1	DADOS DEMOGRÁFICOS	20
4.2	RECORTE DE ANÁLISE A PARTIR DO GÊNERO DOS/AS DOCENTES ..	21
4.3	RECORTE DE ANÁLISE A PARTIR DO CAMPO DE CONHECIMENTO DOS/AS DOCENTES.....	24
4.4	ANÁLISE DE CORRELAÇÕES	27
5	DISCUSSÃO	29
6	CONCLUSÃO.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
7	REFERÊNCIAS.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

1 Introdução

Em nossa sociedade, os aprendizados sobre as diferenças entre homens e mulheres ocorrem desde cedo (MEYER, 2003; VIEIRA, 2006; VINHOLES, 2012) como constitutiva das relações sociais ou uma forma de expressar relações de poder, hierarquizando os indivíduos em função de seus corpos (SCOTT, 1995). Este aprendizado é muitas vezes reforçado por um discurso biológico e determinista (GOULD, 1999) a respeito das funções e comportamentos relativos ao ser homem e ser mulher, de forma binária e mutuamente exclusiva (CASTAÑEDA, 2006; PRENTICE & CARRANZA, 2002; FURLANI, 2012). Por ser uma construção estrutural, que muitas vezes se expressa de forma consciente e inconsciente, a educação neste sentido ocorre desde que nascemos, implicitamente, de forma que estes preconceitos influenciam as escolhas feitas pelas pessoas, limitando sua forma de ser e existir (OLINTO, 2011). Estas reproduções de preconceitos são frutos do machismo, pois este é definido como um conjunto de crenças que se baseiam na polarização dos sexos e superioridade dos homens nas áreas que estes consideram importantes (CASTAÑEDA, 2006).

Esta discriminação de habilidades, formas de pensar e ser, em função do gênero, é chamada de segregação horizontal (OLINTO, 2011). Esta segregação faz com que, desde crianças, as meninas sempre sejam estimuladas a brincar com jogos e brinquedos que simulam o cuidado, muitas vezes do lar (como alimentação e maternidade), e passividade, esperando-se delas dedicação, fragilidade, delicadeza e submissão, enquanto que os meninos são educados com brinquedos que estimulam a racionalidade, lógica e noção de espaço, esperando-se que eles se desenvolvam enquanto adultos autoconfiantes e que exercem liderança (CARVALHO, 2015; VIANA, 2013; MENDES & NÓBREGA, 2008; SALES-OLIVEIRA et al., 2016). Por exemplo, existem evidências de que professores do ensino fundamental dão mais atenção aos meninos que às meninas (CARMINO, 2005), principalmente em aulas de ciências, em função do pensamento retrógrado, porém persistente, de que homens tem mais facilidade com pensamentos lógicos, portanto mulheres “não tem futuro” nestas disciplinas (YANNOULAS, 2007; LEDER, 1995).

Estereótipos, sendo estes um conjunto de crenças relativas às características de um determinado grupo (GOLOMBOCK & FIVUSH, 1994), são reproduzidos ao longo do tempo, de forma que podemos analisar sua construção histórica, assim como

sua desconstrução e permanência. Com o advento dos movimentos feministas, a desigualdade de gênero começou a ser superada (BELTRÃO & ALVES, 2009), de forma que a presença de estudantes mulheres é maior que a de homens na educação básica (INEP, 2009) e no ensino superior (RISSI et al., 2018; MERCADANTE, 2012; INEP, 2019), entretanto sua presença não é proporcional no mercado de trabalho e na vida acadêmica (VELHO & LEÓN, 1998), mesmo que elas apresentem maiores indicadores educacionais que os homens (PAIXÃO et al., 2010; ROSEMBERG & ANDRADE, 2008). No ano de 2016, por exemplo, de acordo com dados do Censo Demográfico do IBGE (2018a), 16,9% das mulheres possuíam ensino superior completo, enquanto os homens com o mesmo título representavam 13,5%. Entretanto, em 2017, a porcentagem de mulheres no mercado de trabalho, era de 52,70%, enquanto a de homens era 72,50% (IBGE, 2018b), sendo que as atividades econômicas de menores rendimentos médios eram exercidas, proporcionalmente, mais por pessoas negras e mulheres (IBGE, 2018b). Em parte, esta discrepância se deve ao fato de que as mulheres enfrentam maiores obstáculos para conciliar seu trabalho com sua vida pessoal (VAZ, 2013), entre outros fatores, por ainda serem consideradas responsáveis pelas tarefas domésticas e educação dos filhos (CARVALHO et al., 2002; CARVALHO, 2015), sendo esta a razão pela qual 20,7% de todo o conjunto de mulheres desempregadas estarem nesta situação, enquanto somente 1,1% dos homens desempregados apresentaram essa mesma justificativa (IBGE, 2018b). Estes costumes são antigos, em que o paternalismo faz com que a mulher atue somente na esfera de sua casa, sendo sua ação pública limitada às atividades da igreja (MELLO & LEITE, 2000), como demonstrado na obra alemã Grande Enciclopédia do Lar:

Sim, podemos comparar nosso lar com um país encantado onde cada canto nos surge uma colorida surpresa (...). E é bem significativo o fato de que tu, mulher que nos estás lendo, podes ser a fada dessa região mágica e de que a um toque de tuas mãos as coisas feias e más se transformam em objetos belos e bons (...) é que delas que depende a paisagem doméstica, e que a habilidade manual em muitos casos pode compensar a falta de recursos monetários. (SCHWETTER, 1946, prefácio).

Estas crenças a respeito das limitações femininas e superioridades masculinas constroem a segregação vertical, também chamada de segregação hierárquica, sendo um fenômeno conhecido como “teto de vidro”, termo que se refere às barreiras sutis e “invisíveis” colocadas à frente das mulheres, com base em discriminação e

preconceito (ICHIKAWA et al., 2008; ROCHA, 2006; LIMA, 2008; WILLIAMS, 1992), de forma que após cada degrau rumo a posições de prestígio nas esferas sociais e econômicas, haja menor representatividade feminina (VAZ, 2013; ROSSITER, 1982; BRUSCHINI & LOMBARDI, 1999; VELHO & LÉON, 1998), tal qual ocorre em diversos espaços onde a ascensão masculina existe em função de indicação de superiores, enquanto que a maior parte da ascensão feminina ocorre por meio de concursos públicos (MONTEIRO & ALTMANN, 2021). Este fenômeno também é observado em cargos públicos, incluindo na ciência (TAVARES & PARENTE, 2015a), onde teoricamente isto seria impossível, já que requerem um processo seletivo para o ingresso dos profissionais. Contudo, observa-se que quanto mais alto o cargo, menos mulheres estão presentes (VAZ, 2013; IBGE, 2016; IBGE, 2018a), mesmo que sua ascensão seja mais justa por meio deste processo (MONTEIRO & ALTMANN, 2021), fenômeno ocorrente com frequência em todas as áreas científicas, mesmo nas nas quais há maior presença feminina por mulheres (TAVARES & PARENTE, 2015a), evidenciando que as chances de sucesso e ascensão são menores para elas (LETA, 2003).

No contexto acadêmico, as duas forças de segregação, horizontal e vertical, estão presentes entre docentes (RISSI et al., 2018; INEP, 2015; TAVARES & PARENTE, 2015a; BARRETO, 2015) e discentes (INEP, 2015; CARVALHO, 2006; TAVARES & PARENTE, 2015b; TAVARES & PARENTE, 2015a; GATTI & BARRETO, 2009) das universidades, modulando as áreas de atuação e ascensão de carreira não somente em função do gênero dos indivíduos, mas também em função da classe social (MARTINS & MACHADO, 2015; ALMEIDA et al., 2006), já que estudantes de baixa renda “optam” por cursos classificados como sendo de menor prestígio social (VARGAS, 2010), que não coincidentemente são mais frequentados por mulheres (MARTINS & MACHADO, 2015; BARRETO, 2015). Assim, a dominação masculina se estabelece como a base da divisão social do trabalho e permanência das desigualdades de gênero (BOURDIEU, 1998 e 2008).

Além do preconceito relacionado ao gênero, como uma forma de discriminação relativamente mais direta e consentida na presença de outras pessoas, há a homofobia (BARRADAS et al., 2019), sendo definida como “qualquer sentimento de ódio, repulsa, aversão, descrédito ou desprezo à pessoa homossexual (ou àqueles que se presume serem) ou a tudo que faça referência à homossexualidade no outro ou em si próprio” (TEIXEIRA FILHO et al., 2007). Desta forma, a homofobia se embasa

em três justificativas: dominação masculina e o ideal de virilidade; o dogma da sexualidade voltada para a reprodução e; a heterossexualidade como norma sexual natural (DAVI, 2005), deixando nítida a sua relação com a segregação horizontal, de forma que o ódio aos homossexuais se baseia, principalmente, na performance de um modelo feminilidade ou masculinidade não hegemônicos (BARRILLO, 2010).

É absolutamente comum que todas estas formas de preconceito, além de estruturais, sejam sustentadas no ambiente escolar (HALL, 2011), instituição que, ao invés de deslegitimar as desigualdades através de uma filosofia meritocrática, deveria fornecer caminhos para o desenvolvimento intelectual de todos (DUBET, 2004). Entretanto, discussões sobre as diversidades sexuais são marginais na escola – e na universidade (CORREIA et al., 2016) –, de forma que usualmente não há preocupação institucional em abordar a temática (BORGES & MEYER, 2008; BORGES et al., 2011), principalmente porque muitos professores acreditam que não existe sexualidade na infância (GESSER et al., 2015). Neste contexto, a educação produz, também, concepções de gênero, corpo e sexualidade (LOURO, 2007), porque tratam o corpo como algo sagrado, desassociando-o do desejo e prazer (DIAS, 2014), pois os professores, em suas práticas pedagógicas, se apoiam em abordagens normativas (MEYER & SOARES, 2004), fomentando preconceito em relação aqueles que não seguem um modelo heteronormativo¹ (LOURO, 2008), sendo a escola um espaço onde também se constroem as relações de gênero (RIOS et al., 2018). A capacidade de construir estas relações não é unilateral, portanto, a escola é essencial para a desconstrução de paradigmas, estereótipos e discriminações presentes na sociedade (OLIVEIRA, 2017; VASCONCELOS & FERREIRA, 2020), de forma que é mais do que importante a formação de professores que não reforcem, estimulem ou sejam apáticos em relação ao assunto (COSTA & SILVA, 2002; DINIS, 2011; YARED & MELO, 2016; GARCÍA et al., 2011), ensinando sobre sexualidade de forma emancipatória e humanista (NUNES, 1996), por se tratar de um direito humano (WAS, 2014 apud. YARED & MELO, 2016).

¹ Heteronormatividade é a construção da sexualidade marcada pela norma heterossexual, de forma que se constitui numa prática discriminatória baseada na suposição de que qualquer orientação sexual diferente da heterossexual é anormal, sustentada pelos estereótipos de gênero (BUTLER, 2003).

