



**Johnny Chaves de Oliveira**

**Formação docente e licenciatura em pedagogia:  
Interlocução com questões de gênero e sexualidade**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da Universidade, do autor e da orientadora.

### **Johnny Chaves de Oliveira**

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2014. Especialista em Gênero e Sexualidade pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). É integrante do Grupo de Pesquisas Estudos Sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio, sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vera Maria Ferrão Candau. Atualmente, é coordenador pedagógico no Projeto Forças Nos Esportes (PROFESP), núcleo do Caju, sediado no Parque de Material de Eletrônica da Aeronáutica do Rio de Janeiro (PAME-RJ).

#### Ficha Catalográfica

Oliveira, Johnny Chaves de

“Formação docente e licenciatura em Pedagogia: interlocução com questões de gênero e sexualidade” / Johnny Chaves de Oliveira; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2019.

154 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses.
  2. Formação docente.
  3. Gênero.
  4. Sexualidade.
  5. Currículo.
  6. Políticas públicas.
- I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

CDD:370



Dedico este trabalho aos cinco e às duas artistas das oficinas do PIBID que no alvoroço das suas curiosidades sexuais desembaçaram meus óculos analíticos do cotidiano escolar e permitiram enxergar as potencialidades das temáticas de gênero e sexualidade na formação docente em pedagogia.

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, a Deus por permitir e iluminar minha trajetória acadêmica, concedendo-me a oportunidade realizar esta pesquisa de mestrado numa instituição de excelência como a Pontifícia Universidade Católica (PUC- Rio) mesmo com a rotina militar extenuante, serviços armados e com as inúmeras viagens pela Força Aérea Brasileira. **Persistência!**

À minha família por ter suportado minhas horas de ausência, em especial à menina-mãe batalhadora, Ana Carla Chaves de Oliveira, por todo investimento pessoal e abnegação de seus sonhos e projetos para que eu pudesse trilhar um caminho honroso e digno. Ao meu maior exemplo de vida dedico esta vitória de ser o primeiro mestre da família. À minha querida avó Marlene que faleceu, orgulhosa de mim, alguns dias depois da defesa desta dissertação. **Amor Incondicional!**

À PUC-Rio pela bolsa de fomento para a realização desta pesquisa, permitindo que realizasse o mestrado em um programa de excelência.

Aos professores e às professoras da PUC-Rio, aos colegas da minha turma de Mestrado e ao Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC), que compartilharam comigo os momentos intensos de lutas e de desafios da realidade do país, sempre me ajudando nesse processo da escrita e me auxiliando nas horas mais difíceis quando me sentia confuso e desanimado. **Apoio.**

À minha querida orientadora, Vera Maria Ferrão Candau, que gentilmente aceitou me conduzir nessa empreitada desafiadora após o falecimento do meu orientador inicial Marcelo Andrade, com o qual tive poucas oportunidades de troca, mas pude experimentar seu carinho e generosidade através das pessoas que me apoiaram nesse período difícil, especialmente, a Rachel Pulccino. Vera Candau, obrigado pela sua compreensão e paciência, mesmo nos momentos em que parecia estagnado sempre me incentivava dizendo: “Meu amigo, vamos lá!”, “Você tem que ir ao campo!”, “Como andam as entrevistas?” e “Agora, é a reta final!”. Obrigado por tornar realidade esse sonho de ser um “Filho de Candau” e por ter deixado esse caminho menos árduo, dedicando seu tempo e atenção à orientação e aos diálogos na construção desse trabalho. **Companheirismo!**

Aos colaboradores e às colaboradas, docentes e coordenadores/as, dos cursos de Pedagogia das universidades selecionadas que aceitaram participar das entrevistas doando seu tempo, desafios e experiências. Dividindo seus planejamentos e práticas pedagógicas contribuíram enormemente com a execução do campo dessa dissertação. **Empatia!**

Às professoras Silvana Soares de Araujo Mesquita e Talita Vidal Pereira por gentilmente aceitarem participar dessa banca. Ao corpo docente do Departamento

de Educação da PUC-Rio, especialmente ao professor Pedro Teixeira e às professoras Maria Inês Marcondes e Magda Soares Pischetola pelas sugestões cruciais ainda na fase do projeto desta dissertação. À professora Alice Bonamino, que na figura de coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, foi imensamente afetuosa nos momentos importantes e sempre disponível nos momentos atônitos da minha caminhada. **Exemplo!**

Às parceiras acadêmicas Érika Lins, Rachel Pulccino, Camila Leporace, Rachel Pinho, Gabriela Hardoim e aos grandes amigos Jonas Alves e Fabiano Taranto que sempre trouxeram palavras de incentivo, conforto e ofereceram apoio de variadas maneiras para que esse trabalho se efetivasse. Saibam que proporcionaram memórias pessoais e acadêmicas inesquecíveis que levarei para o resto da minha vida. A trajetória na pós-graduação foi mais leve e possível ao lado de vocês. Sinto-me lisonjeado e agradecido por tudo. **Gratidão!**

Nesse misto de sentimentos que me sondam ousar rascunhar uma finalização desse percurso. **Persistência, Amor incondicional, Apoio, Companheirismo, Amizade, Empatia, Exemplo e Gratidão.** Enfim, ao me posicionar nesse lugar de fala de pesquisador dos estudos de gênero e sexualidade na formação docente diante de uma ruptura pessoal e profissional iminente me surpreendo com a incompletude e estranhamento advindos dessa fase. Ela se encerra ao lado de pessoas queridas e, simultaneamente, enuncia muitos outros recomeços, resistências e emana lutas constantes e urgentes nesse cenário atual da educação.

***Desafio Contínuo!***

## Resumo

Oliveira, Johnny Chaves de; Candau, Vera Maria Ferrão. **Formação Docente e Licenciatura em Pedagogia:** Interlocução com questões de gênero e sexualidade. Rio de Janeiro, 2019. 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As temáticas de gênero e sexualidade ganharam centralidade nos debates políticos e educacionais contemporâneos e impactam as múltiplas atividades pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. Por outro lado, refletem também na formação docente para lidar com essas questões. Nesse contexto, nossa pesquisa, de natureza qualitativa, se propôs *compreender como os currículos de Pedagogia abordam as temáticas de gênero e sexualidade na formação docente*. Para tanto, problematizamos e dialogamos teoricamente sobre o espaço ocupado pelas temáticas de gênero e sexualidades e sua relevância na formação docente. Optamos por investigar a UERJ e a UNIRIO, posto que ambas apresentam disciplinas obrigatórias cujas ementas, expressamente, pretendem trabalhar com estas temáticas. Como opção metodológica, realizamos análise documental e de conteúdo dos projetos político-pedagógicos dos cursos, das ementas e os dos programas das referidas disciplinas. Empreendemos no total 8 (oito) entrevistas com 4 (quatro) professores/as de cada universidade. Como referencial teórico, recorremos a Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, além de outros/as do campo da formação docente. Como conclusões, é possível afirmar que (1) há nos cursos de pedagogia múltiplas práticas e investimentos pedagógicos variados, por vezes de abrangência interseccional, que caracterizam a noção ampliada de currículo a partir de transbordamentos de um currículo previsto oficialmente nos documentos (2) as múltiplas formações dos/as docentes universitários/as ajudam no desenvolvimento de uma sensibilidade enquanto competência política-pedagógica a partir dos seguintes eixos de análise: *a Articulação com os Documentos; Religião e LGBTfobia; Políticas Públicas; Abordagens das Temáticas; e Desafios da Profissão Docente*. Essa realidade constitui uma exigência atual do reconhecimento da diferença a partir de uma concepção de pedagogia para o respeito e para a afirmação da diversidade.

## **Palavras-chave**

Formação docente; gênero; sexualidade; currículo; políticas públicas.

## Abstract

Oliveira, Johnny Chaves; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **Teaching Training and licensing in pedagogy:** Interlocution with issues of gender and sexuality. Rio de Janeiro, 2019, 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Gender and sexuality subjects have become central to the contemporary political and educational debates and impact the multiple pedagogical activities developed daily in schools. On the other hand, they nevertheless reflects on Teacher Training and how teachers deal with these topics. In this sense, our qualitative research sought to understand how Pedagogy curricular approach gender and sexuality subjects in Teacher Qualification. Therefore, we problematized and developed a theoretical dialogue on the spaces occupied by gender and sexuality themes and their relevance for qualifying teachers. We chose to investigate UERJ and UNIRIO, since both endue mandatory school subjects whose abstracts clearly seek to work on these themes. As a methodological path, we developed a documentary and content analysis of the courses' political projects, their abstracts and the programs of the referred school subjects, having interviewed four (4) professors in each university. Our theoretical references rely on Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, in addition to others on Teacher Training area. As conclusion, it's possible to affirm that (1) in the Pedagogy courses we can find intersectional practices and investments that lead to a parallel curriculum if compared to the official one found in the documents and (2) university professors place themselves regarding these themes through categories such as: Articulation with the Documents; Political Policies; Religion and LGBTphobia; Public Policy; Approaches to Themes; and Teaching Profession Challenges. This reality constitutes a current demand for the conceiving of a pedagogy conception for respect and affirming diversity.

## Keywords

Teaching training; gender; sexuality; curriculum; public policy.



## Sumário

1. Introdução .....	14
1.1 Justificativas .....	17
1.2 Delimitação do objeto .....	21
1.3 Objetivos da pesquisa .....	23
2. Gênero e sexualidade: aproximações teóricas .....	25
2.1 Gênero e movimentos sociais .....	29
2.2 Sexualidade: políticas públicas e direitos humanos .....	35
3. Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar .....	42
3.1 Autorização discursiva: o lugar de fala dos/as educadores/as .....	43
3.2 O cotidiano escolar nas pesquisas acadêmicas .....	47
3.3 Educar para a tolerância: uma exigência atual .....	55
4. Formação docente e questões de gênero e sexualidade .....	59
4.1 O que dizem os documentos sobre a formação docente .....	61
4.2 Revisão de literatura: conhecendo o terreno .....	68
4.3 Escola sem partido e ideologia de gênero .....	74
5. Percurso Metodológico .....	80
5.1 A escolha das universidades e das disciplinas .....	82
5.2 As entrevistas .....	87
5.3 Os/as docentes entrevistados/as .....	89
6. As questões de gênero e sexualidade nos documentos analisados ....	94
6.1 Os Projetos políticos dos cursos .....	94
6.2 Bibliografia .....	98
6.3 Dinâmicas de trabalho .....	102
6.4 Avaliação .....	104

7. Como se situam os/as entrevistados/as em relação à presença das questões de gênero e sexualidade.....	107
7.1 As articulações das disciplinas com os documentos: “Deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação” .....	108
7.2 Religião e LGBTfobia: “Eu não posso crer em um Deus homofóbico!” .....	113
7.3 Políticas públicas: “A Escola é Sem Partido, mas em casa é com partido!” .....	118
7.4 Kit Escola Sem Homofobia: “As pessoas adoram se colar nas polêmicas!” .....	123
7.5 Abordagem das temáticas.....	125
7.6 Desafios da profissão docente .....	132
8. Considerações finais .....	137
9. Referências bibliográficas .....	142
10. Anexos .....	147

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Cruzamento de buscadores no SciELO .....	72
Quadro 2 - Conceitos do ENADE 2014 e documentos dos cursos disponíveis para a consulta .....	83
Quadro 3 - Disciplinas e ementas das Instituições de Ensino Superior .....	85
Quadro 4 – Caracterização dos/as entrevistados/as .....	90
Quadro 5 - Presença das palavras-referência nos documentos dos cursos das IEs .....	96

## Lista de Siglas e Abreviaturas

ABNT .....	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIDS .....	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AVM .....	Faculdade Integrada
BNCC .....	Base Nacional Comum Curricular
BDTD .....	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
Capes.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLAM .....	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
DCN .....	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE .....	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GECEC.....	Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)
IMS .....	Instituto de Medicina Social
MEC .....	Ministério da Educação
ONU .....	Organização das Nações Unidas
PNE .....	Plano Nacional da Educação
PCN .....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID .....	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC .....	Projeto Pedagógico do Curso
PUC-Rio .....	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PL .....	Projeto de Lei
PNE .....	Plano Nacional da Educação
PNDH .....	Plano Nacional de Direitos Humanos
UCB .....	Universidade Castelo Branco
UERJ .....	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEFES.....	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRGS .....	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ .....	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ.....	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO .....	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS .....	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

# 1

## Introdução

Parto da minha graduação, concluída em 2014, para trazer à tona meu lugar de militar, professor, homem e heterossexual, estudando os limites e possibilidades das relações de gênero nos Cursos de Pedagogia. Este território no qual habito é repleto de tensões da masculinidade/feminilidade e desafios pedagógicos cotidianos que marcam paradoxalmente minha trajetória acadêmica e pessoal. Por um lado, regida pelas normatizações e hierarquizações da égide militar e, por outro, desafiada pelas temáticas instigantes de um curso de predominância feminina. Esse meu lugar do masculino na educação, até então restrito a contextos dos cursos de formação militar, passa a ser desestabilizado pelos debates sobre as relações gênero na formação docente no último ano da graduação no campus de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ-IM).

Na ocasião da fase final do curso de Licenciatura em Pedagogia, participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e desenvolvi oficinas com foco nas tensões entre o fracasso escolar e diversidade sexual com crianças do ensino fundamental. O PIBID<sup>1</sup> é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que concede bolsas com intuito de articular a teoria e a prática educacional. Pautando a valorização do magistério e a construção da identidade docente dos/das bolsistas dos diferentes cursos de licenciatura, possibilita a inserção do/a futuro/a profissional na realidade do “chão da escola”.

A monografia de conclusão do curso, intitulada “Pintando o Sete: entre tons disciplinadores e as cores das sexualidades”, surgiu dos relatos das experiências do cotidiano escolar de uma escola municipal da Baixada Fluminense e vivenciadas nas observações semanais ao longo de dois semestres na condição de “oficineiro” e bolsista de iniciação à docência do PIBID. As narrativas e os diálogos com 7 (sete)

---

<sup>1</sup> O edital do PIBID mencionado foi intitulado como “Cidade, Infância e Escola: produção de subjetividade e desafios para a educação” vigente até 2014, envolvia dez bolsistas numa pesquisa-ação dividida em três subtemas. Compreendia a observação semanal do cotidiano escolar, além do planejamento na produção de oficinas e materiais didáticos nas áreas de português e encontros supervisionados na UFRRJ. Um subgrupo específico realizou atividades tendo como temas a (in)disciplina, o fracasso escolar, o espaço escolar e as sociabilidades.

estudantes do 4º ano escolar considerados/as pela coordenação da escola como “bagunceiros/as” apontavam, na verdade, como as curiosidades sexuais desse grupo eram contingenciadas nesse complexo processo de regulação da sexualidade dentro deste espaço de educação formal, uma vez que tais comportamentos considerados inadequados prejudicavam o andamento das atividades de outras bolsistas com as respectivas turmas.

Essas interlocuções oriundas de conversas e dos trabalhos artísticos produzidos em grupo foram analisadas à luz dos documentos orientadores para a abordagem dessas temáticas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1996 pelo Ministério da Educação.

O mote para esse trabalho foi o meu embaraço diante da explicação dada por uma das estudantes à sua própria pergunta quando me questionou: *Tio, você sabe como se faz um filho?* Nossa conversa foi mais produtiva do que muitas aulas no ensino superior, pois me invadia de questões dela que extrapolavam os conteúdos disciplinares previstos na estrutura curricular do Curso de Pedagogia. Da resposta dada por ela mesma: *Eu sei tio como se faz... Vi outro dia no Sex Hot com a minha prima*, outras perguntas também foram suscitadas após minha abertura para o diálogo sobre esses temas nos encontros semanais e uma reflexão me acompanharia: *Algumas temáticas do cotidiano escolar como as curiosidades sexuais são trabalhadas ou deixam de ser abordadas nos currículos da graduação em Pedagogia?*

No ano de 2015, essa indagação me levou à especialização Lato Sensu em Gênero e Sexualidade no Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM). O aspecto curricular permanecia como uma questão que me perseguia. Seria possível uma formação inicial que desse conta das questões de gênero e sexualidade que emanam da imprevisibilidade do cotidiano escolar?

Em 2016, participei do curso de extensão Gênero e Diversidade Sexual na Escola (GDE), promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que tinha como intuito produzir materiais didáticos de orientação para educadores/as, socializando experiências que privilegiassem as discussões envolvendo gênero e sexualidade nas salas de aula. Outro objetivo era sensibilizar profissionais da educação no que concerne à abordagem interseccional para as

desigualdades baseadas em gênero, orientação sexual e diversidade étnico-racial no Brasil.

Atualmente na função de coordenador pedagógico em um projeto de inclusão social, sediado num quartel da Aeronáutica no Rio de Janeiro, com aproximadamente mais de 300 crianças atendidas desde a criação do núcleo no bairro do Caju, sinto-me pressionado por forças conservadoras presentes neste local de trabalho e tensionado por ideias oriundas da minha formação acadêmica. Sinalizo essa tensão da minha atuação profissional, pois com a responsabilidade de coordenar as atividades pedagógicas e orientar os/as voluntários/as percebo que selecionar os conteúdos didáticos e organizá-los em módulos de ensino, incide diretamente no planejamento das aulas e essa escolha é sempre uma decisão complexa e repleta de contingenciamentos. O currículo, antes de tudo, é uma questão política.

Os dilemas e embaraços da minha própria formação inicial para lidar com algumas temáticas complexas no ensino fundamental me impulsionavam a examinar continuamente os conteúdos das disciplinas de meu curso de Pedagogia, as ementas e programas, bem como suas adequações à minha prática docente. Dessas preocupações nasce a busca em investigar as relações de gênero e diversidade sexual nos currículos de Pedagogia.

No contexto de produção dessa dissertação, insiro-me na PUC-Rio e no Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Vera Maria Ferrão Candau. Os estudos e pesquisas desse grupo privilegiam como temática central as relações entre educação e cultura(s) em diferentes espaços educativos, articulando-as à relação igualdade-diferença através dos aportes teóricos da interculturalidade e decolinalidade.

Tendo formulado como problema central de pesquisa *Como os currículos de Pedagogia abordam as temáticas de gênero e sexualidade?*, o objetivo desta pesquisa é compreender como as temáticas de gênero e sexualidades estão sendo trabalhadas nos Cursos de Pedagogia. Para tal investida, foram selecionados e analisados documentos de duas universidades do Rio de Janeiro e entrevistados/as oito professores/as, sendo um coordenador e uma coordenadora, com intuito de compreender a relevância dessas temáticas na formação docente. Todo esse processo investigativo será pormenorizado no capítulo destinado à metodologia.

Dessa forma, pesquisar a relação entre a presença de questões de gênero e diversidade sexual nos currículos de Pedagogia e a formação profissional para lidar com essas questões nos remete aos seguintes objetivos específicos: (i) compreender a percepção dos/as docentes e coordenadores/as dos cursos de Pedagogia sobre as identidades de gênero e sexualidades e sua incidência no cotidiano escolar e (ii) analisar como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), ementas e programas das disciplinas contemplam as questões de gênero e sexualidades.

## 1.1 Justificativas

Esta pesquisa articula-se ao campo do currículo e dos estudos de gênero, bem como à formação docente no Ensino Superior. Os conceitos *Gênero*, *Sexualidade*, *Currículo* e *Formação Docente* são centrais e serão aprofundados ao longo da dissertação. Um ponto importante que consideramos como premissa desse trabalho é a análise sobre a formação nos Cursos de Pedagogia nas universidades, que se justifica porque desses cursos sairão os/as futuros/as profissionais que atuarão na primeira etapa da educação fundamental e em outros contextos educativos.

A importância de pesquisar a relação destas temáticas com a formação docente se inscreve, primeiramente, pela relevância teórica atual das questões de gênero e sexualidade para o campo da educação. O cenário educacional está repleto de disputas e interesses entre grupos mais conservadores e outros setores sociais que envolvem autores/as e as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, bem como os debates sobre a inclusão/exclusão destes termos nos documentos orientadores da educação, como o Plano Nacional da Educação e a Base Nacional Curricular Comum.

Um desses grupos, que vem adquirindo grande repercussão, é o Movimento Escola Sem Partido (MESP)<sup>2</sup>, que se denomina como uma “iniciativa conjunta de

---

<sup>2</sup> O Movimento Escola Sem Partido (MESP) é uma das principais organizações que incorpora a pauta da denominada “ideologia de gênero, surgida entre os setores mais conservadores da Igreja Católica e de determinadas Igrejas Evangélicas, tendo como pauta inicial o combate ao “comunismo” e ao “marxismo” nas escolas. No que se refere aos professores, afirma que há certa doutrinação ideológica em suas práticas em sala de aula, limitando a autonomia pedagógica, a liberdade de cátedra e o pluralismo de concepções pedagógicas previstos na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Através do Projeto de Lei 7184/2014 propõe estabelecer basicamente duas medidas: colar cartazes nas salas de aula com os seis itens de deveres dos professores. A outra ação, que vem gerando muita polêmica, seria estabelecer um canal de comunicação para que as secretarias de educação recebam denúncias anônimas contra os professores e encaminhem ao Ministério



estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Uma das pautas do MESP é combater e impedir o avanço da “ideologia de gênero” nas escolas. No entanto, não tratar tais temas no âmbito do ensino não os suprime da experiência humana, mas contribui com a perpetuação de estigmas e de sofrimentos decorrentes da desinformação dos mesmos. Essa afirmação coaduna com as reflexões de Louro (2000) que afirma ser “indispensável que reconheçamos a escola não apenas como reprodutora ou que reflete as concepções de gênero e sexualidade circulantes na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2000, p.81).

As políticas educacionais tendem a impulsionar os debates na formação inicial e continuada, além de fomentarem alterações significativas nas estruturas curriculares da formação docente. Então, por que escolhermos este curso? Segundo Rizza, Ribeiro e Mota (2018) a Pedagogia, dentre os cursos de graduação, emerge como campo de saber privilegiado para as discussões da sexualidade em 137 disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas num total de 60 universidades brasileiras distribuídas nas cinco regiões do país como aponta o mapeamento presente no artigo *A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com as políticas de formação de professores/as*. Neste levantamento, as autoras problematizam os deslocamentos que os dispositivos da sexualidade vêm sofrendo na contemporaneidade e o impacto das políticas de formação docente nas pautas de debate nas ementas das disciplinas.

Em segundo lugar, a revisão de literatura realizada nas bases de dados da CAPES e no SciELO sinalizam menor número de pesquisas e produções sobre estas temáticas no Ensino Superior quando comparadas às publicações referentes aos documentos e sobre as experiências da educação básica. Tendo sido realizado também um levantamento bibliográfico no âmbito da PUC-Rio e identificados os resultados mais significativos em termos de teses e dissertações no banco de teses da CAPES e no SciELO, podemos assinalar algumas impressões.

---

Público. Vale ressaltar que o MESP se apresenta como uma “associação informal”, segundo sua página da internet (<http://www.escolasempartido.org/quem-somos> (acesso em 22 jan. 2018), não há indicação de seus integrantes e publicamente o advogado Miguel Nagib, “coordenador”, e Bráulio Porto, “vice-presidente”, são os únicos portavozes do movimento embora tenha recebido manifestações de apoio de pessoas e setores mais conservadores da sociedade.

Apesar da existência de estudos de caso realizados em alguns cursos, bem como análises comparativas com outras licenciaturas, o levantamento aponta um baixo número de trabalhos que analisam diferentes Cursos de Pedagogia de uma mesma região geográfica ou de *campus* distintos da mesma instituição. Da mesma forma, há uma lacuna de pesquisa sobre a diversidade de gênero e sexualidades nos currículos dos Cursos de Pedagogia diferentemente dos resultados de pesquisas com outros cursos de licenciatura ou bacharelado, como por exemplo, o de biologia e de educação física.

Além de captar material de leitura, fazer este esforço de revisão bibliográfica nos ajudou a compreender minimamente o campo. Dentre os principais dados, podemos extrair a partir do levantamento realizado alguns apontamentos das principais impressões sobre o estado de produção do campo:

- Os dados das pesquisas encontradas com foco nos/as docentes do Ensino Superior que envolvam os temas de gênero e sexualidades na formação inicial em Pedagogia são escassos.
- O levantamento apontou autores/as nacionais e internacionais já consagrados/as no campo de estudos de gênero e sexualidade, que compuseram as perspectivas de leitura adotadas como base para esta dissertação.

Além disso, um terceiro ponto que justifica esse investimento de pesquisa é que estes temas estão no epicentro dos debates educacionais e emergem no/do cotidiano escolar e enquanto demanda curricular e exigem do/a pedagogo/a diferentes formas de lidar com as questões de gênero e sexualidade. Portanto, as variadas formas dos/das estudantes expressarem as sexualidades, reivindicando novos saberes, têm exigido novas formas de ensinar que interpelam professores/as contemporâneos/as alinhados/as a esses processos sociais de fronteiras identitárias dinâmicas. Este aspecto impacta diretamente na distância entre a formação inicial e a potencialidade do contexto escolar, pois as salas de aula são espaços de vitalidade e de imprevisibilidade que desestabilizam diariamente as relações existentes nos intramuros escolares, com a ciência de que ela não dará conta de todos os desafios da própria formação docente.

O quarto ponto a ser destacado diz respeito à própria expansão da escola enquanto mudança significativa para profusão das diferenças em sala de aula. A instituição educativa é um exímio espaço de pedagogização das expressões de

gênero e das sexualidades, tanto nos interditos do cotidiano com as normas explícitas de socialização do espaço como na reprodução dos preconceitos em muitas práticas existentes. Muitas vezes se materializam nas interações entre os/as estudantes ou nas práticas pedagógicas diárias do/a professor/a da educação básica num processo sutil de constantes sociabilidades e silenciamentos das questões. Outras são potentes por fomentarem a desnaturalização de hierarquias e desigualdades presentes na sociedade que emergem na escola. Desde os tipos de jogos e brincadeiras, a separação por sexo nas filas, a utilização das roupas, a definição das cores para meninos (azul) e meninas (rosa), o uso dos banheiros até os termos empregados nas piadas, ressaltando que a linguagem é um potente mecanismo de manutenção de poder e controle nos rotineiros silenciamentos discursivos das curiosidades sexuais no cotidiano escolar.