Enquanto aluno, hoje do ensino superior, pude observar o comportamento de professores da educação básica e do ensino superior no que se refere às relações de gênero e sexualidade, pelo menos no âmbito das Ciências Biológicas. Pouco se fala sobre sexualidade e, quando é falado, na maioria das vezes este tema é pautado numa perspectiva higienista, considerando os perigos do sexo, como se este fosse apenas uma ação de risco, apartado do campo do desejo; ou numa perspectiva anatômica, muitas vezes determinista, a respeito dos corpos de “homens” e “mulheres”. Invariavelmente, ambas as perspectivas estavam inscritas numa realidade heteronormativa. Durante os ensinamentos fundamental e médio, nunca ouvi qualquer professor falar sobre a homossexualidade, com exceção da minha professora de história da época, que mostrou à turma um filme sobre a vida de Frida Kahlo, durante o qual a maioria, se não todos os alunos, expressaram nojo diante de qualquer ato homossexual. No ensino superior, o preconceito é menos nítido, a diversidade de formas de ser, entre os alunos, é maior, as pessoas aparentemente são mais livres, mas, ainda sim, mesmo que menos que na escola, ouvi sobre atos LGBTfóbicos provenientes de docentes da universidade, bem como eventuais piadas machistas, misóginas e/ou homofóbicas, que usualmente passam despercebidas enquanto algo legitimamente preconceituoso. Eu sabia que não deveria ser considerado normal que os professores não abordassem as pluralidades relacionadas às sexualidades em sala de aula, eu tinha uma noção da origem deste processo, de forma que, talvez, as instituições que formam estes professores tenham docentes que, usualmente, também não falam sobre o assunto, perpetuando esse ciclo de ignorância. Acredito que carecemos de formação acadêmica para preparar estes profissionais em relação ao tema. Eu sempre desejei ser um professor de biologia, para ajudar outras pessoas que, como eu, precisavam de informações de qualidade sobre sexualidade e gênero, quebrando o contexto hegemônico do ensino da educação sexual usual: heteronormativo e excludente.

Deste modo o objetivo deste trabalho foi analisar o conhecimento e as opiniões da comunidade docente da Universidade Federal do Paraná a respeito de questões de gênero e sexualidade, bem como a participação desta instituição na formação de futuros profissionais, tanto de licenciatura quanto de bacharelado, capazes de lidar com a diversidade e educar para a liberdade de ser e estar tal como se é.

2 Revisão bibliográfica

2.1 – Docência - uma profissão feminina?

Durante todo o século XX, conforme ascendiam os movimentos feministas, houve grande ocupação do mercado de trabalho pelas mulheres, não coincidentemente, em setores específicos e fileiras rasas e mal remuneradas, em conjunto da desqualificação do trabalho e barateamento da mão de obra, enquanto elas eram consideradas “exércitos industriais de reserva” (BRAVERMAN, 1987; BELTRÃO & ALVES, 2009). Na segunda metade deste século, o descontentamento das mulheres provocou mudanças na estrutura social vigente, em conjunto com outras minorias, constituindo a si novas identidades (LOURO, 2004; GIDDENS, 1990), aumentando seus níveis educacionais de maneira significativa (PONTHIEUX & MEURS, 2015), de forma que a docência, antes um espaço masculino, veio a ser ocupado gradativamente pelas mulheres. Entretanto, paralelamente, os salários começaram a diminuir, passando este trabalho a ser desqualificado (APPLE, 1995; ENGUITA, 1991). Com o tempo, constrói-se, então, um perfil docente relacionado com a mulher, em que a docência, maternidade e o cuidado do lar se confundem entre o ambiente social e de trabalho (ROSEMBERG & AMADO, 1992), cabendo às mulheres, “naturalmente dóceis e mães”, a lida com crianças (FONTANA, 2005).

Evidencia-se que há um número significativamente superior de professoras no Brasil, sobretudo nos níveis iniciais de ensino (onde o salário é menor), relegando este trabalho às mulheres e, assim, reduzindo sua remuneração (SANTOS, 2005), de forma que, mesmo em maior número e com maior escolaridade, a condição socioeconômica das mulheres é menor que a de homens, sendo este um padrão mais facilmente observado quanto maior for o nível educacional (NUNES et al., 2020; YAMED, 2015). A maior porcentagem de mulheres também é observada nos cursos de licenciatura, os quais, proporcionalmente, apresentam mais mulheres que o ocorrente na população brasileira, ainda que nos cursos mais bem remunerados desta categoria existam mais homens (NUNES et al., 2020). Pode-se perceber que, embora existam áreas ditas como “masculinas” e “femininas”, não é o gênero, exclusivamente, que define estas segregações, mas também a construção do conceito de importância e prestígio deferido a cursos “masculinos”, sendo este um processo de desvalorização e feminização da docência (SANTOS, 2005; CARVALHO & SOBREIRA, 2008).

As crenças nos mandamentos que constroem a segregação horizontal são enraizadas na sociedade, de forma que as professoras também reforçam estes conceitos, atribuindo, por exemplo, a inteligência aos meninos, mas dedicação e instinto materno às meninas, considerando que estas tem vocação para a carreira docente (PARAÍSO, 1997), de forma que Vasconcelos & Ferreira (2020) puderam demonstrar que “(...) desde o ensino básico (ou até mesmo antes), @s alun@s já são induzid@s, por diferentes aparelhos ideológicos, como família, igreja, escola, mídia etc., a assumir comportamentos adequados para cada gênero (...)”. O reforço destes padrões simplesmente reflete e denuncia a carência do debate sobre gênero e sexualidade na formação de professores (VASCONCELOS & FERREIRA, 2020).

Alguns estudos demonstram algumas dificuldades que as mulheres encontram na trajetória acadêmica, incluindo em seus estratos superiores, já que apenas 11% das bolsas de nível 1A de produtividade do CNPq são para pesquisadoras, um dos aspectos de segregação vertical (TAVARES & PARENTE, 2015a), de forma que mesmo nas áreas onde a maioria são mulheres, os homens são maioria quando se trata de financiamento e reconhecimento de pesquisa (TAVARES & PARENTE, 2015a). Algo semelhante ocorre entre docentes ao longo das etapas de ensino, onde, com exceção do Japão, o número de mulheres docentes decresce do ensino fundamental ao superior, sendo este de maior prevalência masculina e, não coincidentemente, o mais bem remunerado (OECD, 2021; MONTEIRO & ALTMANN, 2021). Outro exemplo, ainda, é que na Academia Nacional de Medicina, segundo Melo & Casemiro (2004), só houve cinco mulheres na posição de membro titular em 173 anos de existência da instituição, enquanto existiram 612 membros titulares do sexo masculino, mesmo sendo as áreas da saúde consideradas áreas femininas (CARVALHO, 2006), em contrapartida, Medicina é um curso de alto prestígio e remuneração, sendo mais frequentado por homens.

2.2 – O debate de gênero e sexo no currículo

Não somente nos comportamentos dos professores, mas o próprio currículo, historicamente, tem legitimado os padrões dominantes: homens brancos e cis heterossexuais, posicionando todas as identidades não hegemônicas como inferiores e as silenciando (RIOS, 2018). Apesar da relevância crescente acerca da gravidez na adolescência, casamentos infantis, alto índice de estupros de menores de 14 anos

(81% das vítimas de 0 a 19 anos de idade tinham menos de 14 anos do total, entre 2017 e 2020, segundo o Unicef, 2021) e saúde sexual, sendo este assunto tratado preferencialmente nas aulas de ciências e biologia (SOARES & MONTEIRO, 2019), faz-se necessário tratar temas além destes, como gestação, parto, lactação, aborto, violência obstétrica, diversidade de corpos, as diferentes configurações de família, abuso sexual e como identificá-lo, relacionamentos afetivos, desigualdades entre homens e mulheres, entre outros (JESUS et al., 2020). Diante disto, a escola é um ambiente privilegiado para estas discussões, mediada através de informações científicas que promovam educação libertadora, com o objetivo de erradicar moralismos e ideias preconceituosas acerca das sexualidades (JESUS et al., 2020).

O ambiente escolar sempre promoveu diferenças “(...) também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela [a escola] imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada.” (LOURO, 2003, p. 57). No currículo vigente, não existem espaços para a discussão das identidades de gênero e sexualidades, porque a maioria das pessoas, incluindo professores, não concebem a possibilidade de estarem associados a formas não “naturais” de expressão da sexualidade e/ou gênero, como o termo *queer*, porque este contraria o que é o “normal” e causa desconforto (LOURO, 2008 apud. RIOS, 2018), além de não se constituir enquanto uma preocupação das universidades, de forma que os professores que são por elas formados não tem capacidade para abordar a temática em sala de aula, sendo este um constante desafio relatado pelos docentes (MANZANO-PAUTA & JERVES-HERMIDA, 2018).

Existem alguns outros estudos que investigam as concepções de discentes sobre as questões de sexualidade e gênero, como Souza & Dinis (2010), que aplicaram um questionário sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, em 2006 e 2007, aos discentes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde encontraram que a comunidade discente acredita que esta temática é importante em suas formação e que deve ser abordada nas escolas (sendo as disciplinas da licenciatura as responsáveis pelas abordagens destas questões), mas, ao mesmo tempo, apenas 11% dos respondentes acreditavam que um indivíduo nasce homossexual, tendo a noção da heterossexualidade como condição natural. Os pesquisadores encontraram que, entre os alunos do curso, há rejeição do determinismo biológico e repúdio à discriminação, de forma que isso representa um

avanço quanto ao entendimento destas questões. Ainda sim, há pouca atenção curricular em relação aos entendimentos sobre sexualidade e gênero, de forma que reformas curriculares são necessárias dentro das universidades (SOUZA & DINIS, 2010).

Dois estudos, específicos para os cursos de licenciatura em Educação Física de uma universidade privada do RJ (a qual não foi revelada) (CORREIA et al., 2016) e da UFRJ (CASTRO & BAPTISTA, 2019), demonstraram que a temática de gênero não parece ser relevante para o projeto pedagógico, do ponto de vista da instituição, de forma que é quase invisível na formação profissional. Além disso, outro estudo com um curso de licenciatura em Educação Física (VASCONCELOS & FERREIRA, 2020), ao realizar entrevistas semiestruturadas com 12 graduandos do último ano do curso, evidenciando, em seus resultados, carência dos debates em torno das temáticas de sexualidade e gênero no curso analisado.

Em outro trabalho, mais abrangente: Costa e colaboradores (2015), enviaram um questionário online a todos os discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), conseguindo 8184 respondentes. Na pesquisa, o grau de preconceitos foi dividido e os autores perceberam que os respondentes dos cursos de Engenharia, Ciências Agrícolas e Exatas e Ciências Geológicas compunham as categorias “extremo” e “alto” preconceito; As categorias “moderado” e “baixo” preconceito eram representadas por alunos de Ciências Sociais Aplicadas, Saúde e Ciências Biológicas e os respondentes dos cursos das Artes, além de Humanidades e Linguística representavam aqueles que estavam contidos nas categorias “muito baixo” e “mínimo” preconceito. Os autores concluem que, por conta da falta de suporte federal em relação a estas questões, a universidade deveria despender esforços para o bem-estar da população LGBT, produzindo cursos sobre diversidade sexual e de gênero para todas as disciplinas (COSTA et al., 2015).

Rizza e colaboradores (2018) mapearam todas as universidades federais credenciadas ao MEC, procurando todas as disciplinas que abordavam questões de gênero e sexualidade. Das 60 instituições encontradas, 44 ofertavam alguma disciplina sobre o assunto, representando 137 disciplinas nos cursos de licenciatura, das quais 117 eram optativas e apenas 20 eram obrigatórias. Somente em algumas destas disciplinas, o foco é a escola, mesmo que os dois cursos que mais abordaram o assunto tenham sido Pedagogia e Ciências Sociais (RIZZA et al., 2018).