O quinto ponto que justifica esta pesquisa são os números relacionados à LGBTfobia<sup>3</sup> no que tange as mortes relacionados à discriminação por identidade de gênero e diversidade sexual. Fato importante, visto que em fevereiro de 2019 a discussão da criminalização da LGBTfobia chegou ao Supremo Tribunal Federal (STF). Segundo a pesquisa feita pela ONG Grupo Gay da Bahia (GGB), a cada 19 horas um(a) LGBT morre no Brasil por serem LGBTs, ou seja, por conta da LGBTfobia. O grupo também registrou um aumento de 30% nas mortes de LGBTs em 2017. Dentre as 445 vítimas, 387 foram assassinadas e 58 cometeram suicídio. A maior parte dos assassinatos aconteceu em via pública (56%), mas uma grande parte (37%) ocorreu na casa das vítimas, detalhe que indica que o crime teria sido realizado por conhecidos. Das 445 vítimas de LGBTfobia registradas em 2017, 194 eram gays (43,6%), 191 trans (42,9%), 43 lésbicas (9,7%), 5 bissexuais (1,1%) e 12 heterossexuais (2,7%). Outro dado importante é que 73% dos LGBT já sofreram *bullying* na escola o que torna ainda mais importante este tema na formação docente e em ações efetivas no cotidiano escolar.

<sup>3</sup> Embora normalmente *homofobia* (ódio, aversão e desprezo contra homossexuais ou a homossexualidade) seja usado como sinônimo, o termo *LGBTfobia* passou a ser utilizado para se referir ao ódio à população LGBT, de modo que englobasse outros termos que visam dar mais atenção a intolerâncias específicas. São estes os termos: *Bifobia*, que descreve a aversão ou a discriminação contra bissexuais. A *Lesbofobia*, refere-se exclusivamente ao preconceito e a violência contra mulheres lésbicas. Por fim, a *Transfobia*, termo utilizado para classificar atitudes ou sentimentos negativos e/ou violentos contra pessoas trans, o que inclui travestis, transexuais e transgêneros.

O último ponto que vale considerar também é o crescimento das políticas educacionais nos últimos anos voltadas para diversidade, a partir de uma conjuntura de secretarias e programas inseridos no arranjo institucional dos últimos anos, o que fomentou a produção de insumos pedagógicos como o Kit Escola Sem Homofobia para a abordagem desses temas na escola. Este cenário torna a discussão sobre os métodos empregados e conteúdos presentes nos currículos das instituições de ensino superior inadiável e necessária aos tempos atuais.

Além disso, há a decorrente ressonância deste contexto nas práticas pedagógicas da educação básica e na elaboração de políticas públicas para a formação docente no Brasil, como as adequações nos documentos orientadores dos cursos após as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada ser publicada em de julho de 2015. No entanto, embora reconheçamos as mudanças que, mesmo sem a efetiva implementação, este documento suscita na organização dos cursos de formação docente privilegiaremos, nesta dissertação, as DCN de 1996 referente, especificamente, aos cursos de Pedagogia. De maneira geral, a relevância de articular os conceitos teóricos advindos da formação acadêmica com o “chão da escola” cumpre com a possibilidade de *transformar a diversidade em vantagem pedagógica*, como afirma a pesquisadora Emilia Ferreiro ser o grande desafio do futuro:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (apud Lerner, 2007, p.7).

## 1.2 Delimitação do objeto

O currículo sendo um terreno de disputas tem como relevância considerar os conceitos de gênero e sexualidade e sua inserção na formação universitária para empreendemos a interlocução com a formação docente a que se propõe essa pesquisa. Pensar a diferença como um discurso relacional é considerar o fluxo constante de questionamentos que o próprio sistema de sua representação assume em seus desdobramentos epistemológicos.

Currículo é um termo multifacetado, constituído a partir de disputas de poder e de uma polifonia de atores e interesses divergentes, relacionado à diversidade de concepções pedagógicas e interesses políticos. “O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença” (MACEDO, 2011, p.105). A negociação com as questões da diferença e da diversidade nos currículos acaba possibilitando um planejamento cristalizado e imutável? Somente práticas rizomáticas de resistência dentro e fora da escola ou das universidades dariam ao protagonismo docente a possibilidade de contribuir com a desconstrução de instâncias culturais fortemente marcadas pelas desigualdades de gênero?

Incidiremos nessa linha tênue de cunho prescritivo dos conteúdos das licenciaturas em Pedagogia e na reelaboração dos conteúdos na própria prática pedagógica que envolva as temáticas de gênero e sexualidade por parte dos/das docentes e coordenadores/as que serão entrevistados/as. Portanto, concordamos com Macedo (2011) ao pensarmos no currículo como um espaço onde culturas lutam por legitimidades, mas também “como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2011, p.105).

Macedo (2004) afirma que os currículos são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. A autora entende o currículo como espaço-tempo de fronteira e enunciação de sentidos. Dessa forma, a educação parte de um movimento narrativo duplo: de um lado uma temporalidade continuísta e de outro uma estratégia performática na qual as temáticas de gênero e sexualidade enquanto aspectos discursivos e coletivos têm assumido destaque, tema que será abordado melhor no primeiro capítulo deste trabalho. A sexualidade diz respeito ao “conjunto de vivências, práticas cotidianas, de usos e costumes associados à intimidade, ao prazer e às expressões amorosas, envolvido em valores morais e influenciando práticas, discursos e pensamentos coletivos” (FURLANI, 2007, p.13).

Consideraremos o pressuposto de que as universidades selecionadas para a pesquisa são atravessadas pelas questões gênero e sexualidade nas suas ementas e/ou projetos político-pedagógicos dos cursos, mesmo que não explicitamente ou conscientemente pelos/as professores/as e coordenadores/as. Diante disso e com o objetivo de nos auxiliar nesse percurso investigativo, formulamos como problema central de pesquisa: *Como os currículos de Pedagogia abordam as temáticas de*

### *gênero e sexualidade?*

Um ponto de entrada para essa investigação é o aprofundamento na análise sobre a formação em Pedagogia nas universidades. Entender a formação docente imersa nas suas nuances, disputas políticas e morais para tais temas emergentes nos permite também esboçar os desafios a serem enfrentados no “chão da escola”. Formulamos algumas questões que serviram como orientadoras desse processo:

- Como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia contemplam as questões de gênero e sexualidades?
- Há disciplinas obrigatórias ou eletivas, cujas temáticas da diversidade de gênero e das sexualidades são contempladas nas ementas ou programas das disciplinas?
- Como se situam os/as docentes e coordenadores/as dos cursos de Pedagogia em relação às identidades de gênero e sexualidades? Que relevância atribuem a esta temática dentro do currículo da formação?

Essas são as questões que vão conduzir esta pesquisa de caráter qualitativo, numa tentativa de compreender de que forma a diversidade de gênero e as sexualidades são trabalhadas nos currículos de formação de professores/as das Licenciaturas em Pedagogia e a partir de quais perspectivas são abordadas. Sendo assim, podemos resumir essas indagações em objetivos geral e específicos.

## **1.3**

### **Objetivos da pesquisa**

#### Objetivo Geral

Compreender a relação entre as questões de gênero e diversidade sexual e os currículos dos cursos de Pedagogia, analisando também como os/as docentes universitários/as concebem a atuação profissional para lidar com essas questões.

#### Objetivos Específicos

- Identificar na proposta político-pedagógica dos cursos de pedagogia (PPCs), nas ementas e nos programas das disciplinas selecionadas como as temáticas dos gêneros e sexualidades são contempladas nestes documentos dos cursos.

- Discutir o espaço ocupado pelas temáticas de gênero e sexualidades nos currículos da formação docente.
- Analisar de que forma os/as docentes afirmam trabalhar estas temáticas nas disciplinas que desenvolvem nos respectivos cursos de Pedagogia.

Desvendar a “caixa-preta” do currículo, se é que existe uma fórmula eficiente para essa ação, significa extrapolar as marcas históricas das disciplinas escolares, ementas e programas ou conteúdos universitários. No entanto, os documentos oficiais que regulamentam a profissão e os cursos analisados são pistas para a compreensão da constituição da formação docente.

Assim, considerar a percepção dos/as docentes e coordenadores/as dos cursos de Pedagogia sobre as identidades de gênero e sexualidades concretiza o exercício reflexivo de ampliação das fontes tradicionais (documentos legais e orientadores) com o objetivo de entender melhor a prática pedagógica na formação docente dos/as pedagogos/as. De certa forma, essa dissertação se torna um convite para enunciar algumas nuances curriculares da cultura universitária, segundo seu funcionamento interno com contingenciamentos e possibilidades, limites e marcas, estruturas disciplinares e brechas formativas.

Diante disso, sistematizamos a dissertação em seis partes: *(I) Gênero e Sexualidade: Aproximações Teóricas; (II) Relações de Gênero e Sexualidade no Cotidiano Escolar; (III) Formação Docente e Questões de Gênero e Sexualidade; (IV) O Percurso Metodológico; (VI) Análise Documental e (VII) Como se situam os/as entrevistados/as em relação à presença das questões de gênero e sexualidade*, além destas a Introdução e Considerações Finais.

## 2

### Gênero e sexualidade: aproximações teóricas

As “verdades” produzidas por esses vários campos são disputadas em muitas instâncias, o que nos leva a construir, hoje, um olhar mais complexo sobre a sexualidade e sobre os gêneros (LOURO, 2009, p.15).

Gênero e sexualidade não são sinônimos, mas são dimensões da experiência humana que se articulam, e adquiriram especial visibilidade principalmente pelas mudanças observadas nas últimas décadas e por estarem no centro dos grandes debates contemporâneos. Dentre tantos fatores expressivos para a mudança de como a sexualidade é pensada e vivida no Brasil, destacam-se: o advento da pílula anticoncepcional, o desenvolvimento de tecnologias de reprodução assistida, o surgimento dos movimentos feministas e pelos direitos de pessoas LGBTTI<sup>4</sup>, a oposição de movimentos de setores conservadores da sociedade, a inclusão dessas temáticas nas novelas e nas pautas midiáticas, entre outros aspectos de ordem política, cultural e social.

A sexualidade e os assuntos que envolvem as questões de gênero estão cada vez mais candentes na atualidade, tanto na mídia como no que tange aos espaços formativos. O aparecimento da epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), reconhecida em meados da década de 80, nos EUA, marcou a notoriedade da pauta da sexualidade no debate público. A identificação de um número elevado de pacientes adultos do sexo masculino, homossexuais e moradores de São Francisco e Nova York, contribuiu para o pânico moral veiculado inicialmente pela mídia como “câncer gay”. As políticas públicas relacionadas à epidemia trouxeram maior visibilidade à homossexualidade, assim como o surgimento do movimento homossexual foi decisivo na reivindicação dos direitos universais e civis plenos desses sujeitos.

As pesquisas e políticas de prevenção e assistência foram impulsionadas pelo poder público, acompanhando a plataforma de direitos que foram sendo

---

<sup>4</sup> Adotamos a nomenclatura LGBTTI eleita por órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Anistia Internacional como padrão para falar desta parcela da população, pois designa explicitamente lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros e intersexuais. Embora uma denominação que vem ganhando força, em termos de movimentos sociais, é LGBTQ ou LGBTQI+ – incluindo além da orientação sexual e da diversidade de gênero a perspectiva teórica e política dos Estudos Queer. Vale ressaltar que, no passado, a sigla comumente usada já foi GLS e LGBT, por isso em alguns momentos essas designações aparecerão contextualizadas ao longo da dissertação.



reconhecidos gradativamente aos infectados pelo vírus HIV. De maneira geral, alteraram a forma de tratar a saúde sexual e refletiram nas ações de promoção da saúde realizadas também nas escolas, com o crescimento expressivo de projetos pedagógicos com ênfase na educação sexual para se evitar a gravidez precoce e prevenir as doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, algumas práticas discriminatórias são resultantes de décadas anteriores e registradas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Nesse contexto, a família e a escola eram citadas como polos irradiadores da discriminação por seus atributos de instituições básicas, onde se inicia o aprendizado de ditas práticas sexistas. Guacira Lopes Louro ao discutir tal historicidade inerente a essas instâncias e a outros espaços as denomina como *pedagogias culturais* ou *pedagogias de gênero e sexualidade*. Afirma que “as proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes Pedagogias Culturais” (LOURO, 2008, p.8). Esse processo pelo qual aprendemos nossos comportamentos e expressamos nossos desejos, marcado por relações de poder, hierarquias e subordinações é construído culturalmente a partir de significações relacionais das feminilidades e masculinidades.

Segundo Louro (2004), o grande desafio atual é muito mais admitir que as fronteiras sexuais e de gênero sejam constantemente atravessadas do que simplesmente aceitar a multiplicação das posições fixas. Sendo impossível lidar a partir de uma lógica de esquemas binários existentes, já que alguns sujeitos assumem o lugar justamente da fronteira. Afinal, segundo a autora “a posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolhem para viver” (LOURO, 2004).

Nessa perspectiva, Michel Foucault em *A Ordem do Discurso* (2012) nos traz elementos para pensar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2012, p.44). Assim, assumir a sexualidade como fator histórico-cultural de aprendizagem é transpor discursos e limites da sociedade através da própria educação.