Outros três estudos abordam a concepção docente a respeito do tema. SALES-Oliveira e colaboradores (2016), investigando o posicionamento dos professores da Universidade da Beira Interior (UBI), da cidade de Covilhã, em Portugal, sendo esta a primeira universidade pública portuguesa a desenvolver um Plano de Igualdade de Gênero, em 2009. As autoras conseguiram respostas de 15% da população docente da UBI e concluíram que os docentes respondentes apresentam estereótipos de gênero, de forma não consciente e que, enquanto o corpo docente continuar em negação, não existe possibilidade de promover mudança efetiva em suas concepções (SALES-OLIVEIRA et al., 2016). Yared & Melo (2016) fizeram um estudo sobre a concepção dos docentes de medicina de uma universidade não especificada, através de entrevista semiestruturada, na qual conseguiram respostas de 119 docentes. Como resultado, encontraram que muitos docentes ainda entendem orientação sexual como uma opção, tratando-se de uma “questão de opinião”, sem, portanto, considerar a sexualidade como um direito humano. Não se tratando de um simples equívoco, “este estudo reforça a importância de se problematizar intencionalmente a temática da sexualidade humana em um viés emancipatório em cursos de formação médica (...)” (YARED & MELO, 2016). O terceiro estudo é de Rios e colaboradores (2018), o qual foi realizado na Universidade Federal de Sergipe (UFS), entrevistando três docentes do Departamento de Educação que aceitaram participar da pesquisa. Evidenciou-se, através dos relatos, que enquanto “(...) os currículos mantiverem um olhar convencional sobre o sexo e a sexualidade, será impossível pensar numa sociedade realmente plural e multicultural (...)” (RIOS et al., 2018).

Os preconceitos se entrelaçam em diversos aspectos na vida cotidiana, como exemplo, entre estes, a mídia demonstrando as mulheres como produto de consumo, negros como ocupantes de papéis subalternos ou secundários e caricaturando homossexuais, deficientes e nordestinos, reforçando cada vez mais os estigmas associados a estes indivíduos. Em todos eles, a corporeidade é a dimensão social que “impede” estes indivíduos de conseguirem desempenho social e cultural considerado desejável e legítimo (MARINHO, 2021), considerando-os não apenas diferentes, mas inferiores no ambiente escolar, através da *cultura da discriminação* (MOREIRA & CANDAU, 2003). Nos ambientes educacionais, o comportamento preconceituoso é subestimado e de difícil debate, uma vez que muitos deles são velados e difíceis de serem definidos, além de que muitas vezes as próprias vítimas não o percebem como uma forma de discriminação (JONES, 2000; BOURDIEU, 2010). Como demonstrado

por Marinho (2021), várias formas de preconceito estão presentes na universidade, inclusive dentro dos cursos de licenciatura, entre os alunos que estão no último ano de seus cursos, sendo elas sentidas como naturais, como se fosse a ordem natural do mundo.

A camuflagem que o preconceito adquire entre os grupos oprimidos e opressores advém de seu caráter oculto, em forma de piadas e brincadeiras “inofensivas”, trazendo dificuldade às vítimas em se reconhecerem enquanto violentadas, distorcendo as dimensões reais da discriminação (MARINHO, 2021; ABRAMOVAY et al., 2009). Neste contexto, o debate do acesso universitário a grupos socialmente discriminados emergiu, principalmente ao considerar as relações de poder, através das diferenciações sociais (BOURDIEU, 2008). O ingresso das minorias nas universidades colabora para reverter as diferenças sociais, econômicas e culturais nas instituições de ensino superior (GOMES & MORAES, 2012), de modo que o preconceito tem se tornado cada vez mais visível, “possibilitando a tomada de consciência das violências simbólicas, que aparece como arbitrário” (MARINHO, 2021). Entretanto, as mudanças estão ocorrendo de maneira lenta, porque há uma retroalimentação positiva onde as minorias e classes menos favorecidas se concentram em áreas de baixo prestígio, ou seja, onde o ganho monetário é menor, enquanto os indivíduos já bem estabelecidos, usualmente homens, se concentram em áreas de alto prestígio (VARGAS, 2010; CARVALHO & ARAUJO, 2019).

3 Materiais e métodos

Trata-se de um estudo de caráter descritivo exploratório, com pesquisa do tipo *survey* (FREITAS et al., 2000; HAIR et al., 2005) e análise quantitativa. Inicialmente, para validar o conteúdo do questionário proposto, calculou-se uma taxa de validação do conteúdo (CVR) através das classificações de relevância das questões e das temáticas por especialistas. Foram convidados 28 *experts* (acadêmicos da área de educação e sexualidade, além de ativistas e pessoas transgênero) na temática para avaliar a relevância de cada questão do questionário através da escala *Likert* com intervalos variando de “Essencial”, “Útil, mas não essencial” e “Desnecessário”. Além disso, foi disponibilizado um espaço para que pudessem fazer comentários sobre as questões e sobre o questionário. Para cada item, $CVR = (E - n / 2) / (n / 2)$, onde *n* é o número total de especialistas e *E* é o número de especialistas indicando “essencial”. A CVR varia entre -1 e 1, sendo que quanto mais próxima a 1, mais essencial a questão é considerada, e -1, a questão é considerada desnecessária (ZUCOLOTO e MARTINEZ, 2016).

Os participantes da pesquisa foram os docentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O questionário foi disponibilizado em uma versão *online*, de forma que todos os docentes da instituição foram convidados via *e-mail* entre os dias 19 e 21 de abril de 2020, através do *Google Forms*, em virtude da pandemia, sendo totalmente anônimo e permanecendo aberto pelo período de um mês. Todos os respondentes tiveram que aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obrigatoriamente, caso optassem por continuar o questionário e responder às perguntas, onde foram informados sobre o que se trata a pesquisa e que esta é anônima. Ao todo, 21 questões foram estruturadas em escalas intervalares de *Likert* (DAMÁSIO, 2012) compostas por cinco alternativas variando de “concordo totalmente” até “discordo totalmente”, as quais foram separadas em 5 blocos distintos: **Bloco 1:** Sexismo, que averigua quão sexistas são as opiniões dos respondentes; **Bloco 2:** Identidade de Gênero e LGBT+fobia, que investiga quão LGBTfóbico é o respondente e o quanto este conhece sobre identidade de gênero; **Bloco 3:** Ambiente Universitário, avaliando se o respondente identifica discriminação no ambiente universitário, se tem interesse sobre o tema e se acha que este tema deve ser abordado no ambiente universitário; **Bloco 4:** Gênero e Sexualidade no Ensino, onde é perguntado se o docente, em sua concepção, já entrou em contato com educação

sexual no ensino básico e/ou superior, e **Bloco 5**: Reflexões Pessoais, que aborda diretamente o comprometimento do docente com o respeito à diversidade. Houve outras questões que não apresentavam resposta em escala *Likert*, de modo que foram analisadas separadamente.

Tabela 1 – Questões do questionário que estavam organizadas com respostas em escala *Likert*.

N	Questão	Bloco
1	Homens possuem maiores habilidades com cálculo e matemática do que mulheres.	Sexismo
2	Mulheres devem sempre se depilar, pois é higiênico.	
3	O natural é que homens tomem a iniciativa num relacionamento amoroso.	
4	As mulheres são mais detalhistas e cuidadosas.	
1	Um núcleo de pessoas que moram juntas e que é composto por dois pais e três crianças, é uma família.	Identidade de Gênero e LGBT+fobia
2	Pessoas podem se sentir atraídas afetivo-sexualmente por homens e também por mulheres.	
3	O natural é que homens prefiram se relacionar sexo-afetivamente com mulheres e vice-versa.	
4	É possível que uma pessoa não se veja nem como homem nem como mulher.	
5	Pessoas LGBTIQ+ tem problemas psiquiátricos e precisam de tratamento.	
6	As pessoas transgênero devem ter o direito a retificar seu nome nos documentos de identificação.	
7	Algumas pessoas ainda na infância podem não se identificar com o gênero que foi lhe designado ao nascer.	
8	Pessoas transgênero devem frequentar o banheiro público do gênero que lhes convém.	
9	Devemos respeitar os pronomes adequados e o nome das pessoas transgênero.	
10	É importante que a universidade ofereça apoio a comunidade interna LGBTQIA+.	
1	Tenho curiosidade por questões de gênero e sexualidade.	Ações na universidade
2	Gênero e sexualidade devem ser temas abordados durante a formação universitária.	
3	A comunidade LGBQTAI+ sofre preconceito no ambiente universitário.	

1	Pelo menos um professor discutiu/apresentou questões de gênero e sexualidade na sala de aula durante sua vida acadêmica universitária.	Gênero e Sexualidade no Ensino
2	Pelo menos um professor discutiu/apresentou questões de gênero e sexualidade na sala de aula durante minha vida escolar.	
1	A reflexão sobre os temas acima abordados é importante.	Reflexões Pessoais
2	Na vida de qualquer indivíduo, seja vida estudantil, pessoal e profissional é crucial zelar pelo respeito a todos os tipos de diferenças concernentes ao gênero e sexualidade.	
1	Abordo questões de gênero e sexualidade em minhas aulas.	Práticas pedagógicas (questões semiestruturadas)
2	Ofereço alguma disciplina que envolva a temática de gênero e sexualidade.	
3	Sinto-me plenamente capaz de lidar com questões de gênero e sexualidade em sala de aula.	

N = número da questão dentro do seu respectivo bloco.

FONTE: O autor (2021).

Todas as respostas derivadas da escala *Likert* foram transformadas de “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Neutro”, “Discordo” e “Discordo totalmente” para valores numéricos variando de 1 a 5, para que assim fosse possível inferir um valor para as respostas em cada temática do questionário, considerando que a maior pontuação sempre seria atribuída à resposta de caráter mais progressista, e menos conservadora, independentemente de ser “concordo totalmente” ou “discordo totalmente”, uma vez que uma das duas respostas poderia ser progressista ou conservadora, em função da pergunta. Transformadas as variáveis, análises estatísticas foram realizadas por meio do *Software R 4.0.3*. A normalidade dos dados foi averiguada a partir do teste de Shapiro-Wilk (SHAPIRO & WILK, 1965) e, vista a não normalidade destes, análises foram feitas a partir das medianas e outros testes estatísticos não-paramétricos, como o teste de Kruskal-Wallis (KRUSKAL & WALLIS, 1952), teste de Mann-Whitney (MANN & WHITNEY, 1947; WILCOXON, 1945), teste de correlação de Spearman (SPEARMAN, 1940) e por meio de Comparações Multivariadas (DUNN, 1964). Os tamanhos de efeito foram calculados com base em Cohen (1988).

O protocolo deste estudo foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa em humanos da Universidade Federal do Paraná sob o número CAAE 13312019.4.0000.0102 e parecer número 3.359.372.

4 Resultados

4.1 - Dados demográficos

A amostra total de respondentes foi composta majoritariamente por pessoas brancas (84,17%), heterossexuais (90,83%) e cisgênero (96,67%), demonstrando pouca diversidade na composição do magistério superior (**Tabela 1**). O teste de qui-quadrado de aderência demonstrou que não há diferença significativa entre as frequências esperadas e observadas na amostra, em relação ao número de respondentes homens e mulheres ($\chi^2_{(1)} = 0,034$; $p = 0,85$; V de *Cramer* = 0,01), o que indica que há equilíbrio, em geral, no número de homens e mulheres docentes. Entretanto, o teste de qui-quadrado de independência demonstrou que há diferença significativa entre o número esperado e observado de homens e mulheres entre os campos do conhecimento de formação da amostra ($\chi^2_{(2)} = 9,542$; $p = 0,008$; V de *Cramer* = 0,29), onde o campo do conhecimento Biológicas apresentaram menor disparidade e exatas apresentaram a maior disparidade, tendo mais homens pertencentes a este campo do conhecimento ($n = 17$), se comparados com mulheres ($n = 4$) (**Tabela 3**).