Essa relação da sexualidade com o processo de apropriação das convenções sociais faz com que o pessoal, o íntimo, o privado se tornem parte de uma tecnologia

política e a sexualidade uma dimensão específica característica das sociedades ocidentais na qual a educação produziria “efeitos de verdade” fomentados também pela escola. Ao mencionar os “dispositivos da aliança” e os “dispositivos da sexualidade”, Foucault vai se referir a esse campo de verdades dos sujeitos dentro das sociedades ocidentais no seu livro *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1977). O filósofo francês vai abordar o sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito, bem como o lugar que a sexualidade ocupa nessa emissão/produção de discursos de verdade inerentes ao sexo e sua relação com a instituição familiar:

Essa fixação do dispositivo de aliança e do dispositivo de sexualidade na forma da família permite compreender certo número de fatos: que a família se tenha tornado, a partir do século XVIII, lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor; que a sexualidade tenha, como ponto privilegiado de eclosão, a família; que, por esta razão, ela nasça "incestuosa". Pode ser muito bem que, nas sociedades onde predominem os dispositivos de aliança, a interdição do incesto seja uma regra funcionalmente indispensável (FOUCAULT, 1977, p. 102).

A própria concepção burguesa de família nuclear e a noção de infância, constitutivamente, imprimiram certos mecanismos de controle da sexualidade e regulação das manifestações sexuais hegemônicas moralmente aceitas. As relações sexuais são importantes na cultura ocidental por possuírem significados atrelados com a constituição da célula *mater* da sociedade. O significado atribuído à gênese social fez com que a família nuclear instituisse mecanismos de controle sobre os filhos, pois reverberou numa esfera privada um espaço disciplinado e com corpos docilizados dentro dos lares. Vale ressaltar que este ainda é um tema cercado de repressão desde a infância capaz de constituir inúmeros “nós” no comportamento sexual ao longo de nosso desenvolvimento até a vida adulta.

Judith Butler analisa o processo de materialização do gênero nos corpos e propõe a ideia de fabricação, pois a nossa percepção de anatomia estaria embasada em saberes e tecnologias específicas da nossa própria cultura. “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”(BUTLER, 2010, p. 25). A filósofa estadunidense em sua obra *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2010) questiona uma “ordem compulsória” de alinhamento natural entre sexo, um gênero e um desejo/prática de matriz heterossexual assegurada em posições binárias na cultura ocidental. A autora desenvolve uma crítica à construção social do gênero que tende a designar também o aparato de produção mediante o qual os próprios sexos são

estabelecidos. A manutenção discursiva dessa ordem é um ato intencional e performativo de produção de significados.

Neste capítulo, desenvolveremos dois conceitos que serão fundamentais para esta dissertação: *Gênero e Sexualidade*. Em primeiro lugar, para ressaltar como estamos considerando o conceito de sexualidade nos fundamentamos em Michel Foucault. Segundo este autor, a concepção de sexualidade é conformada por discursos e práticas que fazem referência a um terreno de disputas morais superando a dimensão naturalizante do sexo biológico.

A sexualidade, configurada como dispositivo histórico-cultural de poder, é uma grande rede de superfície entranhada nas relações por meio de suas capilaridades em que o “reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder” (FOUCAULT, 1986, p. 100). Para Michel Foucault, a partir do momento em que há uma relação de poder estabelecida há uma possibilidade de resistência. Há sempre a possibilidade de modificar uma dominação, sob determinadas condições conforme uma estratégia adequada. Portanto, a sexualidade merece análise histórica e sociológica cuidadosas, pois é uma questão claramente crítica e política.

Nos debates acadêmicos e nos diálogos informais, o conceito de sexualidade traz consigo a complexidade do conceito de gênero, suas divergências e discussões acaloradas. Segundo Louro (2004) os sujeitos que se aventuram nas insinuantes relações de gênero são viajantes. Essa imagem dinâmica de deslocamento da noção de sexualidade e da própria alteridade em movimento na geopolítica do espaço sexual, isto é, do deslizamento das regras da cultura, remete à própria significação da sexualidade. A estudiosa canadense, Deborah Britzman, inspirada no livro Cindy Patton – *Last Served? Gendering the HIV pandemic* questiona: “Se torna impensável quando a sexualidade é pensada como tendo um lugar apropriado?”. A autora problematiza a inexistência de fronteiras para a sexualidade humana representada pela diversidade sexual:

Quando os corpos se movimentam não é apenas o cenário que muda: há algo mais que muda. Patton desenvolve o importante argumento de que, em espaços diferentes, os viajantes exercem a sexualidade de forma diferente. Suas expressões – “paisagens sexuais” ou “geografias do sexo”- dizem algo sobre a polivalência do corpo do viajante e algo sobre a polivalência dos significados culturais (BRITZMAN, 2000, p.63).

A sexualidade é tida como dispositivo de regulação e produção de verdades. Sendo assim, é um processo contínuo e não linear de aprendizado através de contingenciamentos, repressões e liberações que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Essa avaliação moral se constitui um fato social, pois todo comportamento é socialmente avaliado. Aprende-se, incorpora-se e se acumula experiências nesse fluxo da ordem dos repertórios. Estes roteiros não estão igualmente disponíveis. O sociólogo norte-americano John Gagnon explica que o comportamento sexual é constituído socialmente e se transforma em conduta sexual. A ideia da conformação desses emblemas sexuais que são plasmados socialmente e construídos a partir de sucessivas experiências sociais que assumem a potência de nos modificar, já que “não temos comportamento sexual biologicamente nu, mas uma conduta sexual socialmente vestida” (GAGNON, 2006, p.406).

Neste terreno movediço, desigualdades se produzem e se reproduzem, visto que para Foucault o dispositivo da sexualidade está relacionado aos discursos enquanto instituições. A respeito das universidades Gagnon (2006) afirma que promovem disciplinas que proporcionam uma pesquisa e uma pedagogia convencionais sobre a sexualidade. Ainda sobre outras instituições (escolas, igrejas e a medicina) o autor nos sugere que:

Oferecem instruções formais e informais sobre os cenários sexuais: as escolas oferecem educação sexual e separam os meninos em várias trilhas pertinentes ao gênero; as Igrejas oferecem versões do que é sexualmente bom ou ruim; as organizações empresariais reprimem ou toleram o assédio sexual; a medicina, instituição dominada por homens, lida com os problemas sexuais de homens e mulheres com um sexismo tecnologizado (GAGNON, 2006, p.224).

## **2.1**

### **Gênero e os movimentos sociais**

É fundamental sinalizarmos que o conceito de gênero nasce de um diálogo entre os movimentos feministas e suas teóricas no bojo da década de 60 e passa a ser incorporado pelas lutas da população LGBTTI. Considerando a multiplicidade de dimensões que integram a identidade pessoal de cada indivíduo, gênero é uma delas e se constrói sob dois aspectos importantes: a arbitrariedade cultural e o caráter relacional. O primeiro está ligado ao contexto cultural, às práticas de socialização de gênero e aos modelos de comportamento sexual às quais estão expostas as pessoas e que compõem nossa vida social. O segundo aspecto se insere

na forma ambivalente da constituição das representações e práticas sociais com o outro, construída na comparação com o diferente de nós mesmos, ou seja, na intrínseca relação polarizada das masculinidades e feminilidades.

Simone de Beauvoir inspirou o contexto histórico da segunda onda<sup>5</sup> do feminismo e já no 1º volume do livro *Segundo Sexo* (1980) discutia a categoria gênero sem nominá-la, trazendo à tona as desigualdades entre homens e mulheres ao descartar a determinação natural relativa à conduta feminina. Sua célebre expressão condensa a perspectiva que defende: “Ninguém nasce mulher, torna-se. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 1980, p.9).

A continuidade de sua célebre frase assume relevância para nossas interlocuções sobre o feminismo, “é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1980, p. 9). A universalização da categoria mulher se tornaria um grande dilema do feminismo hegemônico por não considerar as inúmeras possibilidades de ser mulher, ou seja, abdicando também das interseções, como raça, orientação sexual e identidade de gênero. Em resumo, de qual mulher estaríamos falando?

É comum considerarmos o pressuposto de que quem tem pênis seja considerado “homem” e, portanto, deve se sentir mais “masculino” e se comportar como tal. Da mesma forma quem tem vagina deve se sentir mais “feminina” e apresentar certas atitudes esperadas socialmente. Uma mulher pode se sentir “feminina” e desejar outra mulher, assim como um homem educado para “atuar como homem” pode se sentir mais feminino (ou vice-versa) a ponto até de querer modificar seu corpo. Esse debate seria assumido pela terceira onda feminista e como grande nome temos a filósofa estadunidense pós-estruturalista, Judith Butler,

---

<sup>5</sup> O movimento feminista pode ser dividido basicamente em ondas. A primeira foi capitaneada pelas sufragistas em busca do direito universal ao voto, pelo direito à educação, à propriedade privada e à herança. A segunda se refere à ampliação da agenda das mulheres e surgiu em meados da década de 60 com duração por toda a década de 70, no Brasil ficou represada pelo período da ditadura. Esta fase do movimento foi marcada pelo questionamento dos ideais presentes no patriarcado, no qual as mulheres seriam consideradas um segundo sexo- uma categoria inferior ao homem. A terceira onda tem como marco as várias camadas de opressão (raça, gênero, orientação sexual e outras) constituintes da própria identidade da mulher que podem ser pensadas a partir do conceito de interseccionalidade cunhado pela autora Kimberlé Crenshaw, em 1989. Há ainda quem defenda uma quarta onda, mais recente e de forte atuação e mobilização por meio das redes sociais, caracterizada pela organização de movimentos e coletivos contra o feminicídio e os micromachismos cotidianos.

tecendo uma teoria para a desconstrução da dicotomia sexo/gênero, principalmente em contraponto com a teoria de Simone de Beauvoir.

Joan Scott, ao publicar “*Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*”, traz a dimensão relacional do conceito e faz uso do termo em fins de 1960 para 1970 de maneira inovadora para aquele contexto. Tem como justificativa o seu embate com o campo científico, especialmente com as Ciências Sociais, e com o movimento social emergente – o feminismo. Scott se interessa pelas formas como são construídos os processos de diferenciação que não são “naturais” ou desprovidos de plena neutralidade. A autora pós-estruturalista afirma que o uso da palavra gênero “em certos casos toma a forma de uma evolução dos paradigmas científicos” (SCOTT, 1990, p.19).

Joan Scott sugere a categoria “gênero” como objeto de estudo na História e nas Ciências Sociais a ser introduzida no nosso vocabulário analítico. Pensar nessa “utilidade” é explicitar como o decorrente sistema de significados organiza socialmente o que podemos enxergar nos corpos, nas relações dentro e fora dos espaços formais de educação, além de distinguir as práticas sexuais dos papéis atribuídos.

Segundo Scott (1990) é preciso relativizar as definições de masculino e feminino e transcendermos os usos descritos do termo que reduzem o “homem” e a “mulher”, ou seja, é preciso considerá-los nas suas dimensões simultâneas de categorias vazias e transbordantes. No que diz respeito aos trabalhos acadêmicos, sugere novos paradigmas teóricos para que passem de análises descritivas para analíticas, inclusive, em áreas como guerra, diplomacia e alta política. Nesse sentido, podemos traçar um paralelo para as pesquisas no âmbito de formação docente e procuraremos ao longo dessa dissertação realizar esse exercício de reflexão sobre as temáticas nos cursos de Pedagogia.

Podemos inferir com Joan Scott que os estudos feministas sustentam o termo “gênero por possuir um caráter substitutivo de “mulheres” para designar relações sociais entre os sexos. Trata-se de uma aceitabilidade política que procura legitimidade acadêmica nos anos 80 ao não tratar as mulheres de forma descolada dos “homens”. A autora americana faz uma análise histórica e aponta três grandes posições teóricas nas análises de gênero: as teóricas do patriarcado, as marxistas e as inspiradas nas bases da escola da psicanálise.

A primeira não explica o que a desigualdade de gênero tem a ver com outras desigualdades, pois se desenvolve em cima das distinções físicas entre os sexos. Por outro lado, as feministas marxistas seguem por um viés mais histórico e afirmam que os “sistemas econômicos não determinam de forma direta as relações de gênero e que de fato a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continua sob o socialismo” (SCOTT, 1990, p. 11). Portanto, teria uma existência independente entre os sistemas de gênero com uma tendência em valorizar nas análises dessas teóricas uma explicação econômica materialista que exclua as diferenças físicas e naturais. Por fim, para as teóricas da psicanálise, reduz-se à formação de identidade do sujeito. Tendem a desconsiderar a especificidade e contexto histórico na construção da subjetividade, reforçando o caráter de oposição binária.

Nossa identidade sexual tem mais relação com a negação do que com a afirmação da percepção de si e, conseqüentemente, como a tornamos pública. Se encarada de maneira distinta ou descolada poderíamos supor a própria inexistência da concepção de identidade? A negação de aspectos identitários é feita a partir de convenções corporais definidas por um grupo como referência. Dessa forma, o comportamento sexual é, sobretudo, um desdobramento de uma marca identitária de um grupo e vice-versa, determinando indicadores coletivos de reconhecimento e pertença, por exemplo, ao modelo heteronormativo.

As identidades se formam no jogo plural e ritualizado de nossas experiências com a alteridade. Esta correlação direta e insidiosa entre comportamento e desejo de um indivíduo em relação a convenções de um grupo é constantemente modificada, produzida e alterada baseada nessas diferenciações e identificações.

Podemos destacar três períodos históricos bem delimitados dos movimentos LGBTTI, sendo esta uma expressão recente e dinâmica que cada vez mais busca dar conta das inúmeras identidades sexuais. O primeiro se localiza temporalmente do fim do século XVIII até o início do século XX no que se refere ao aparecimento e a manutenção de diversas organizações em países europeus. O período do pós-guerra até o Stonewall<sup>5</sup> marca o segundo período caracterizado pela maior organização dos coletivos e voltado ao assimilacionismo. Os homossexuais estadunidenses das décadas de 1950 e 1960 enfrentavam um sistema jurídico anti-homossexual e tinham como objetivo provar que os gays poderiam ser assimilados

pela sociedade, além disso apoiavam um sistema educacional de característica não confrontacional para homossexuais e heterossexuais.