Tabela 2 – Dados demográficos

Variável	n	%
Identidade de gênero		
Mulher cisgênero	57	47,50
Homem cisgênero	59	49,17
Não-binário	1	0,83
Outros	3	2,50
Orientação sexual		
Heterossexual	109	90,83
Homossexual	6	5,00
Bissexual	4	3,33
Outro	1	0,83
Raça		
Branco	101	84,17
Negro/Pardo	15	12,5
Indígena	1	0,83
Outro	3	2,50
Total	120	100

Número de docentes categorizado por identidade de gênero, orientação sexual e raça, demonstrados em números absolutos (n) e porcentagem (%).

FONTE: O autor (2021).

Tabela 3 – Número de docentes compondo cada campo do conhecimento, categorizado por identidade de gênero, demonstrados em números absolutos e porcentagem (%).

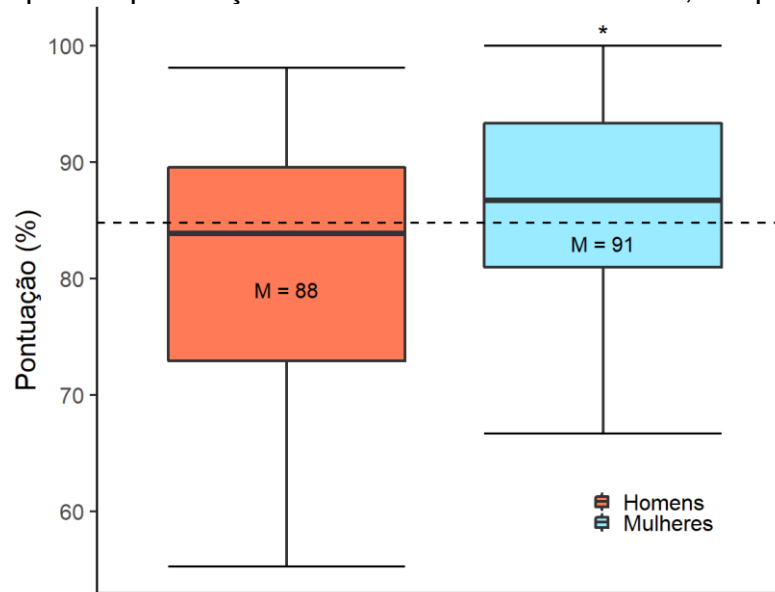
Campo do conhecimento	Mulher cis	Homem cis	Não-binário	Mulher trans	Homem trans	Outro	Total
Biológicas	20	18	0	0	0	2	40
Exatas	4	17	0	0	0	0	21
Humanas	33	24	1	0	0	1	59
Total	57	59	1	0	0	3	120
% Total	47,5	49,17	0,83	0	0	2,5	100

FONTE: O autor (2021).

4.2 – Recorte de análise a partir do gênero dos docentes

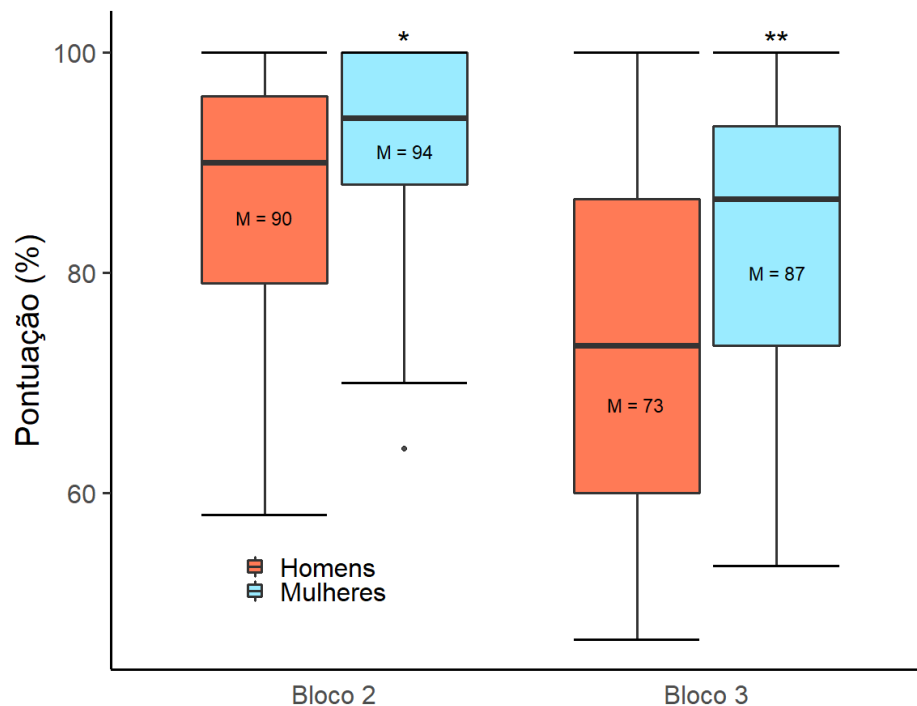
Fez-se comparação da mediana da pontuação total de homens e mulheres, através do teste de Mann-Whitney (**Gráfico 2**), apresentando diferença significativa ($W_{(115)} = 1176$; $p = 0,005$), com pequeno tamanho de efeito, demonstrando que as mulheres possuem opiniões ligeiramente mais progressistas que os homens da amostra. Ao analisar a comparação das medianas pelo teste de Mann-Whitney bloco a bloco, em relação a homens e mulheres, o Bloco 2 ($W_{(115)} = 1158,5$; $p = 0,003$) e o Bloco 3 ($W_{(115)} = 1052,5$; $p < 0,00$) apresentaram diferença significativa na pontuação entre estes dois grupos, com tamanho de efeito pequeno e moderado, respectivamente (**Gráfico 3**). Este resultado demonstra que as mulheres da amostra tendem a observar mais os efeitos e comportamento LGBT+fóbicos no ambiente universitário, além de dispor de opiniões mais progressistas em relação a sexualidade e gênero.

Gráfico 2 – Boxplot da pontuação total de homens e mulheres, em porcentagem.



A linha pontilhada indica a mediana da amostra inteira. * = Diferença significativa ($0,01 > p \geq 0,001$).
 FONTE: O autor (2021).

Gráfico 3 – Representação gráfica da pontuação de homens e mulheres nos blocos sobre Identidade de Gênero e LGBT+fobia (bloco 2) e o Ambiente Universitário (bloco 3)



* = Diferença significativa ($0,01 > p \geq 0,001$); ** = Diferença significativa ($p < 0,001$). M = Mediana.
 FONTE: O autor (2021).

Ao analisar as perguntas específicas do Bloco 3 em relação ao gênero (**Tabela 4**), houve diferença significativa na primeira ($W_{(115)} = 1016,15$; $p < 0,001$) e na segunda ($W_{(115)} = 1178$; $p = 0,003$) pergunta, com tamanho de efeito moderado e

fraco, respectivamente. Analisa-se, portanto, que mulheres demonstram mais curiosidade sobre as questões de gênero e sexualidade, além de acreditar com mais frequência que estes temas devem ser abordados na formação universitária, quando comparadas aos homens. Sobre a **Tabela 5**, não houve diferença significativa em nenhum dos itens. Entretanto, é interessante observar que mais mulheres reportam contato com o tema durante a vida escolar/acadêmica.

Tabela 4 – Questões sobre o Ambiente Universitário (Bloco 3), segregadas por gênero.

Afirmações	% de Concordância	
	Homens	Mulheres
Tenho curiosidade por questões de gênero e sexualidade.	57,63	87,82**
Gênero e sexualidade devem ser temas abordados durante a formação universitária.	54,24	78,95*
A comunidade LGBTQIA+ sofre preconceito no ambiente universitário.	75,58	77,19 ^{ns}
Total	59	57

A porcentagem de concordância foi calculada considerando “concordo” e “concordo totalmente”, segundo a escala *Likert*. * = Diferença significativa ($0,01 > p \geq 0,001$); ** = Diferença significativa ($p < 0,001$). ns = Não significativo.

FONTE: O autor (2021).

Tabela 5 – Questões sobre Gênero e Sexualidade no Ensino (Bloco 4), segregadas por gênero.

Afirmações	% de Concordância	
	Homens	Mulheres
Pelo menos um professor discutiu/apresentou questões de gênero e sexualidade na sala de aula durante sua vida acadêmica universitária.	33,90	43,86
Pelo menos um professor discutiu/apresentou questões de gênero e sexualidade na sala de aula durante minha vida escolar.	30,50	43,86
Total	59	57

A porcentagem de concordância foi calculada considerando “concordo” e “concordo totalmente”, segundo a escala *Likert*. Nenhuma das comparações apresentou diferença significativa.

FONTE: O autor (2021).

Ao analisar perguntas que não se incluíram em nenhum dos blocos, foi feita segregação por gênero e campo do conhecimento. Não houve diferenças significativas em relação ao gênero dos respondentes, de forma que a posição dos

docentes, em relação a estas três perguntas, foi nitidamente explicada pelo campo do conhecimento dos mesmos (**Tabela 6** e **Tabela 9**).

Tabela 6 – Questões sobre gênero e sexualidade na prática docente, segregadas por gênero.

Afirmações	% de Concordância	
	Homens	Mulheres
Abordo questões de gênero e sexualidade em minhas aulas.	47,46	56,14
Ofereço alguma disciplina que envolva a temática de gênero e sexualidade.	25,42	33,33
Sinto-me plenamente capaz de lidar com questões de gênero e sexualidade em sala de aula.	55,93	47,37
Total	59	57

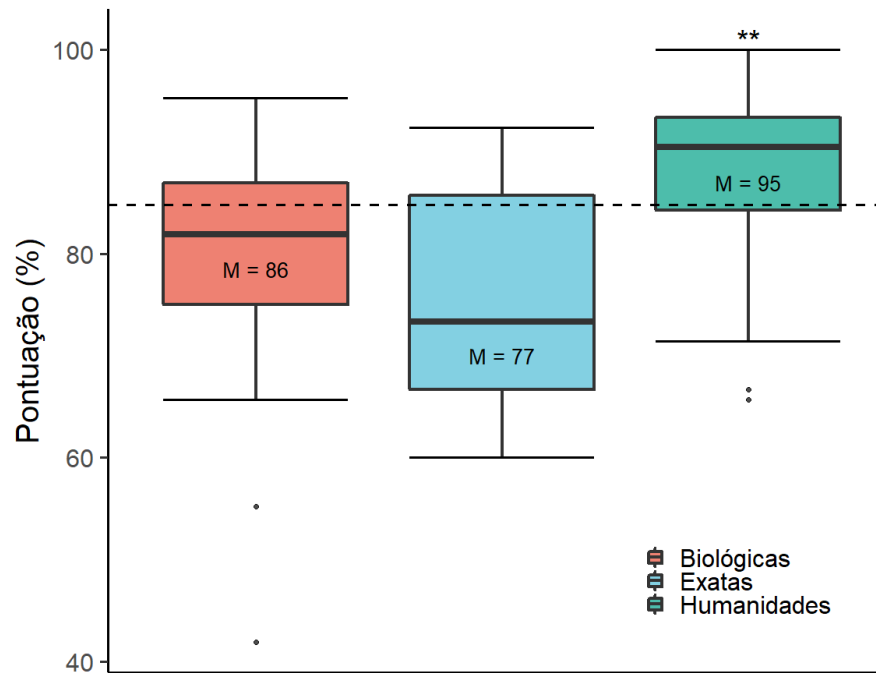
A porcentagem de concordância foi calculada considerando “concordo” e “concordo totalmente”, segundo a escala *Likert*. Nenhuma das comparações apresentou diferença significativa.

FONTE: O autor (2021).

4.3 – Recorte de análise a partir do campo de conhecimento dos docentes

Além de realizar as comparações segregando a amostra por gênero, também foi analisada a pontuação geral por campo do conhecimento em que respondentes atuam (**Gráfico 5**). Foi detectada diferença significativa nas medianas, através do teste de Kruskal-Wallis, em relação a pontuação total e o campo do conhecimento, com forte tamanho de efeito ($\chi^2_{(2)} = 28,334$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,225$). O teste de Dunn demonstrou que o campo do conhecimento de Humanidades demonstrou diferença significativa se comparada a Biológicas ($p = 0,0003$) e a Exatas ($p < 0,0001$), com tamanho de efeito moderado e forte, respectivamente, mas não houve diferença significativa entre as medianas dos respondentes das Biológicas, quando comparados com os das Exatas ($p = 0,09$). Isso ilustra que os docentes do campo do conhecimento Humanidades apresentam opiniões mais progressistas se comparados com os do campo do conhecimento Biológicas e Exatas, mas estes dois últimos não apresentam diferença expressiva quando comparados entre si.

Gráfico 5 – Pontuação total dos respondentes, segregados por campo do conhecimento.



A linha pontilhada indica a mediana da amostra inteira. ** = Diferença significativa ($p < 0,001$). M = Mediana.

FONTE: O autor (2021).

Analisando-se as questões do Bloco 3 por campo do conhecimento, foi encontrada diferença significativa em relação a primeira ($\chi^2_{(2)} = 11,850$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,0872$) e segunda ($\chi^2_{(2)} = 34,404$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,287$) pergunta, com tamanho de efeito médio e forte, respectivamente. O teste de Dunn indicou que não existe diferença significativa entre as Biológicas e Exatas nas duas perguntas. Este resultado demonstrou que os docentes dos campos do conhecimento Humanidades apresentaram maior interesse quanto as questões de gênero e sexualidade, e acreditam mais frequentemente que estes assuntos devem ser abordados durante a formação universitária, se comparadas com os outros campos do conhecimento Exatas e Biológicas.

Tabela 7 – Questões sobre o Ambiente Universitário (Bloco 3), segregadas por campo do conhecimento.

Questões	% de Concordância		
	Biológicas	Exatas	Humanidades
Tenho curiosidade por questões de gênero e sexualidade.	68,42	47,62	84,21*
Gênero e sexualidade devem ser temas abordados durante a formação universitária.	57,89	28,57	85,96**
A comunidade LGBTQIA+ sofre preconceito no ambiente universitário.	73,68	61,90	82,46 ^{ns}
Total	38	21	57

A porcentagem de concordância foi calculada considerando “concordo” e “concordo totalmente”, segundo a escala *Likert*. * = Diferença significativa ($0,01 > p \geq 0,001$); ** = Diferença significativa ($p < 0,001$). ns = Não significativo.

FONTE: O autor (2021).

Analisando-se as questões do Bloco 4 por campo do conhecimento, foi encontrada diferença significativa em relação a primeira ($\chi^2_{(2)} = 21,949$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,162$) e segunda ($\chi^2_{(2)} = 7,212$; $p < 0,02$; $\eta^2 = 0,0463$) questões, com tamanho de efeito forte e pequeno, respectivamente. O teste de Dunn indicou que existe diferença significativa nas comparações par-a-par entre todos os campos de conhecimento na primeira questão, mas não identificou diferença significativa entre Biológicas e Exatas na segunda. Este resultado demonstrou que os docentes de todos os campos de conhecimento entraram em contato com algum tipo de Educação Sexual (por eles definido) na universidade, mas somente os docentes de Humanidades identificaram este contato no espaço escolar de forma significativa (**Tabela 8**).

Tabela 8 – Questões sobre o Gênero e Sexualidade no Ensino (Bloco 4), segregadas por campo do conhecimento.

Questões	% de Concordância		
	Biológicas	Exatas	Humanidades
Pelo menos um professor discutiu/apresentou questões de gênero e sexualidade na sala de aula durante sua vida acadêmica universitária.	27,50	14,29	61,02**
Pelo menos um professor discutiu/apresentou questões de gênero e sexualidade na sala de aula durante minha vida escolar.	30,00	0	50,85*
Total	38	21	57

A porcentagem de concordância foi calculada considerando “concordo” e “concordo totalmente”, segundo a escala *Likert*. * = Diferença significativa ($0,01 > p \geq 0,001$); ** = Diferença significativa ($p < 0,001$).

FONTE: O autor (2021).

Verificou-se que os docentes do campo do conhecimento Humanidades abordam mais as questões de gênero e sexualidade, se comparados com docentes dos outros campos do conhecimento ($\chi^2_{(2)} = 69,442$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,597$), além de oferecer mais disciplinas sobre o assunto ($\chi^2_{(2)} = 35,956$; $p > 0,001$; $\eta^2 = 0,300$) e se sentirem capazes de abordar o assunto em sala de aula ($\chi^2_{(2)} = 12,47$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,0927$), com tamanho de efeito forte nas duas primeiras perguntas e moderado na última. O teste de Dunn demonstrou a inexistência de diferença significativa entre Exatas e Biológicas, nas três perguntas.

Tabela 9 – Gênero e sexualidade na prática docente, segregadas por campo do conhecimento.

Afirmações	% de Concordância		
	Biológicas	Exatas	Humanidades
Abordo questões de gênero e sexualidade em minhas aulas.	12,50	7,50	89,83**
Ofereço alguma disciplina que envolva a temática de gênero e sexualidade.	10,00	0,00	55,93**
Sinto-me plenamente capaz de lidar com questões de gênero e sexualidade em sala de aula.	37,50	40,00	67,80*
Total	40	21	59

Perguntas do questionário que não estavam presentes em nenhum bloco, porque suas respostas não obedeciam a escala *Likert*. * = Diferença significativa ($0,01 > p \geq 0,001$); ** = Diferença significativa ($p < 0,001$).

FONTE: O autor (2021).

4.4 – Análise de correlações entre os diferentes blocos

Foi verificada a correlação de *Spearman* entre os blocos, de forma que os blocos 1, 2 e 3 apresentaram correlação forte ($r > 0,50$) entre si, estando representados os valores de R^2 na **Tabela 10**. A correlação demonstra se a relação entre duas variáveis é fraca, moderada ou forte, representando a coincidência de indivíduos ocorrentes com as mesmas categorias de respostas para cada variável (no caso, para cada questão do questionário). O valor de r da correlação varia de 0 a 1 e indica a força da correlação; ao elevar este valor ao quadrado (R^2), obtêm-se a variância compartilhada entre as variáveis analisadas (como dois círculos sobrepostos, onde cada um é uma variável e a sobreposição entre eles é o valor de R^2), que também varia de 0 a 1 e pode ser interpretado em porcentagem, de forma que seus valores indicam o grau no qual uma variável está explicando a outra, ou seja, qual a porcentagem de indivíduos que coincidiram suas pontuações em relação a dois blocos diferentes.

Identificou-se que não há correlação de nenhum dos blocos (1, 2 e 3) com o bloco 4, variando de correlação moderada (Bloco 1, em relação ao Bloco 4) a fraca (Bloco 2 e Bloco 3, em relação ao Bloco 4). No Bloco 4, estavam questões sobre a educação sexual recebida pelos respondentes dentro do espaço escolar e universitário, de forma que, intuitivamente, esperava-se que estivessem correlacionadas ao posicionamento dos docentes (o que não foi observado), já que o contato com a Educação Sexual em algum dos dois ambientes provavelmente levaria os indivíduos a pensarem sobre as questões relacionadas a gênero, orientação sexual e preconceito, tornando-se pessoas mais progressistas em relação a estas temáticas. Além disso, também era esperado que os blocos 1, 2 e 3, que tratam especificamente do posicionamento dos respondentes, estivessem correlacionados entre si (o que de fato foi observado).

Tabela 10 – Correlação das pontuações entre os Blocos 1, 2, 3 e 4.

	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
Bloco 1	1			
Bloco 2	0,41	1		
Bloco3	0,39	0,57	1	
Bloco4	0,09	0,03	0,09	1

Os valores contidos na tabela representam o valor de R^2 para suas respectivas correlações.
 FONTE: O autor (2021).

4 Discussão

A aderência de docentes que responderam ao questionário foi baixa, já que foram enviados convites para 779 professores da instituição e apenas 120 (15,40%) responderam. Entretanto, a baixa ocorrência também foi reportada em outros estudos com professores, tais como Rios e colaboradores (2018), que tentaram aplicação de um questionário aberto via *e-mail* a todos os docentes do Departamento de Educação da Universidade Federal do Sergipe, obtendo apenas cinco respostas após 30 dias de espera. Posteriormente, por conta do baixo número amostral, realizaram convites individuais para entrevista semiestruturada, obtendo três docentes em sua amostra; “Durante dois meses, a participação apenas via e-mail, com questionário online, foi tentada. Houve poucas participações, uma vez que as pessoas não respondiam a e-mails.” (YARED & MELO, 2016), optando por realizar o questionário impresso durante cinco meses, obtendo 34 respostas; e Sales-Oliveira e colaboradores (2016), que conseguiram respostas de 102 docentes, representando 15% dos professores da instituição que pesquisaram.

Sabemos que o número de homens e mulheres no magistério superior é semelhante, de forma que alguns trabalhos apontam que, talvez, a discrepância de professores e professoras em alguns estudos seja construída porque a carreira docente tende a ser longa e concursos públicos para o ingresso de novos docentes, substituindo os antigos, não são regulares, de forma que mudanças na demografia docente, em curto prazo, são difíceis (HAYASHI et al., 2007). Mas levando em conta que a distribuição docente entre os grandes campos do conhecimento (Biológicas, Exatas e Humanidades) é discrepante (**Tabela 3**), persiste a conclusão de que as distribuições entre os discentes tendem a refletir a distribuição de homens e mulheres no magistério superior, como afirma Barreto (2015), que encontrou resultados semelhantes ao deste estudo. Confirma-se neste trabalho o que também é encontrado na maior parte da literatura, onde mulheres são minoritárias dentro dos cursos de exatas, enquanto docentes e discentes (RISSI et al., 2017; CARVALHO & ARAÚJO, 2019; CARVALHO & SOBREIRA, 2008), de forma que elas ainda têm dificuldade para obter visibilidade em algumas áreas. Em RISSI e colaboradores (2017), por exemplo, um padrão semelhante ao deste estudo foi encontrado, onde mulheres compunham apenas 21% dos 420 docentes das engenharias. Uma das explicações para este padrão, mesmo que a maioria do corpo discente seja feminina (NUNES et al., 2020;

INEP, 2009), é que os cursos das Exatas, já que são cursos usualmente de maior prestígio e que oferecem melhor remuneração, são mais frequentados por homens, além destes serem mais estimulados a seguir estas carreiras, se comparado com as mulheres, como já referenciado anteriormente.