Por fim, o terceiro momento inicia-se em 1969<sup>6</sup> e vai até os dias atuais, podemos chamá-lo de “Liberação Gay”. Orientado para o ativismo social no campo da cultura, da política e das instituições surge uma profusão de siglas e de termos em busca de dar conta das múltiplas identidades sexuais nas pautas dos movimentos LGBTTI. O fato das discussões sobre a sexualidade e direitos sexuais estarem constantemente sendo exposto na esfera pública pode nos levar a uma pseudo igualdade de direitos.

As recentes conquistas de direitos pleiteados pelos movimentos feministas e LGBTTI, somados às pautas relacionadas à saúde e reprodução, contribuíram também para a visibilidade dessas temáticas nas agendas das políticas governamentais. No Brasil, no contexto dos anos finais da ditadura, surgem redes de sociabilidade estabelecidas nas grandes cidades no final dos anos 70 em plena “abertura” política, assim como alianças do Movimento Feminista e do Movimento Negro. Segundo a antropóloga Regina Facchini em seu livro *Sopa de Letrinhas? Movimento Homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90 (2005)* houve uma transformação para o conjunto da sociedade, caracterizado pela “primeira onda” no sentido de abolir hierarquias de gênero e lutar contra a repressão sexual. A autora aponta ainda, uma “segunda onda” do movimento no Brasil como correspondente a um período de aumento da visibilidade pública da homossexualidade, proveniente da chegada da Aids na década de 80 e da expansão de um mercado de bens e serviços destinado ao público homossexual.

Vale ressaltar o signo representativo das Paradas de Orgulho LGBT, que cunhadas na forma de protesto e celebração levantaram as bandeiras do respeito e solidariedade nas cidades de todos os estados da federação. Esse fenômeno social e político inovador passou a reivindicar o direito à livre expressão da sexualidade como direito humano.

Portanto, mais que uma simples categoria analítica gênero é produzido e reproduzido numa relação de poder a ser pensada a partir dos desafios conceituais

---

<sup>6</sup> A Rebelião de Stonewall foi uma série de manifestações violentas e espontâneas de membros da comunidade LGBT contra uma invasão da polícia de Nova York que aconteceu em 1969, no bar Stonewall Inn, nos Estados Unidos. Este evento é considerado como o mais relevante para o movimento moderno de libertação gay e de luta pelos direitos LGBT.



e políticos que integram as dimensões de comportamento, atividades e experiências. Podemos defini-lo como um sistema de práticas sociais que cria e mantém distinções entre masculino e feminino e as organiza em termos desiguais e hierárquicos criando metáforas de complementaridade das diferenças. O conceito de gênero enunciado pela estadunidense Joan Scott também possui outra proposição interconectada com essa das diferenças percebidas entre os sexos. Para Scott (1990, p.85), gênero pode ser entendido também como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou seja, sinaliza o conceito como categoria útil de análise histórica superando o caráter descritivo das relações entre os sexos, pois o poder atua através de mecanismos superpostos e complexos.

Essas metáforas das assimetrias de gênero extrapolam a esfera pessoal dos indivíduos e também são capilarizadas no espaço público. De tal forma que podem ser evidenciadas, por exemplo, na divisão sexual do trabalho realizada a partir de critérios fisiológicos com primazia da força para atividades destinadas aos homens e funções mais ligadas ao cuidado e afeto quando desempenhadas normalmente por mulheres. Vale destacar outros pontos de constatação das hierarquias de gênero: no mercado profissional, nas diferenças das taxas de escolarização, nas escolhas das carreiras acadêmicas, nas taxas de mortalidade e a dissonância da participação política entre homens e mulheres nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Essa dimensão do conceito de gênero inerente às análises das ciências sociais e humanas se refere à construção social do sexo anatômico, ou seja, as atividades masculinas e femininas são simbolizadas pela cultura. Segundo a professora Heilborn, o raciocínio que apóia essa distinção baseia-se na ideia de que há machos e fêmeas na espécie humana, mas a qualidade de ser homem ou ser mulher é realizada pela cultura (HEILBORN, 1997, p 101).

Esses processos difusos envolvem as feminilidades e masculinidades e ao integrar o leque de eixos de produção de diferenças e desigualdades ultrapassa a demarcação física e biológica do ser humano. O olhar sobre o corpo sexuado modifica-se com o passar do tempo e das descobertas científicas, os fatos científicos também não são neutros, mas se situam no tempo e momento histórico específicos refletindo interesses, demandas e concepções socioculturais.

A diferença sexual e o caráter central de procriação da espécie acabam sustentando a redução das relações de gênero aos papéis reprodutivos, logo a concepção do dimorfismo sexual e do consequente dualismo hétero *versus* homo

contribuíram para a naturalização de uma heterossexualidade compulsória, para ancoragem da diferença entre homens e mulheres no corpo reprodutivo e patologização de outras formas possíveis de vivência da sexualidade. O conceito de heteronormatividade, criado em 1991, por Michael Warner, busca dar conta de um modelo político que organiza as nossas vidas de uma forma “supostamente coerente” da heterossexualidade. Portanto, visa regular e normatizar, de acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, heterossexuais ou não, os desejos corporais moralmente aceitos. Trata-se, portanto, de uma perspectiva biologicista e determinista dos modos de ser e viver conforme ressalta Louro (2003) numa lógica de representação hegemônica “natural” e “inerente” entre sexo-gênero-sexualidade.

## 2.2

### **Sexualidade: políticas públicas e direitos humanos**

Outro ponto que cabe sinalizarmos é o avanço do debate em torno da sexualidade e das relações de gêneros no campo dos direitos humanos. As políticas públicas e as legislações nacionais e internacionais, assim como as instituições e os profissionais têm um papel de destaque na promoção dos direitos sexuais das pessoas. Mudanças no enfrentamento das desigualdades de gênero e com relação à sexualidade também foram fomentadas a partir de intensos debates realizados em conferências internacionais e das demandas dos movimentos sociais, bem como por políticas públicas que, pelo menos até um passado recente, eram muito mais progressistas do que alguns discursos que circulam socialmente após a eleição de 2018.

A Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento no Cairo, ocorrida em 1994, legitimou avanços significativos já pleiteados pelos movimentos sociais desde o início da década de 90 no que tange à saúde sexual e reprodutiva. Miriam Ventura (2002) classifica os Direitos Reprodutivos e Sexuais como:

1. O direito de decidir sobre a reprodução sem sofrer discriminação, coerção, violência ou restrição de filhos e de intervalo entre os nascimentos;
2. O direito de ter acesso à informação e aos meios para o exercício saudável e seguro da reprodução e da sexualidade;
3. O direito de ter controle sobre o próprio corpo; e

#### 4. O direito de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminação ou violência.

A terminologia desses direitos, vistos como ampliação dos direitos políticos, civis e sociais foi consolidada na IV Conferência Mundial das Mulheres, em Beijing, realizada em 1995. O intuito era proteger a saúde e as escolhas sexuais como garantia do pleno exercício da sexualidade e da reprodução. Participaram do evento mais de 180 países e mais de 5000 representantes de 210 Organizações Não Governamentais (ONGs) abordando temas como o avanço e o empoderamento das mulheres em relação aos seus direitos, a violência contra a mulher, a mulher e a tomada de decisões, entre outras pautas. Cabe mencionar que tais conferências aconteceram no bojo das discussões e lutas dos movimentos sociais e significaram avanços nas leis e códigos, nas decisões de tribunais e nas políticas públicas.

A partir de uma relação que considera o equilíbrio/desequilíbrio em dada realidade social entendemos política pública segundo a definição de Saravia (2006, p.28-29) como:

[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo **próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social**, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como **estratégias que apontam para diversos fins**, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos **grupos que participam do processo decisório**. [grifos nossos]

Em 2006, especialistas de 25 países, adotaram por unanimidade os Princípios de Yogyakarta sobre a aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Conforme preconizam os Princípios de Yogyakarta (2006, p.12), o Princípio 2 trata *do direito à igualdade e à não-discriminação*:

[...] A discriminação com base na orientação sexual ou identidade gênero inclui qualquer distinção, exclusão, restrição ou **preferência baseada na orientação sexual ou identidade de gênero** que tenha o objetivo ou efeito de anular ou prejudicar a igualdade perante a lei ou proteção igual da lei, ou o reconhecimento, gozo ou exercício, em base igualitária, de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais. **A discriminação baseada na orientação sexual ou identidade de gênero** pode ser, e comumente é, agravada por discriminação decorrente de outras circunstâncias, inclusive aquelas relacionadas ao gênero, raça, idade, religião, necessidades especiais, situação de saúde e status econômico. [grifos nossos]

Os Princípios de Yogyakarta tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos, além de detalhadas recomendações para que a Organização das Nações Unidas (ONU) e os Estados reconheçam e combatam as injustiças e

desigualdades fundamentadas na orientação sexual e identidade de gênero. O texto completo apresenta um total 29 princípios e também define dois conceitos, que usaremos recorrentemente ao longo dessa dissertação, sendo cruciais para as pesquisas que envolvem as relações de gênero. Segundo (YOGYAKARTA, 2006, p.7):

**Orientação sexual** como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferentes, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.

**Identidade de gênero** é a experiência profundamente sentida interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos).

No Brasil, o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) elaborado em 1996 é o primeiro documento oficial na esfera dos Direitos Humanos a reconhecer publicamente os homossexuais. Em 2003, há a criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos com *status* de Ministério e de um grupo de trabalho que daria origem ao programa marcado pela forte relação do movimento LGBT com o governo e ficaria conhecido como *Brasil Sem Homofobia*, lançado em 2004. De caráter interministerial, contando inclusive com algumas secretarias e ministérios desde sua formulação, abrangeria 53 ações, divididas nas seguintes áreas: Segurança; Educação; Saúde; Justiça; Legislação; Trabalho; Cultura; Cooperação Internacional; Política para a Juventude e Política para as Mulheres.

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, lançado em 2009, passa a nortear as políticas LGBT no âmbito federal, embora as ações ficassem a cargo dos Estados e Municípios. Desse plano, surge a Coordenação Geral de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, a primeira estrutura de gestão de políticas para LGBT sendo vinculada à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH).

A Secretaria Especial de Direitos Humanos lança o *Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual* com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade

de cada um desses grupos populacionais. De maneira geral, foi uma articulação entre Governo Federal e a sociedade civil organizada e com intuito de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT.

No que diz respeito à educação no nosso país, a última década do século XX teve como marco no campo da política pública educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que incluiu como eixo transversal Orientação Sexual (1997). Essa política foi concebida com foco nas diretrizes para a educação básica, mais especificamente o ensino fundamental. Segundo Macedo (2016), havia um movimento internacional em direção a currículos centralizados, na Europa, Austrália e Estados Unidos, com debates similares também se evidenciando com orientações do Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que claramente encorajavam a centralização dos currículos e das avaliações na América Latina e na África.

Em 2007, o caderno n.4 – *Gênero e Diversidade na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* é lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), compilando marcos legais e políticas educacionais relacionadas à diversidade sexual e identidade de gênero até aquele momento. Parte do material produzido enfatizaria a formação de educadores para tratar das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Sendo assim, o projeto *Escola Sem Homofobia* é gerado por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Organização Pathfinder do Brasil e a ECOS- Comunicação em Sexualidade. Esse material, totalizando um gasto 1,9 milhão de reais em investimento público, seria distribuído em seis mil escolas da rede pública em todo o país no programa Mais Educação.

No entanto, em 2011, uma polêmica impediu sua circulação. Setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto acusando o chamado "kit gay" - como acabou pejorativamente conhecido - de estimular a sexualização precoce das crianças e a promiscuidade. O governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto. Composto por caderno, uma série de seis boletins (*Boleshs*), três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação seria destinado a combater à homofobia nas escolas públicas. Foi construído a partir de um estudo realizado em escolas de onze capitais que mostrou um quadro alarmante de vítimas de preconceito, de tristeza, depressão, baixo rendimento escolar, evasão e até de suicídios entre os alunos gays, do 5º ao

9º ano. Havia também no escopo do programa a produção de três vídeos (*Probabilidade, Encontrando Bianca e Torpedo*).

O vídeo *Probabilidade* abarca questionamentos envolvendo os sentimentos e sexualidade de Leonardo que se vê diante do dilema de ter que escolher se gosta de meninas ou meninos, após conhecer melhor e conviver mais com seu novo amigo de escola Matheus. A legitimação dos padrões de normalidade e a repulsa pela diversidade são temas de *Encontrando Bianca*. O jovem José Ricardo após viver num conflito causado pelas expectativas do pai em vê-lo como jogador de futebol passa a se vestir como Bianca, nome escolhido em homenagem a sua atriz preferida, começa a experimentar o preconceito e não se encontra no espaço escolar dividido apenas entre meninos e meninas.

Em *O Torpedo*, vídeo que gerou maior repercussão por se discutirem no enredo a possibilidade do beijo entre duas meninas. A história de Ana e Vam surge a partir de fotos tiradas das duas meninas numa festa, que se espalham por meio de mensagens de celular dentro do universo escolar gerando comentários e piadas. Mais uma vez a dúvida é elemento presente, mas diante do julgamento dos colegas elas conversam e decidem permanecerem juntas independentemente dos desafios que enfrentarão. Os três vídeos possuem como centro a homofobia, sendo que a escola estaria enredada e dela demandaria respostas a estes e outros enfrentamentos.

As três produções, bem como todo o kit *Escola Sem Homofobia* foram proibidos de serem distribuídos e utilizados pelas escolas e se tornaram alvo de um grande debate envolvendo os setores mais conservadores da sociedade, como a bancada religiosa do Senado Federal e os movimentos sociais em favor dos direitos sexuais LGBT (Lésbicas, gays, travestis e transexuais). Atualmente, esse tema é retomado pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP) sendo mencionado oportunamente nos debates políticos e pedagógicos. Pela relevância atual desse tema específico e pela recorrência nas entrevistas realizadas nesta pesquisa privilegiamos uma seção no capítulo *Formação Docente: Questões de Gênero e Sexualidade* para tratar de alguns pontos importantes relacionados à “ideologia de gênero” e ao MESP, bem como sua interseção com o cotidiano escolar e com a formação docente.

A análise empregada até aqui não teve como objetivo um minucioso mapeamento histórico dos movimentos sociais, levantamento detalhado no campo dos direitos humanos ou das políticas educacionais, mas o objetivo foi enunciar

algumas tramas sociais e o desenrolar dos últimos anos que indicaram uma conjuntura e /ou ruptura da ordem sociopolítica quando se trata das temáticas de gênero e de sexualidade no campo da educação.

Em resumo, neste capítulo destacamos a contemporaneidade dos conceitos de gênero e sexualidade e suas diferentes concepções segundo os principais referenciais teóricos no campo dos estudos de gênero, bem como sua relevância e emergência desses temas para o cenário educacional. Apresentamos alguns aspectos da sexualidade, bem como sua intrínseca relação discursiva, as relações de saber/poder e as inerentes subjetividades. No segundo momento, sinalizamos que tais conceitos possuem articulação com os movimentos sociais, inicialmente feministas, pela igualdade de gênero com raízes na década de 60, e por fim incorporados pelas pautas LGBTTI. Na última parte, apontamos algumas mudanças significativas, principalmente dos anos 2000, que impactaram os cenários políticos e educacionais brasileiros. Nesse contexto, destacamos a contemporaneidade da criação de secretarias e políticas educacionais relacionadas à diversidade sexual e identidade de gênero que de alguma forma alteraram o tecido social da época, apontando diversas estratégias nos processos decisórios, inclusive, na educação.

Sendo assim, os conceitos de sexualidade e gênero carregam consigo noções que acabam sendo naturalizadas de modo que se tornem quase imperceptíveis as especificidades presentes em diversos campos (político, biológico, religioso, educacional, entre outros). No entanto, segundo Louro (2011) mais do que articulações entre estes conceitos há, na verdade, embaralhamentos, misturas e confusões, principalmente nas apropriações por parte do senso comum. Segundo a autora, essas noções são tão arraigadas em nossa cultura e lidamos constantemente com elas em nossas escolas, na nossa família ou, até mesmo, dentro de nós. Por isso, neste capítulo também trouxemos à baila as interpretações políticas dos conceitos, pois são demasiadamente relevantes para serem desprezadas, inclusive, no campo da educação e das políticas públicas.

Diante do exposto, devemos salientar que desenvolver tais reflexões neste capítulo de aproximações teóricas traz em si possibilidades de análises para a parte empírica dessa dissertação, de modo a entender como as desigualdades se estabelecem ou são desconstruídas no cotidiano das salas de aula em articulação com os espaços de formação do Ensino Superior. Além disso, possibilita apontar possíveis espaços de resistência, processos políticos e a potência de estratégias

pedagógicas impregnadas de uma visão de igualdade que englobem também outros marcadores sociais (raça, classe, idade, entre outros), de modo interseccional, sem hierarquizar as opressões que acabam levando à legitimação de um discurso excludente.

Audre Lorde, negra, ensaísta, ativista, feminista interseccional, caribenha e lésbica, nos instiga em “*As ferramentas do mestre não vão dismantelar a casa grande*” (2018), a reconhecermos nossas diferenças não como algo negativo, mas de modo a ampliar o olhar sobre a interseccionalidade que aparecem interconectadas (raça, gênero e classe). A autora afirma que ela mesma não podia negar uma identidade para afirmar outra, pois seria mero reformismo e não uma transformação real, relatando sua dificuldade em se sentir pertencida a algum movimento. Audre Lorde tece uma crítica ao fato de “matar a parte do opressor em nós”, já que se via obrigada a escolher contra qual opressão deveria lutar no que ela denomina de evasão da responsabilidade das mulheres brancas ao não se engajarem na luta por uma transformação da sociedade.

Portanto, é fundamental não pensarmos as categorias de gênero e sexualidade de modo fixo e estável. Devemos atentar para a heterogeneidade que circundam estas categorias e os modos diferentes que experienciamos as questões de gênero e a própria sexualidade, de modo que incorporam crenças, preconceitos e desigualdades. Dessa forma, propiciar o respeito às múltiplas identidades sexuais e à diversidade de gênero sem que se reduza o debate sobre estas relações à esfera do sexo biológico ou ao campo ideológico-religioso parte de um rompimento de uma narrativa dominante e fomenta concomitantemente diferentes perspectivas para a própria formação docente articuladas ao cotidiano escolar.



### 3

## Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar

Eu acho que a coisa do cotidiano acaba nos dando essa percepção dessas texturas, **de que tudo é cotidiano**, de que o cotidiano não é o micro, o cotidiano é tudo, e que essas questões de gênero e sexualidade estão todas ali, e que não dá para simplificar o julgamento quando a gente está falando de conhecimento. (CAMILA<sup>7</sup> - Docente entrevistada na pesquisa)

Antes de incidirmos no conceito de cotidiano escolar, propriamente dito, que assumimos na pesquisa e nas tensões relacionadas às relações de gênero e sexualidade pretendidas para este capítulo é importante refletirmos sobre o aspecto da representatividade e da legitimidade do lugar de fala, em diferentes esferas de discussão no âmbito escolar. Afinal, Gênero e Sexualidade são temas a serem trabalhados no cotidiano das instituições escolares? Sobre o que exatamente estaria autorizado a ser dito? Quem estaria autorizado para trabalhar tais temáticas? Qual seria o lugar de fala dos educadores e educadoras quando se trata dessas temáticas?

Nesse contexto, a política educacional e os seus processos conduzem a um quadro regulatório mais amplo e que devem ser considerados diante do paradoxo da autonomia docente na abordagem dos conteúdos. De um lado, a autonomia docente e, do outro, a responsabilização dos educadores e das educadoras nos êxitos e fracassos dos/das estudantes. Os professores passam a responder pelo que fazem, como realizam e para que fazem. Para Ball (2004), a performatividade tem um efeito insidioso na natureza do trabalho profissional, porque age sobre a prática para reorientá-la em direção a determinados resultados, em que o desempenho do profissional é o alvo principal.

Sendo assim, as competências dos/das educadores/as passam a ser atreladas aos desempenhos mensurados por instrumentos sistemáticos elaborados fora do contexto escolar e da imprevisibilidade do cotidiano. As demandas profissionais no aspecto avaliativo e as inúmeras prescrições jurídicas, pedagógicas e políticas passam a ser privilegiadas na ação pedagógica. No dizer de Ball (2005, p. 548), “o

---

<sup>7</sup> Os nomes dos/as seis professores/as e dois coordenadores/as que participaram da parte empírica da pesquisa foram alterados propositalmente para manter o grau de sigilo segundo estabelecem as normas do Comitê de Ética da PUC-Rio e a confidencialidade preconizada nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados, em duas vias, pelos/as colaboradores/as no ato da entrevista. Utilizamos o termo colaborador/a por reconhecer, como Meihy (2005) que as pessoas entrevistadas não são meras informantes, elas são parte integrantes da pesquisa que dão significados e reconstróem discursos, saberes e relações de poder. Em outros momentos da escrita, chamaremos apenas de o/a docente.

professor é ‘re-construído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão.

Não se pode esquecer que a escola e, principalmente a sala de aula, são espaços de tensão em que se concretizam as definições sobre as políticas educacionais e o planejamento do modelo educativo que se coloca em ação. Segundo Azevedo (1997) o cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política - refletindo, assim as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade.

### 3.1

#### **Autorização discursiva: o lugar de fala dos/as educadores/as**

Não há, especificamente, uma epistemologia determinada sobre o termo *lugar de fala*, mas a autora Djamila levanta pontos de aproximação de sua origem com os movimentos sociais e com o “ponto de vista feminista”. Segundo Ribeiro (2017, p.58):

A origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre o *feminist stand point* – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” - diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, consequentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra a autorização discursiva.

No seu livro *O que é lugar de fala?* (2017), Djamila Ribeiro apresenta diferentes pontos de vista sobre a autorização discursiva que nos interessa para esboçarmos possíveis respostas às perguntas formuladas anteriormente. Nos dois capítulos intitulados “O que é o lugar de fala” e “Todo mundo tem lugar de fala” a autora, com forte atuação nas redes sociais e militância do feminismo negro, dialoga com diferentes referenciais teóricos.

O atual cenário político-ideológico se encontra extremamente polarizado e permeado por um sistema de produção de sentido no espaço simbólico, além de práticas preconceituosas inflamadas por discursos de extrema direita com bases fascistas, misóginas e xenofóbicas. A valorização das diferenças, através da abordagem desses temas a serem trabalhados nas instituições escolares é, sobretudo, uma forma potente de resistência às padronizações homogeneizadoras. Afinal, “falar de racismo, opressão de gênero, é visto como algo chato, ‘mimi’ ou outras formas de deslegitimação” (RIBEIRO, 2017, p.79).

Portanto, é ponto central das identidades e subjetividades enquanto fator inerente à nossa própria existência que emerge no/do cotidiano escolar. Diante do exposto, essa dissertação se inscreve no momento histórico de lutas, resistências e (re)afirmação dos direitos humanos contra as opressões e desigualdades. Deixar de tocar nessas ambivalências é assumir uma pretensa posição neutra diante dos fatores políticos que afetam também essa autorização discursiva no cotidiano escolar, pois segundo Djamila Ribeiro, “a tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada porque aí se está confrontando poder” (RIBEIRO, 2017, p.79).

Nas discussões de quem estaria autorizado para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade ou de qual seria o lugar dos educadores e das educadoras em termos do conceito de lugar de fala nos apropriamos das reflexões empreendidas no artigo *Notas Estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala* (2017), cuja autoria é de Jota Mombaça. Nele, há uma contextualização de como muitas vezes o lugar de fala e converte numa ferramenta de interrupção de vozes que também desautoriza a matriz de autoridade de posição comum de acesso à fala e à escuta. Neste artigo, Jota Mombaça se define como “uma bicha não binária, nascida e criada no Nordeste do Brasil, que performa e faz estudos acadêmicos em torno da interseccionalidade política, justiça anti-colonial, redistribuição da violência e produções de conhecimentos do sul-do-sul globalizado”.

Segundo Mombaça (2017, p.2):

**Não é sobre “quem”, mas sobre “como”.** No limite, o que vem sendo desautorizado pelos ativismos do lugar de fala é um certo modo privilegiado de enunciar verdade, uma forma particularizada pelos privilégios epistêmicos da branquitude e da cisgeneridade de se comunicar e de estabelecer regimes de inteligibilidade, falabilidade e escuta política[...]O que as críticas que vão por essa via aparentemente não reconhecem é o fato de que há uma política (e uma polícia) da autorização discursiva que antecede a quebra promovida pelos ativismos do lugar de fala. Quero dizer: **não são os ativismos do lugar de fala que instituem o regime de autorização, pelo contrário.** Os regimes de autorização discursiva estão instituídos contra esses ativismos, de modo que o gesto político de convidar um homem ciseurobranco a calar-se para pensar melhor antes de falar **introduz, na realidade, uma ruptura no regime de autorizações vigente.** [grifos nossos]

Eleger essa categoria *lugar de fala* para romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado/a ou para autorizar ativismos do lugar de fala exige um exercício de cisão das hierarquias de gênero já enunciadas no capítulo anterior como constituintes da experiência humana e presentes na educação. Destacamos que o modo como essa categoria entrou nos debates acadêmicos e na vida política acaba

sendo utilizado, muitas vezes, para encerrar uma posição contrária ou restringir a troca de ideias sendo empregada para justificar a ausência de representatividade de uma pessoa em relação a determinados grupos.

Dentro dessa perspectiva impeditiva do lugar de fala e de legitimidade não autêntica dessa discussão, por exemplo, um homem branco de classe média alta não estaria autorizado a discutir questões da negritude e/ou de desigualdades sociais? No entanto, não é sobre a pessoa autorizada a ter o lugar de fala, mas sobre como há a desautorização que nos propomos explorar nessa seção deste capítulo. Isso se tornou uma questão latente ao longo da escrita dessa dissertação concebida no programa de pós-graduação de uma Universidade Católica como a PUC-Rio por um pedagogo, militar e heterossexual que assume esse lugar de fala das pesquisas que envolvem as relações de gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia, em que a predominância é marcadamente feminina. Há, nesse caso, um desafio intrínseco, pois se o curso fosse da área de exatas ou o campo da dissertação constituído por outras universidades os recortes e resultados analíticos possivelmente seriam outros bem diferentes.