As mulheres expressaram opiniões e posicionamentos ligeiramente mais progressistas que os homens neste estudo, denotando menor preconceito se comparadas aos homens. É comum que mulheres rejeitem menos a diversidade sexual (HIGGINS et al., 2002; WHITLEY & KITE, 1995; MARINHO et al., 2004; HEILBORN et al., 2006), além de que foi registrada somente a participação de mulheres em outras pesquisas com a temática (BORGES et al., 2011; BORGES & MEYER, 2008), de forma que os homens provavelmente rejeitaram participar destas. Parte desse padrão comum a tantos estudos provavelmente se deve ao fato de que as discussões sobre Educação Sexual no ensino superior têm ocasionado a emergência de disciplinas que problematizam o assunto, principalmente no campo do conhecimento Humanidades (RIZZA et al., 2018), onde há maior prevalência feminina, ainda que a presença de disciplinas que abordem o assunto, mesmo que tangencialmente, estejam relacionadas à presença de um docente que se importe o suficiente para despendar seu tempo discutindo a temática em sala de aula (UNBEHAUM, 2014). Rizza e colaboradores (2018), em seu levantamento, encontrou que, entre as universidades brasileiras (n = 60), 55 cursos de bacharel e 27 de licenciatura que tinham pelo menos uma disciplina que abordava sexualidade, sendo que, dentro da licenciatura houve 137 disciplinas abordando a temática (apenas 20 eram obrigatórias), sendo 58 do curso de Pedagogia, 41 em Ciências Sociais, 20 em História e menos de 10 nos demais cursos. Outro estudo encontrou um resultado semelhante ao analisar 989 universidades brasileiras, em que somente 41 apresentavam disciplinas sobre a temática no curso de Pedagogia, sendo a maioria optativa (UNBEHAUM et al., 2010). Acredita-se que a maior parte das disciplinas relacionadas à temática estão dentro dos cursos de licenciatura, principalmente Pedagogia (RIZZA et al., 2018), que é mais frequentada por mulheres que por homens (MERCADANTE, 2012). Mesmo assim, geralmente os professores saem da graduação sem tocar nestes assuntos, mesmo que de forma superficial (RIOS et al., 2018; GESSER et al., 2015; VASCONCELOS & FERREIRA, 2020), diante disto, é expressiva a necessidade de repensar a formação docente reforçando o currículo em relação a aspectos relativos à sexualidade e gênero. Um exemplo disto é do estudo

de Souza & Dinis (2010), o qual foi realizado na mesma instituição deste trabalho, com os discentes do curso de Ciências Biológicas, relatando que os conteúdos sobre sexualidade e gênero não recebem maior atenção curricular e, da mesma forma, houveram observações semelhantes de outros autores, nos cursos de licenciatura em Educação Física, área esta que exerce papel essencial nas discussões sobre o corpo, da UFRJ (CASTRO & BAPTISTA, 2019) e outra universidade que não foi especificada (CORREIA et al., 2016), em que nenhuma disciplina aborda de forma central as temáticas relativas a sexualidade e gênero.

Percebe-se, no entanto, que a maior parte da comunidade docente avaliada neste estudo expressa opiniões progressistas (mediana geral = 89, sendo 105 a pontuação máxima). Entretanto, é bem provável que muitos respondentes tenham omitido, pelo menos em parte, suas verdadeiras opiniões, pelo viés da desejabilidade social. Pois, uma vez que o preconceito se trata de um tema sensível e a nossa sociedade está percebendo que a LGBTQIA+fobia não é mais socialmente desejável, as pessoas sentem receio em declarar abertamente seu preconceito (COFFMAN et al., 2013; SOUZA & DINIS, 2010). Apesar disso, as tabelas aqui apresentadas fornecem informações interessantes. É possível observar diferença significativa nas respostas sobre as perguntas do Bloco 3, o qual verifica se os docentes têm interesse no tema, acreditam que este deve ser abordado na formação universitária e se eles observam preconceitos dentro do ambiente acadêmico (**Tabelas 4 e 7**). Curiosamente, não existe diferença significativa na percepção de preconceito, de forma que homens e mulheres, independentemente do campo do conhecimento, percebem igualmente a persistência de LGBTQIA+fobia dentro do ambiente universitário. No entanto, apenas as pessoas do campo do conhecimento Humanidades, quando analisado por campo do conhecimento, e as mulheres, quando analisado por gênero, apresentam, de forma estatisticamente significativa, curiosidade sobre a temática e preocupações maiores em relação a abordagem do tema na formação universitária, mesmo que cerca de 68% dos respondentes dos campos de conhecimento Biológicas e quase 50% dos do campo de Exatas – e pouco mais de 50% dos homens, na segregação por gênero -, tenham relatado ter curiosidade sobre a temática. Isso demonstra que os homens, em geral, mesmo percebendo a incidência de preconceito dentro da academia, não percebem de forma significativa a importância da formação para a diversidade e da universidade como espaço de discussão de problemas sociais relevantes.

As análises do Bloco 4 demonstraram que homens e mulheres perceberam seu contato com Educação Sexual de forma semelhante (**Tabela 5**), o que é esperado já que ambos frequentam as mesmas salas na maioria das escolas. Uma das limitações deste estudo foi o fato de que, durante o questionário, a definição de Educação Sexual não foi apresentada, cabendo aos docentes que responderam definir esta por si mesmos, respondendo de acordo com suas convicções individuais, de forma que houve diferença significativa entre os campos de conhecimento dos docentes, provavelmente porque suas noções sobre o que é Educação Sexual são diferentes em função de suas expertises (**Tabela 8**). Os docentes do campo de conhecimento Biológicas provavelmente posicionam o gênero e a sexualidade em espectros médicos-biologista (YARED & MELO, 2016; DINIZ, 2015; MAGALHÃES, 2016), enquanto que os docentes do campo de conhecimento Humanidades provavelmente abordam a temática através de uma perspectiva mais humanista, refletindo em seu baixo índice de preconceito (COSTA et al., 2015), e os do campo de conhecimento Exatas, por conta do forte índice de preconceito relatado em outros estudos, provavelmente tem muito pouco ou nenhum contato científico com a temática (COSTA et al., 2015). Este resultado provavelmente também explica a razão pela qual há correlação forte e positiva entre os blocos 1, 2 e 3, mas não destes com o bloco 4 (**Tabela 10**), de forma que a percepção do docente em relação ao contato ou não com educação sexual na escola ou na universidade não influencia na sua posição mais ou menos progressista. Contudo, a forte correlação positiva entre os blocos 1, 2 e 3 indicam que os docentes usualmente apresentam coerência em seus posicionamentos, pontuando alto em um quando pontuam alto em outro, muitas das vezes. Ou seja, aqueles que tem visões menos sexistas tendem a ser menos homofóbicos e a ter mais interesse pelo assunto.

A análise das perguntas semiestruturadas, também nos forneceram dados relevantes (**Tabelas 6 e 9**). Primeiro, observa-se, na **Tabela 6**, que não existe diferença significativa na resposta destas perguntas, quando segregadas por gênero, de forma que homens e mulheres expressam comportamentos semelhantes. Observa-se, também, a baixa incidência de professores que dizem abordar a temática em sala de aula, resultado também encontrado em outro estudo que analisou ementas das disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CASTRO & BAPTISTA, 2019).

Quando as respostas para as mesmas perguntas são analisadas em relação ao campo do conhecimento dos docentes, na **Tabela 9**, observa-se que esta variável explica melhor o resultado encontrado, se comparado com o gênero. Neste sentido, os respondentes das áreas de Humanidades concordaram de forma significativamente mais frequente com as afirmações apresentadas no questionário. Os campos do conhecimento Biológicas e Exatas não apresentaram diferença significativa entre si, de forma que a frequência da abordagem destes temas é baixa, chegando a ser nula em relação a oferta de alguma disciplina no campo do conhecimento Exatas. Voltando à **Tabela 6**, onde a segregação foi feita em relação ao gênero, é possível perceber que, mesmo obtendo uma menor pontuação no questionário em geral, ou seja, apresentando opiniões e posicionamentos menos progressistas em relação as mulheres, os homens aparentemente se sentem ligeiramente mais capazes de abordar a temática em sala de aula, o que reflete, provavelmente, sua socialização no sentido de serem líderes e confiantes (CARVALHO, 2016).

5 Conclusão

Neste estudo, observa-se que o posicionamento dos docentes que responderam ao questionário tende a ser, em geral, progressista. Dentre os docentes da UFPR, as mulheres, invariavelmente, demonstraram posicionamentos e opiniões mais progressistas quanto à gênero e sexualidade, se comparadas aos homens. Ao mesmo tempo, o campo do conhecimento Humanidades, dentro dos três grandes campos do conhecimento de formação dos docentes, apresentou opiniões mais progressistas e maior domínio sobre a temática. Este padrão é construído neste e em outros estudos citados anteriormente, provavelmente porque as áreas acadêmicas inscritas no campo de conhecimento Humanidades apresentam maior domínio sobre as áreas educacionais, éticas, morais e históricas, acumulando maior produção de conhecimento a respeito da educação e discriminações e conflitos ocorrentes nestes espaços. Não é sem razão que vemos, ainda hoje, parte do campo de extrema direita atacar, como tentativa de desmoralizar e destruir o ensino de humanidades em todos os níveis educacionais.

Nota-se que muitos professores não reconhecem a importância da temática dentro do ambiente universitário, negligenciando-a, enquanto parte considerável das professoras consegue identificar as violências ocorrentes neste espaço. Possivelmente, isto acontece porque aqueles que são excluídos, ou que tem seus direitos negados parcial ou totalmente, reconhecem mais facilmente diferentes injustiças impostas a outros indivíduos e a si mesmos, se comparados com aqueles que nunca tiveram quaisquer de seus direitos negados, sensibilizando-se por aqueles que compartilham as mesmas lutas. Além disso, a maior parte dos docentes do campo de conhecimento Humanidades, neste estudo e em outros anteriormente citados, são mulheres, de forma que o gênero e o campo de conhecimento têm força sinérgica na explicação das pontuações diferenciais em relação a gênero e expertise.