O lugar de fala do/a educador/a no cotidiano escolar está permeado por essas tensões individuais e coletivas. No entanto, não se trata de afirmar o lugar de fala a partir das experiências individuais, mas de compreender o fato que os lugares sociais ocupados por determinados grupos restringem direitos e oportunidades e, muitas vezes, são caracterizados por manifestações de ódio e violência.

Portanto, mesmo que nas nuances da minha prática profissional como pedagogo no âmbito da Força Aérea Brasileira tenham me indagado e buscado me silenciar diariamente, no transcorrer desta pesquisa e/ou durante minha prática profissional, ao buscarem me deslegitimar nessa empreitada que se desenha nessa dissertação. Preciso registrar que não calarão minha voz! Resistir é buscar espaços e empreender lutas nos cenários mais adversos. A amplitude da minha voz está justamente nesse investimento que faço através das minhas brechas formativas do Ensino Superior. Essa dissertação faz parte de um movimento de resistência e existência nesse cenário político adverso. Ao trazer as reverberações das situações do cotidiano escolar narradas pelos/as entrevistados/as sinalizo uma ressonância direta dos documentos norteadores e dos jogos de poder intrínsecos para a formação docente dos cursos de pedagogia selecionados.

Outro ponto relevante é que não se pode negar que esse conceito de lugar de fala também propiciou mecanismos de hipervisibilização da experiência subalterna criando um lastro de uma postura ética-epistemológica como forma de conhecimento politicamente narrável. Esta pesquisa é, sobretudo, um grito de mobilização que outrora esteve engasgado e formatado pela homogeneização dos pensamentos enfileirados e fardados de normatizações típicas do conservadorismo militar. Desse lugar de constantes silenciamentos é que emerge essa dissertação, assim como surgem os desafios e dilemas que constituem diariamente a prática de educadores e educadoras na Educação Básica e no Ensino Superior. Afinal, como disse Rosana Borges (2017) na matéria *O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público*: “saber o lugar de fala de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões da desigualdade, pobreza, racismos e sexismos”.

Marcelo Andrade no livro *A diferença que desafia a escola. A prática pedagógica e a perspectiva intercultural* (2009) nos fornece apontamentos importantes ao afirmar que propostas interculturais surgem como desafios aos educadores e educadoras, de modo que se possa construir uma prática pedagógica que promova o diálogo entre as diferentes culturas presentes no cotidiano da escola a partir da defesa de um:

Sistema educativo que não tem por função selecionar, mas integrar. Não excluir, mas incluir. Pois, ser diferente não significa ser incapaz de aprender. E ter uma base comum de conhecimentos não significa ignorar as diferenças presentes na escola [...] A escola é um espaço de relação de culturas, de diversas culturas (ANDRADE, 2009, p. 45).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2008), “no sentido foucaultiano, o currículo, como corporificação do saber, está estreitamente vinculado ao poder” (SILVA, 2008, p.197). Essa dimensão curricular desse sistema educativo mencionado anteriormente está imbricada com a noção trazida anteriormente de lugar de fala. O currículo enquanto importante artefato cultural é um documento de identidade que também seleciona, exclui, produz e reverbera relações de poder, define o que pode ser dito, determina o que não pode segundo normas morais e, muitas vezes, políticas.

O currículo é capaz de deslegitimar aqueles/aquelas que não têm a autorização discursiva para a prática pedagógica. O currículo enquanto instrumento de poder nomeia e registra lugares de fala. No que se refere a essa tensão, Silva

(2008) nos indaga sobre “quais as formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais as vozes são autorizadas e quais não o são” (SILVA, 2008, p.195).

### 3.2

#### O cotidiano escolar nas pesquisas acadêmicas

O estudo do cotidiano escolar está ligado ao questionamento da perspectiva positivista de conhecimento para os estudos dos fenômenos humanos e sociais. Segundo André (2007), iniciados no final do século XIX pelos cientistas da área das ciências sociais estes estudos passam a demandar uma abordagem metodológica hermenêutica de interpretação dos significados dos fatores microssociais e buscam uma visão local e individual de determinados fatores sociais. Segundo Canário (2005), a investigação da escola como objeto de estudo científico avança para uma nova perspectiva de "ler" e interpretar fenômenos escolares.

Entendemos o cotidiano escolar a partir das interlocuções do autor francês Michel de Certeau. Seu livro *A invenção do cotidiano* (1980) é considerado um dos textos-chave no estudo do cotidiano e extremamente influente nas pesquisas que envolvem os Estudos Culturais. Certeau se apropria dos termos militares *tática* e *estratégia* e atribui novos significados que são especialmente úteis para explicarmos a dinâmica de interação entre estudantes e os/as professores/as, pois para ele essas *táticas utilizadoras*se referem a “combates ou jogos entre o forte e o fraco, e às ações que o fraco pode empreender” (CERTEAU, 1998, p. 97).

Esses “processos sociais de produção de conhecimento em geral” possibilitam pensar na tensão existente nas culturas escolares, marcada pelo jogo de forças decorrente entre a estratégia “organizada pelo postulado de um poder” que ele exemplifica como as instituições em geral e as táticas ligadas às pessoas comuns e determinadas pela ausência de poder. Esse modelo tático de Certeau descreve indivíduos ou grupos que são fragmentados em termos de espaço e que não mantém nenhuma base específica de operações, ou seja, nenhum quartel-general. Entretanto, são capazes de realizar um agrupamento de forma ágil para responder a uma necessidade que surja, tal como as crianças encontram explicações para as curiosidades sexuais em suas lógicas.

Portanto, a necessidade que faz uma tática "surgir" no mundo e no cotidiano escolar não é diferente quando se trata das questões de gênero e sexualidade. Sendo assim, a escola apresenta-se como um meio de fazer circular o conhecimento científico, pois acaba trazendo um valor de verdade adotado como critério para sistematizar e avaliar seus conhecimentos prévios.

As ciências sociais, ou a ciência em geral, não podem ter a esperança de mapear ou catalogar todos os espectros da atividade tática no cotidiano escolar, mas podem ao menos tentar tornar possível a sua discussão formal, já que vai “além dos saberes e práticas de uma caça não autorizada que se inventa com mil maneiras” (CERTEAU, 1998, p. 38). Em outras palavras, o cotidiano escolar é tido como possibilidade de extrapolação dos próprios limites dos ritos e conflitos escolares.

Vale ressaltar que entendemos por conflitos as possibilidades de reproduções interativas que permitam tanto as construções quanto as desconstruções sociais, ou seja, a partir de uma visão disruptiva que atribua sentido e esclareça o desenrolar das relações *nosdoscomos* cotidianos escolares.

Maria Luiza Sússekkind (2007) justifica o uso dessa expressão *nosdoscom* em sua tese de doutoramento afirmando que vem se tornando usual por representar as redes de conhecimentos e redes de subjetividades na área dos estudos do cotidiano em educação. Sua tese “Teatro de Ações: arqueologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas” busca se referenciar em autores modernos, pós modernos e não modernos vindos das ciências sociais. Parte da produção acadêmica de 45 dissertações e teses de linhas de pesquisa cotidianistas para discussão sobre a crise do paradigma da ciência moderna. O objetivo do trabalho é perceber a contribuição que os relatos das práticas pedagógicas podem oferecer para a tessitura da emancipação social e formação das subjetividades e conhecimentos democráticos.

O termo *destruição criativa* empregado por Ana Lucia Heckert (2011) em sua tese de doutorado *Narrativas de Resistência: Educação e Política* nos remete a tessituras de uma complexa produção artística no cotidiano escolar, rascunhada pelos fazeres e não querereres e impactados pelos desejos e vontades dos/das estudantes. Ainda que essa produção artística do cotidiano seja fortemente tingida por “criações que se efetuam em afrontamentos entre jogos de poder e exercícios de liberdade” (HECKERT, 2011, p.209). Aristóteles Berino de Paula em suas pesquisas sobre currículo e escola acrescenta que “os extravios são desfalques

comunicativos e aparências conectivas ansiosas por encontros e trocas que fortalecem. Mas o que enxergamos é apenas o que nos dão as “*práticas do olhar*”, ou seja, “a programação da vida nas escolas é uma norma, mas apenas virtual” (BERINO, 2009, p.103).

A socialização do gênero no cotidiano escolar consiste no conjunto de simbolismos determinados para cada indivíduo e construídos a partir de diversas instâncias sociais e culturais ao longo da vida. Esse processo pelo qual os papéis sexuais são aprendidos e são plasmados a partir de experiências individuais e coletivas desde o nascimento por meio da família, das relações entre amigos, nas igrejas, ou seja, acontece através de inúmeras aprendizagens e práticas de modo explícito ou escamoteado também assumidas, sobretudo, nas salas de aula. A vigilância sobre a sexualidade e a socialização do gênero de crianças e adolescentes é exercida de variadas formas por diferentes agentes e de modos distintos para meninos e meninas na escola.

Segundo a interpretação da autora Isabel Galvão (2004), o cotidiano escolar é o “conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais”. De muitas maneiras, a orientação sexual e a identidade de gênero são objetos de permanente controle e atenção no planejamento das aulas e das atividades rotineiras como nas atividades esportivas, nas brincadeiras, nos jogos e no uso dos banheiros. Sobre este cotidiano escolar a autora afirma ainda que “ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação” (GALVÃO, 2004, p.28).

Em se tratando de relações de gênero que emanam do cotidiano da escola há duas perspectivas básicas a serem consideradas: a) valorização de atributos em relação ao outro ou ao grupo (como anti-feminismo, homofobia, discriminação geracional); e b) igualdade de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas (nome social reconhecido na escrita escolar, acesso igualitário na saúde pública, entre outros exemplos).

O papel que a escola exerce na percepção e desconstrução da heteronormatividade no cotidiano escolar faz com que compreendamos o potencial dessa instituição para a discussão desses temas. Além de um lugar de desenvolvimento e aprendizagem, também deve ser vista como espaço democrático que abriga indivíduos com diferentes práticas da sexualidade (heterossexuais,



homossexuais, bissexuais, transexuais e outras) e da mesma forma pode ser um lugar de práticas preconceituosas, discriminatórias e homofóbicas. Segundo Anderson Ferrari:

A escola, por ser o lugar por excelência de conhecimento, não é o espaço do senso comum, mesmo que ele insista em aparecer pelas falas dos alunos e alunas. A escola é **o local de problematização do senso comum**, do que não nos assusta mais porque naturalizamos. E dizer das homossexualidades é dizer desse senso comum, dessa **forma de conhecer que organiza o social, que invade as escolas e que constrói sujeitos**. Assumir a postura de problematização **é mais do que olhar para o que está nas salas de aula, é questionar a forma de conhecer**, é dar um passo atrás para olhar de outra forma (FERRARI, 2014, p. 106). [grifos nossos]

Nesse sentido, tanto em termos de reconhecimento social para aqueles/as que lutam socialmente para afirmar que sua diferença não significa inferioridade quanto nos meandros das disputas internas de redistribuição de saber/poder a escola pode se configurar como eficaz instrumento de sociabilidade em prol de uma convivência mais dialógica e harmoniosa. Portanto, configura-se como um potente lócus transformador capaz de valorizar opiniões e valores divergentes e promover a equidade através da ampliação das oportunidades educacionais e da criação de espaços que cultivem o respeito às diferenças. Por outro lado, pode também se tornar um importante mecanismo de exclusão e uniformização de acordo com perspectivas que reduzam as especificidades dos contextos educacionais do país.

A cidade contemporânea não é um lugar da homogeneidade cultural é, antes de tudo, caracterizada pelo encontro e pelo conflito de diversos grupos organizados em diferentes redes de sociabilidades e interesses. Embora se busque um currículo escolar que dê conta das demandas sociais, a escola sendo o ambiente primário de socialização é um desses locais de intertextualidade marcados por esses inúmeros conflitos. Segundo (TURA, 2002, p.156):

A escola é um local privilegiado de troca de idéias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos(...) Ou seja, a intertextualidade que permeia o confronto de posições, sentidos e estilos de vida no ambiente pedagógico permite entendê-lo como um importante espaço de circularidade entre culturas e **avaliar as complexas articulações produzidas entre diversos discursos e redes simbólicas que convivem em seu interior** e as determinações e proposições de um currículo escolar, rigidamente formalizado, hierarquizado e seletivo. [grifos nossos]

Esta instância social importantíssima tem em seus currículos um campo de disputa ideológica impossível de ser descolada do aspecto de consolidação das normas, padrões sociais, interesses políticos e também de produção de estigmas e preconceitos. Nos últimos anos, a ideia da prevenção da gravidez precoce e das

doenças sexualmente transmissíveis consolidou a centralidade/visibilidade da sexualidade como temática emergente, principalmente após o surgimento da epidemia do HIV/AIDS. Anderson Ferrari (2005) levanta questionamentos sobre os impactos da epidemia da AIDS com as ações preventivas no cotidiano escolar.