Destaca-se a necessidade de a Universidade formar profissionais, docentes ou não, que sejam capazes de abordar a temática com respeito, não apenas tolerância, para formar cidadãos que acolham a diversidade. Também há a necessidade da formação continuada do corpo docente, com especial ênfase aos docentes homens e dos cursos de biológicas e exatas, convergindo com as conclusões de vários outros estudos que abordaram esta temática na formação docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **REVELANDO TRAMAS, DESCOBRINDO SEGREGOS: VIOLÊNCIAS E CONVIVÊNCIA NAS ESCOLAS**. BRASÍLIA: REDE DE INFORMAÇÃO TECNOLÓGICA LATINO-AMERICANA – RITLA, SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF, 2009.
- ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; SOARES, A. P.; SAAVEDRA, L. **ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: QUESTÕES DE GÊNERO, ORIGEM SÓCIO-CULTURAL E PERCURSO ACADÊMICO DOS ALUNOS**. SCIELO-REVISTA PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA, PORTO ALEGRE, V. 19 N. 3, P. 507-514. 2006.
- APPLE, M. W. CONTROLANDO O TRABALHO DOCENTE. IN: APPLE, M. W. **TRABALHO DOCENTE E TEXTOS: ECONOMIA POLÍTICA DE CLASSE E GÊNERO EM EDUCAÇÃO**. PORTO ALEGRE: ARTEMÉDICAS, P. 31-81. 1995.
- BARRADAS, L. C.; CAMPOS, A. C. R.; OLIVEIRA, V. B. P. **SUICÍDIO DE JOVENS LGBT: QUANDO O ARCO-ÍRIS SE APAGA**. 16ª CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. BRASÍLIA — DF, 30 DE OUTUBRO A 3 DE NOVEMBRO DE 2019.
- BARRETO, P. C. **GÊNERO, RAÇA, DESIGUALDADES E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR**. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, N. 16, P. 39-64. 2015.
- BELTRÃO, K. I. & ALVES, J. E. D. **A REVERSÃO DO HIATO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX**. CADERNOS DE PESQUISA, V. 39, N. 136, P. 125-156. 2009.
- BORGES, Z. N. & MEYER, D. E. **LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA AÇÃO EDUCATIVA NA REDUÇÃO DA VULNERABILIDADE À VIOLÊNCIA E À HOMOFOBIA**. ENSAIO: AVAL. POL. PÚBL. EDUC., RIO DE JANEIRO, V. 16, N. 58, P. 59-76. 2008.
- BORRILLO, D. **HOMOFOBIA: HISTÓRIA E CRÍTICA DE UM PRECONCEITO**. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2010.
- BOURDIEU, P. **A DOMINAÇÃO MASCULINA**. IN: KUHNER, M. H. (ORG). 12º ED. RIO DE JANEIRO: EDITORA BERTRAND, 1998.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 11ªed. Petrópolis: Vozes. 2010.
- BOURDIEU, P. **RAZÕES PRÁTICAS: SOBRE A TEORIA DA AÇÃO**. IN: CÔRREA, M. (ORG.). 9º ED. CAMPINAS: PAPIRA, 2008.
- BRAVERMAN, H. PART V: THE WORKING CLASS. IN: BRAVERMAN, H. **LABOR AND MONOPOLY CAPITAL: THE DEGRADATION OF WORK IN THE TWENTIETH CENTURY**. NEW YORK: MONTHLY REVIEW PRESS, P. 261-294. 1998.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2003.
- CARMINO, G. **POUR EN FINIR AVEC LE SEXISME**. PARÍS: L'ÉCHAPPÉE. 2005.
- CARVALHO, C. C. B. **EQUIDADE DE GÊNERO NA CIÊNCIA? UM ESTUDO SOBRE AS PESQUISADORAS BOLSISTAS DE PRODUTIVIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**. DISSERTAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2015.
- CARVALHO, J. L. F. S.; CARVALHO, M. P. F. S.; SANTOS, L. C. **NOVAS BONECAS FEITAS DE VELHOS RETALHOS: INVESTIGANDO MEDOS, ANSIEDADES E INQUIETAÇÕES DAS MULHERES NAS ORGANIZAÇÕES**. ANAIS DO ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL

DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, v. 27, p. 1-15. 2002

CARVALHO, M. E. P. **GÊNERO E CARREIRAS UNIVERSITÁRIAS: O QUE MUDOU?** FLORIANÓPOLIS. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. 2006.

CARVALHO, M. G. & SOBREIRA, J. L. **GÊNERO NOS CURSOS DE ENGENHARIA DE UMA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA BRASILEIRA.** ARBOR CIENCIA, PENSAMIENTO Y CULTURA, N. 733. 2008.

CARVALHO, R. A. & ARAUJO, E. J. M. **EXPANSÃO DO PROCESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UM DEBATE INTERSECCIONAL DE GÊNERO E CLASSE.** NUANCES: ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, PRESIDENTE PRUDENTE – SP, v. 30, n. 1, p. 442-459. 2019.

CASTAÑEDA, M. O MACHISMO INVISÍVEL. SÃO PAULO: A GIRafa EDITORA, 2006.

CASTRO, P. H. Z. C. & BAPTISTA, G. G. **GÊNERO, RAÇA E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS EMENTAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS – UFRJ.** EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE, v. 38, n. 2, p. 321-340. 2019.

COFFMANN, K. B.; COFFMAN, L. C.; ERICSON, K. M. M. **THE SIZE OF THE LGBT POPULATION AND THE MAGNITUDE OF ANTI-GAY SENTIMENT ARE SUBSTANTIALLY UNDERESTIMATED.** NATIONAL BUREAU ECONOMIC RESEARCH, NBER WORKING PAPER SERIES, 2013.

COHEN, J. **STATISTICAL POWER ANALYSIS FOR THE BEHAVIORAL SCIENCES.** 2 ED., LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, p. 579. 1988.

CORREIA, M. M.; DEVIDE, F. P.; TELLES, S. C. C.; LUTZ, T.; MURAD, M.; OLIVEIRA, G. A. S. **O DISCURSO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.** SALUVISTA, BAURU, v. 35, n. 1, p. 67-83. 2016.

COSTA, A. B.; PERONI, R. O.; CAMARGO, E. S.; PASLEY, A.; NARDI, H. C. **PREJUDICE TOWARD GENDER AND SEXUAL DIVERSITY IN A BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITY: PREVALENCE, AWARENESS, AND EFFECTS OF EDUCATION.** SEXUALITY RESEARCH AND SOCIAL POLICY, v. 12, n. 4, p. 261-272. 2015.

CRONBACH, J. L. **COEFFICIENT ALPHA AND THE INTERNAL STRUCTURE OF TESTS.** PSYCHOMETRIKA, v. 16. n. 3, p. 297-334, 1951.

DAVI, E. H. D. **INTOLERÂNCIA E HOMOSSEXUALIDADE: AS MARCAS DA HOMOFOBIA NA CULTURA OCIDENTAL.** CADERNO ESPAÇO FEMININO, UBERLÂNDIA, v. 13, n. 16, p. 119-137. 2005.

DIAS, A. F. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO TRABALHO DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO E A QUALIFICAÇÃO.** VITÓRIA DA CONQUISTA: UESB, 2014.

DINIS, N. F. **HOMOFOBIA E EDUCAÇÃO: QUANDO A OMISSÃO TAMBÉM É SIGNO DE VIOLÊNCIA.** EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, BRASIL, N. 39, p. 39–50, 2011.

DINIZ, B. L. R. **FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UEM: A CONCEPÇÃO DOS GRADUANDOS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO SEXUAL.** DISSERTAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA, CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, MARINGÁ – PR. 2015.

- DUBET, F. **O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?** CADERNOS DE PESQUISA, v. 34, n. 123, p. 539-555. 2004.
- DUNN, O. J. **MULTIPLE COMPARISONS USING RANK SUMS.** TECHNOMETRICS, v. 6, p. 241-252. 1964.
- ENGUITA, M. A. **AMBIGUIDADE DA DOCÊNCIA: ENTRE PROFISSIONALISMO E A PROLETARIZAÇÃO.** TEORIA & EDUCAÇÃO, PORTO ALEGRE, v. 4, p. 41-61, 1991.
- FONTANA, R. A. C. **COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS?** 3ª ED. BELO HORIZONTE: AUTENTICA, 2005.
- FURLANI, J. **EDUCAÇÃO SEXUAL: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS.** IN: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE.** 8. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, p. 9-27. 2012.
- GARCÍA, R. G.; REBOLLO-CATALAN, A.; SÁNCHEZ, R. B. **EL PATRIARCADO NO ES TRANSPARENTE: COMPETENCIAS DEL PROFESORADO PARA RECONOCER LA DESIGUALDADE.** REVISTA DE TEORÍA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA, v. 23, n. 2, p. 385-397. 2011
- GATTI, B. A. & BARRETTO, E. S. S. **PROFESSORES DO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS.** BRASÍLIA, DF: UNESCO. 2009.
- GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. **DOCÊNCIA E CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** PSICOLOGIA & SOCIEDADE, v. 27, n. 3, p. 558-568. 2015.
- GIDDENS, A. **AS CONSEQUÊNCIAS DA MODERNIDADE.** SÃO PAULO: UNESP, 1990.
- GOLOMBOCK, S. & FIVUSH, R. **GENDER DEVELOPMENT.** CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. 1994.
- GOMES, A. M. & MORAES, K. N. A. **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: TRANSIÇÃO PARA UM SISTEMA DE MASSAS.** EDUC. SOC, CAMPINAS, v. 33. N. 118, p. 171-190. 2012.
- GOULD, S. J. **A FALSA MEDIDA DO HOMEM.** SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1999.
- HALL, S. A. **IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE.** 11. ED. RIO DE JANEIRO: DP&A, 2011.
- HAYASHI, M. C. P. I.; CABRERO, R. C.; COSTA, M. P. R.; HAYASHI, C. R. M. **INDICADORES DA PARTICIPAÇÃO FEMININA EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA.** TRANSINFORMAÇÃO, v. 19, n. 2, p. 169-187. 2007.
- HEILBORN, M. L.; AQUINO, E. M. L.; BOZON, M.; KNAUTH, D. R. (ORGS.). **O APRENDIZADO DA SEXUALIDADE: REPRODUÇÃO E TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE JOVENS BRASILEIROS.** RIO DE JANEIRO: GARAMOND, 2006.
- HIGGINS, L.; ZHENG, M.; LIU, Y.; SUN, C. **ATTITUDES TO MARRIAGE AND SEXUAL BEHAVIORS: A SURVEY OF GENDER AND CULTURE DIFFERENCES IN CHINA AND UNITED KINGDOM.** SEX. ROLES: A JOURNAL OF RESEARCH, v. 46, p. 75-89. 2002.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS.** SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA. RIO DE JANEIRO: IBGE, 2016.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA 2016.** 2018A.

- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA. ESTUDOS & PESQUISAS INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS E SOCIOECONÔMICAS.** 2018B.
- ICHIKAWA, E. Y.; YAMAMOTO, J. M.; BONILHA, M. **CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO: DESVELANDO O SIGNIFICADO DE SER MULHER E CIENTISTA.** SERVIÇO SOCIAL EM REVISTA, VOL. 11, Nº1. 2008.
- INEP. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2013.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. 2013.
- INEP. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2015.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. 2015.
- INEP. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOTAS ESTATÍSTICAS.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. 2019.
- INEP. **ESTUDO EXPLORATÓRIO DO PROFESSOR BRASILEIRO.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. 2009.
- JESUS, F. F.; SALES, D. R.; SANTANA, V. F. L. **Educação sexual no ensino básico brasileiro: Contribuições da Série Sex Education.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ed. 05, v. 04, p. 89-103. 2020.
- JONES, C. P. **Levels of racism: a theoretic framework and a gardner's tale.** Am. J. Public Health, v. 90, n. 8, p. 1212-5. 2000.
- KRUSKAL, W. H. & WALLIS, W. A. **USE OF RANKS IN ONE-CRITERION VARIANCE ANALYSIS.** JOURNAL OF THE AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION, v. 47, p. 583–621. 1952.
- LEDER, G. EQUITY INSIDE THE MATHEMATICS CLASSROOM: FACT OR ARTEFACT? W. SECADA, E. FENMA & L. ADAJAIN (EDS.), **NEW DIRECTIONS FOR EQUITY IN MATHEMATICS EDUCATION.** NEW YORK: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, p. 209-224. 1995.
- LETA, J. **AS MULHERES NA CIÊNCIA BRASILEIRA: CRESCIMENTO, CONTRASTES E UM PERFIL DE SUCESSO.** ESTUDOS AVANÇADOS, v. 17, n. 49, p. 271-84.
- LIMA, B. S. **TETO DE VIDRO OU LABIRINTO DE CRISTAL? AS MARGENS FEMININAS DAS CIÊNCIAS.** BRASÍLIA, 133 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM HISTÓRIA) – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). 2008.
- LOURO, G. L. **GÊNERO E SEXUALIDADE: PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS. PRO-POSIÇÕES,** v. 19, n. 2, 17-23. 2008.
- LOURO, G. L. **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA.** 6ª ED. EDITORA VOZES, PETRÓPOLIS – RJ, p. 179. 2003.
- LOURO, G. L. MULHERES NA SALA DE AULA. IN: DEL PRIORE, M. (ORG.). **HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL.** SÃO PAULO: CONTEXTO, p. 443-481. 2004.
- MAGALHÃES, K. P. P. **EDUCAÇÃO SEXUAL NA CONCEPÇÃO PRÁTICA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO.** DISSERTAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA, CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, MARINGÁ – PR. 2016.
- MANN, H. B. & WHITNEY, D. R. **ON A TEST OF WHETHER ONE OF TWO RANDOM VARIABLES IS STOCHASTICALLY LARGER THAN THE OTHER.** ANNALS OF MATHEMATICAL STATISTICS, v. 18, p. 50–60. 1947.
- MANZANO-PAUTA, D. E. & JERVES-HERMIDA, E. M. **Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014.** Revista Electrónica Educare, v. 22, n. 1, p. 82-96. 2018.

- MARINHO, C. A.; MARQUES, E. F. M.; ALMEIDA, D. R.; MENEZES, A. R. B.; GUERRA, V. N. **Adaptação da Escala de Homofobia Implícita e Explícita ao contexto brasileiro**. Paidéia, v. 14, n. 29, p. 371-379. 2004.
- MARTINS, F. S. & MACHADO, D. C. **ANÁLISE DA DEMANDA PELO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**. INSTITUTO DE ECONOMIA: UFRJ. 2015.
- MELLO, J. C. & LEITE, E. DISCURSOS VELADOS: MEMÓRIA E COTIDIANIDADE FEMININA. IN: LEMOS, M. T. T. B.; MORAES, N. A. (ORG.). **MEMÓRIA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES**. RIO DE JANEIRO: 7 LETRAS, p. 38-42. 2000.
- MELO, H. P. & CASEMIRO, M. C. P. **A ciência no feminino: uma análise da Academia Nacional de Medicina e da Academia Brasileira de Ciência**. Revista Rio de Janeiro, n. 11, p. 117-34. 2004.
- MENDES, M. & NOBERGA, T. **O BRAZIL-MEDICO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO MÉDICO-HIGIENISTA PARA AS BASES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA**. HISTÓRIA, CIÊNCIAS, SAÚDE – MANGUINHOS, v. 15, n. 1, p. 209-219. 2008.
- MERCADANTE, A. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2012**. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2012.
- MEYER, D. E. GÊNERO E EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA. IN: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (ORG.). **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: UM DEBATE CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO**. PETRÓPOLIS: VOZES, 2003. p. 9-27.
- MONTEIRO, M. K. & ALTMANN, H. **ASCENSÃO NA CARREIRA DOCENTE E DIFERENÇAS DE GÊNERO**. EDUCAR EM REVISTA, CURITIBA, v. 37, p. 1-23. 2021.
- MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168. 2003.
- NUNES, D. F.; OLIVEIRA, E. F. P.; MAIA, M. F. G. **RELAÇÕES DE GÊNERO, RENDA E TRABALHO EM MICRODADOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS NO BRASIL: UMA ANÁLISE MULTIVARIADA**. EDUCAÇÃO, SANTA MARIA, v. 45. 2020.
- OECD, Organization for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2021: OECD indicators**. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1637009254&id=id&accname=guest&checksum=D49CB5E8FAB9E041902B84C2CA0DA750>>. Acessado em: 15 nov. 2021.
- OLINTO, G. **A INCLUSÃO DAS MULHERES NAS CARREIRAS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL**. INCLUSÃO SOCIAL, BRASÍLIA, v. 5, n. 1, p. 68-77. 2011.
- OLIVEIRA, P. V. P. **LIBERDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**. REVISTA COMUNITAS, v. 1, n. 1, p. 233-246. 2017.
- PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. **RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL: 2009-2010**. RIO DE JANEIRO: GARAMOND. 2010.
- PARAÍSO, M. A. **GÊNERO DA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMPO DE SILÊNCIO NO CURRÍCULO**. CADERNO PESQUISA, n. 102, p. 23-45. 1997.
- PONTHIEUX, S. & MEURS, D. GENDER INEQUALITY. IN: ATKINSON, A.; BOURGUIGNON, F. (ORGS.). **HANDBOOK OF INCOME DISTRIBUTION**. AMSTERDAM: ELSEVIER, p. 983-1119. 2015.

- PRENTICE, D. & E. CARRANZA. **WHAT WOMEN AND MEN SHOULD BE, SHOULDN'T BE, ARE ALLOWED TO BE, AND DON'T HAVE TO BE: THE CONTENTS OF PRESCRIPTIVE GENDER STEREOTYPES.** PSYCHOLOGY OF WOMEN QUARTERLY, v. 26, n. 4, p. 269-281. 2002.
- RIOS, P. P. S.; CARDOSO, H. M.; DIAS, A. F. **CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE D@S DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: POR UM CURRÍCULO QUEER.** EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO, FORTALEZA, v. 3, n. 8, p. 98-117. 2018.
- RISSI, N. C.; CARVALHO, A. M. C.; RACHID, A. **AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO SOB A ÓTICA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA.** CADERNOS PAGU, n. 54. 2008.
- RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M. R. A. **A SEXUALIDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA E A INTERFACE COM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.** EDUC. PESQUI., SÃO PAULO, v. 44. 2018.
- ROCHA, C. T. C. **GÊNERO EM AÇÃO: ROMPENDO O TETO DE VIDRO? (NOVOS CONTEXTOS DA TECNOCiência).** FLORIANÓPOLIS, 258 F. TESE (DOUTORADO EM CIÊNCIAS HUMANAS) – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). 2006.
- ROSEMBERG, F. & AMADO, T. **MULHERES NA ESCOLA.** CADERNOS DE PESQUISA, SÃO PAULO, n. 80, p. 62-74. 1992.
- ROSEMBERG, F. & ANDRADE, L. F. **AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: A TENSÃO ENTRE RAÇA/ÉTNIA E GÊNERO.** CADERNOS PAGU, n. 31, p. 419-37. 2008.
- ROSSITER, M. **WOMEN SCIENTISTS IN AMERICA: STRUGGLES AND STRATEGIES TO 1940.** BALTIMORE: JOHNS PRESS. 1982.
- SALES-OLIVEIRA, C.; VILLAS-BOAS, S.; LAS-HERAS, S. **ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SEXISMO EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR.** UNIVERSIA, v. 7, n. 19, p. 22-41. 2016.
- SANTOS, B. **PELA MÃO DE ALICE: O SOCIAL E O POLÍTICO NA PÓS-MODERNIDADE.** SÃO PAULO: CORTEZ, 2005.
- SCHWETTER, B. **GRANDE ENCICLOPÉDIA DO LAR: ENCICLOPÉDIA DE TRABALHOS MANUAIS.** EDITORA: GLOBO, PORTO ALEGRE – RS, 1946.
- SCOTT, W. J. **GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL PARA ANÁLISE HISTÓRICA.** EDUCAÇÃO E REALIDADE, PORTO ALEGRE, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SHAPIRO, S. S. & WILK, M. B. **AN ANALYSIS OF VARIANCE TEST FOR NORMALITY (COMPLETE SAMPLES).** BIOMETRIKA, v. 52, n. 4, p. 591-611. 1965.
- SOARES, Z. P. & MONTEIRO, S. S. **Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios.** Educar em Revista, v. 35, n. 73, p. 287-305. 2019.
- SOUZA, L. C. & DINIS, N. F. **DISCURSOS SOBRE HOMOSSEXUALIDADE E GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA.** PRO-POSIÇÕES, CAMPINAS, v. 21, n. 3, p. 119-134. 2010.
- TAVARES, A. S. & PARENTE, T. G. **DO PLURAL AO SINGULAR: CONDIÇÕES DE GÊNERO E CARREIRA CIENTÍFICA NA ÁREA DE ENGENHARIAS DA REGIÃO NORTE.** NOVOS CADERNOS NAEA, v. 18, n. 1, p. 267-283. 2015B.
- TAVARES, A. S. & PARENTE, T. G. **GÊNERO E CARREIRA CIENTÍFICA: UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.** REVISTA ÁRTEMIS, v. 20, p. 66-75. 2015A.

TEIXEIRA FILHO, F. S.; TOLEDO, L. G.; GODINHO, P. H. A HOMOFOBIA NA REPRESENTAÇÃO DE MÃES HETEROSSEXUAIS SOBRE A HOMOPARENTALIDADE. IN: GROSSI, M.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (ORG.). **CONJUGALIDADES, PARENTALIDADES E IDENTIDADES LÉSBICAS, GAYS E TRAVESTIS**. RIO DE JANEIRO: GARAMOND, P. 301-319. 2007.

UNBEHAUM, S. G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. 2014. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

UNBEHAUM, S. G.; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO – DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS**, 2010, Florianópolis - SC. Anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-10. 2010.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **PANORAMA DA VIOLÊNCIA LETAL E SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL**. 2021. DISPONÍVEL EM: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf> ACESSADO EM: 04 DEZ. 2021.

VARGAS, H. M. **AQUI É ASSIM: TEM CURSO DE RICO PRA CONTINUAR RICO E CURSO DE POBRE PRA CONTINUAR POBRE**. 33º REUNIÃO DA ANPED. 2010. DISPONÍVEL EM: <HTTP://33REUNIAO.ANPED.ORG.BR/33ENCONTRO/APP/WEBROOT/FILES/FILE/TRABALHOS%20EM%20PDF/GT14-6828--INT.PDF>, ACESSADO EM: 13 DE NOV. 2021.

VASCONCELOS, C. M. T. & FERREIRA, L. A. **A FORMAÇÃO DE FUTUR@S PROFESSOR@S DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE**. EDUCAÇÃO EM REVISTA, BELO HORIZONTE, v. 26, p. 1-17. 2020.

VAZ, D. V. **O TETO DE VIDRO NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS: EVIDÊNCIA PARA O BRASIL**. ECONOMIA E SOCIEDADE, v. 22, n. 3, p. 765-790. 2013.

VELHO, L. & LEÓN, E. **A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA POR MULHERES**. CADERNOS PAGU, n. 10, CAMPINAS - SP, NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO-PAGU, p. 309-344. 1998.

VIANA, C. P. A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DESAFIOS PARA A PRÁTICA E A IDENTIDADE COLETIVA DOCENTE. IN: YANNOULAS, S. C. (COORD.) **TRABALHADORAS: ANÁLISE DA FEMINIZAÇÃO DAS PROFISSÕES E OCUPAÇÕES**. BRASÍLIA: EDITORIAL ABARÉ, 2013.

VIEIRA, C. **EDUCAÇÃO FAMILIAR: ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNEROS**. LISBOA, COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES. 2006.

VINHOLES, A. R. COMPREENDENDO O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE GÊNERO. CADERNO INTERSABERES, v. 1. n. 1, p. 128-139. 2012.

WHITLEY, B. & KITE, M. **Sex differences in attitudes toward homosexuality: A comment on Oliver and Hyde (1993)**. Psychological Bulletin, v. 117, p. 146-154. 1995.

WILCOXON, F. **INDIVIDUAL COMPARISONS BY RANKING METHODS**. BIOMETRICS BULLETIN, v. 1, p. 80–83. 1945.

WILLIAMS, C. L. **THE GLASS ESCALATOR: HIDDEN ADVANTAGES FOR MEN IN THE “FEMALE” PROFESSIONS**. SOCIAL PROBLEMS, v. 39, n. 3, p. 253-267. 1992.

YAHMED, S. B. **FORMAL BUT LESS EQUAL: GENDER WAGE GAPS IN FORMAL AND INFORMAL JOBS IN URBAN BRAZIL**. WORLD DEVELOPMENT, MICHIGAN, v. 101, p. 58-69. 2015.

YANNOULAS, S. C. **MULHERES E CIÊNCIA**. SÉRIE ANIS, BRASÍLIA, N. 47, LETRAS LIVRES, P. 1-8. 2007.