Para ele, ante a exigência de se organizar contra a doença, os grupos gays reafirmaram a importância da educação como a melhor arma nessa guerra sem tréguas e destaca em sua tese de doutorado intitulada “*Quem Sou Eu? Que Lugar Ocupo?*”- *Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual*” a organização das ações de intervenção nos espaços formais e as maneiras que se processam:

Há uma grande preocupação dos grupos com **o contexto escolar e com o tipo de formação e informação** que os adolescentes homossexuais, ou não, estavam tendo contato **em tempos de AIDS**. Isso parece se justificar pelas questões que estão em pauta para os grupos gays desde sua origem, como visibilidade, orgulho, respeito e cidadania, além dos adolescentes representarem a continuidade, permanência ou mesmo ruptura com o que está em discussão. Frente a essas questões, podemos dizer que os grupos pesquisados organizam suas **ações de intervenção nas escolas** de duas formas: **através de palestras**, tanto para adolescentes, quanto para os profissionais de educação e através de **material de divulgação** (FERRARI, 2005, p. 190). [grifos nossos]

As articulações dos movimentos sociais e no campo dos direitos humanos trouxeram também mudanças no âmbito das políticas públicas voltadas para o campo educacional e na elaboração de materiais didáticos como citamos no capítulo “Gênero Sexualidade: Aproximações Teóricas”. Embora a década de 1990 seja um marco e o surgimento da AIDS tenha representado grandes rupturas no cenário educacional, Michel Foucault (1984) já apontava essa preocupação com a sexualidade nos colégios europeus como espaços de permanente vigilância sobre o corpo de jovens e crianças. Ele também sinaliza a qualificação dos locutores no que tange à sexualidade:

Desde o século XVIII ela concentrou as formas de discursos neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; **codificou os conteúdos** e qualificou os locutores. Sobre estes séculos fizeram falar do sexo das crianças, fazer com que fale dele **os educadores**, os médicos, os administradores e os pais (FOUCAULT, 1984, p.30). [grifos nossos]

A instituição educativa não impôs um silenciamento geral e indiscriminado, pois, de fato, houve uma incitação dos discursos sobre os diferentes modos de viver a sexualidade e qualificação dos interlocutores. O autor já afirmava que “o espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos

dormitórios (...), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 1984, p.30). Segundo o filósofo francês:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra: senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2001, p. 44 e 45).

Foucault (2012) ao apresentar o terceiro argumento sobre o discurso enuncia a relação do significante e do significado. Segundo o autor, o imaginário dos receptores do discurso, ou seja, o significante é o foco atingido pelo discurso antes mesmo do próprio significado dele. Sendo assim, o discurso é o encadeamento de discursos externos e de significantes que acabam por consolidar determinadas regras e normas sociais. Assim, podemos dizer que há um “currículo sexual oculto” na formação escolar que tende a padronizar nos discursos as expressões de gênero e a reduzi-las à norma heterossexual hegemônica. Dessa forma:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto do desejo; visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (FOUCAULT, 2012, p.10).

De acordo com Altmann (2001) a escola emerge então como uma das instituições potentes para o controle desses acessos, nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade numa teia discursiva imersa em relações de poder e processos de subjetivação dos sujeitos “através de tecnologias do sexo, os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados” (ALTMANN, 2001, p.578). As brincadeiras de formação fictícia de casais; de promoção de namoros; de “médico” com interesse nas partes dos corpos; de “casinha” com a consequente preparação para a vida doméstica nesse tipo de ações; entre outros exemplos no cotidiano escolar não só podem reproduzir uma determinada ordem heterossexual, que prescreve papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, como também podem suscitar formas de subordinação e exclusão da diversidade sexual, além de possíveis casos de sexismo e LGBTfobia.

Obviamente, devemos considerar que entre os sujeitos sociais envolvidos no processo de escolarização há inúmeros instâncias e aspectos formativos que transcendem os limites da escola. Da mesma forma, há as relações com os efeitos das dimensões dos próprios currículos: oficial, real e oculto. Sendo o oficial de caráter prescritivo, produzido por meio de diretrizes e normas antes do contato efetivo dos/as professores/as com os/as estudantes. O currículo real abarca as particularidades das vivências diárias composto de adaptações e estratégias para adequação do cotidiano à realidade. Enquanto o oculto apresenta influências externas às diretrizes, ou seja, são saberes e sociabilidades que afetam o processo de ensino aprendizagem.

Os autores André Ávila, Maria Toneli e Carmen Silvia de Andalono artigo “*Professores/as diante da sexualidade - gênero no cotidiano escolar*” (2011), a partir de uma investigação de doutorado, ressaltando a submissão da postura profissional a posições pessoais apropriadas socioculturalmente, destacam a formulação das diretrizes que ganham corpo, segundo as entrevistas, entre “o que está no papel e a realidade das salas de aula”. Foram feitas entrevistas e consideradas as “experiências de vida”, vivências profissionais e fragmentos das diretrizes oficiais e éticas adotadas pelo Estado para combater as discriminações sexuais/de gênero.

Foram analisadas as posturas docentes de três professoras e de um professor do segundo ciclo do Ensino Básico e do Ensino Médio de uma escola pública da Bahia num contexto em que as possibilidades de os/as investigados/as “lidarem” com a educação sexual e com suas concepções pessoais sobre esse tema junto ao alunado se produziam a partir de uma abordagem “pessoal”. Os autores destacam que a partir das “vozes dadas a ouvir os professores não estão preparados para lidar”, em “suas” salas de aula do Ensino Fundamental/Médio, com a presença corporificada do que foge radicalmente a suas compreensões “leigas” do que é certo ou errado em termos de sexualidade/gênero.

Embora a arena política de produção das diretrizes tenha se mostrado efervescente e contraditória no contexto dessa pesquisa, tal como mencionamos no capítulo anterior, a polêmica do *kit Escola Sem Homofobia* foi também abordada neste artigo como fator relevante para a abordagem dos temas no cotidiano escolar. Procuraremos chamar o material dessa forma por entendermos a potencialidade

discursiva dos próprios termos que buscar reforçar intencionalmente a nomeação pejorativa como “*kit gay*”<sup>8</sup>.

Em sequência, destacamos o artigo *Educando para a Diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar* (2012), cujos autores são de Henrique Caetano Nardiee Eliana Quartiero. Presente na nossa revisão de literatura por trazer uma reflexão crítica sobre o projeto de formação “Educando para a Diversidade” realizado pela Organização Não Governamental (ONG) Nuances, na cidade de Porto Alegre, financiado pelo governo federal no quadro de ações do programa “Brasil Sem Homofobia”. No capítulo anterior, este programa foi visto no desenho dos arranjos institucionais das políticas públicas para o âmbito da educação.

O objetivo deste trabalho, produzido a partir das interlocuções do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX) da UFRGS, foi compreender como se instalam os debates sobre a diversidade sexual no cotidiano escolar. É a legitimidade da discussão acerca da sexualidade que está em questão neste trabalho que indica a ruptura com a visibilidade abjeta reservada aos/as jovens e professores/as não heterossexuais ou que se desviam da conformidade de gênero. Foram realizados grupos de reflexão, observação participante, entrevistas individuais e análise documental e, segundo os dados apresentados, a construção de uma visibilidade ética-cidadã demanda esforço e trabalho contínuo.

No artigo *Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica*, Claudia Vianna (2012) traz resultados de levantamentos da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009. O conjunto de obras examinadas concentra 73 títulos. Os resultados sinalizavam uma concentração expressiva de dissertações de mestrado voltadas especificamente para o exame dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

---

<sup>8</sup> O Tribunal Superior Eleitoral (TSE), segundo representação nº 0601699- 41.2018 – classe 11541, impediu no dia 15 de outubro de 2018 que o então presidente Jair Messias Bolsonaro veiculasse a informação em sua campanha eleitoral que o livro apresentado como “*kit gay*”, *Aparelho Sexual e Cia*, teria sido distribuído pelo Ministério da Educação (MEC). O ministro do TSE destacou que o projeto “Escola Sem Homofobia” não chegou a ser executado e que, portanto, “não ensejou, de fato, a distribuição do material didático a ele relacionado”. O *Projeto Escola Sem Homofobia* visa contribuir com a implementação e a efetivação de ações que promovam “ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da responsabilidade da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (BRASIL, 2009, p. 9)

Considerado como um avanço no que diz respeito à “oficialização” do tema da sexualidade e do gênero no currículo e na escola. Segundo Vianna (2012), há um desenvolvimento das políticas públicas de educação, enfatizando o currículo e a construção de uma agenda de políticas voltadas para a diversidade sexual com a criação de muitos projetos e programas voltados para o cotidiano escolar.

### 3.3

#### Educar para a tolerância: uma exigência atual

Ao elegermos os lugares de fala dos educadores/as diante das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar e, em seguida, mencionarmos como esse cotidiano tem atravessado as pesquisas acadêmicas cabe, nesse momento, nos questionarmos quais seriam as nossas possibilidades de mudança desse quadro? Nossa reflexão crítica sobre essa tensão vivenciada diariamente nas inúmeras situações de nossas rotinas escolares presentes nos discursos e práticas discriminatórias nos exigem enfrentamentos constantes diante de posturas de superioridade com as outras pessoas.

Ao explicitar o que entende por tolerância Paulo Freire nos sugere uma possível resposta ao dizer que “falo da tolerância como qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior” (FREIRE, 2004, p.24). Da mesma forma, a declaração de princípios sobre Tolerância, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), aprovada em 16 de novembro de 1995, afirma:

A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. [...] uma educação para a tolerância, **consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros.** [...] políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento [...] da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, [...] A educação para a tolerância deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de **realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos.** Torna-se necessário dar atenção [...] aos conteúdos [...] a fim de formar cidadãos solidários e responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade dos seres humanos e de suas diferenças e **capazes de prevenir os conflitos ou de resolvê-los por meios não violentos** (UNESCO, 1995, p. 15). [grifos nossos]

Diante de diversos processos de fixação e hierarquização das diferenças muito se atribui à tarefa educativa de propagar valores éticos e morais, como por exemplo, a solidariedade e a cidadania. Muitos são os dilemas éticos que surgem nas escolas

quando relacionadas às questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Precisamos, antes de tudo, assumir uma compreensão prático-epistemológica da tolerância, ou seja, prezando uma coerência entre teoria e prática. Nesse sentido, Marcelo Andrade nos apresenta uma reflexão sobre o educar para a tolerância que se torna bem contemporânea ao afirmar que:

Ao contrário do que se pensa comumente, educar para a tolerância não é pouco. Educar para tolerância é uma questão de justiça que visa assegurar, numa sociedade plural, a maior multiplicidade possível de ofertas de vida feliz condizentes com a estatura moral que os tempos atuais exigem (ANDRADE, 2009, p.207).

Os espaços das salas de aula, sejam quais forem os níveis de ensino, não são os únicos possíveis de desconstrução dos preconceitos, posto que o exercício de tolerância não como prepotência ou superioridade em relação ao outro, mas no sentido relacional do respeito às diferenças são contínuos e inerentes também a outras esferas da vida social. Paulo Freire nos ensina no livro *Pedagogia da Tolerância* (2004) que a tolerância é uma virtude da convivência humana, ou seja, é desenvolvida na relação entre os indivíduos na condição de humanos. Dessa forma, podemos nos inspirar na filosofia africana *Ubuntu* que nos ensina que ser humano é ser com os outros para compreender a dimensão da tolerância a que se refere Paulo Freire, ou seja, um exercício de alteridade e humanidade.

Sem tradução exata para a língua portuguesa, ubuntu transmite a ideia de que minha existência está conectada à existência do outro. Originária do idioma *kibundu* representa um ideário de uma sociedade que vai além da dualidade indivíduo/coletividade e difere da concepção autocentrada do sujeito implícita no ideário iluminista e em vários pensamentos ocidentais meritocráticos que veem no outro o adversário a ser vencido. Sigmund Freud afirma em sua obra *O mal estar da civilização* (1930) que o mal estar estrutural da condição humana reside na propensa agressividade e tendência destrutiva do ser humano necessitando inevitavelmente de mecanismo de controle, visto que existe um antagonismo intransponível entre as exigências da pulsão e as da civilização. Sendo necessário, portanto, a renúncia da satisfação pulsional em que a vida sexual do indivíduo e agressividade são seriamente afetadas.

Louis Althusser coaduna com tais reflexões ao afirmar que além das formas de controle explícitos denominadas pelo autor de aparelhos repressivos do Estado (Forças Armadas, Polícias e outros) a sociedade é dotada de aparelhos ideológicos como a escola e a igreja. Suas reflexões precisam ser situadas no tempo e no espaço.

Estamos falando do final da década de sessenta e início da década de setenta do século passado na França, país europeu de grande desenvolvimento capitalista. No entanto, podemos dizer que suas afirmações a respeito da escola e da igreja ainda continuam bem atuais e úteis ao cenário brasileiro atual:

[...] Para manter e alimentar essa representação ideológica da Escola que, atualmente, torna a Escola tão “natural” e indispensável-útil e, até mesmo, benfazeja para nossos contemporâneos, como a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos antepassados de alguns séculos atrás. **De fato, atualmente, a Igreja foi substituída pela Escola: esta dá-lhe continuidade e ocupa seu setor dominante, embora ligeiramente restrito** (uma vez que a Igreja, não-obrigatória, e as forças armadas, obrigatórias e [...] gratuitas como a Escola, lhe fazem companhia com todo o cuidado). É verdade que a Escola pode contar com a ajuda da Família, apesar das “dissonâncias” que, após o Manifesto ter anunciado sua dissolução, perturbam seu antigo funcionamento de Aparelho ideológico de Estado, outrora, particularmente seguro. Hoje em dia, já não é esse o caso: depois de Maio, as próprias famílias burguesas de posição mais elevada sabem algo do que isso significa algo que as abala irreversivelmente e as deixa, muitas vezes, a “tremor” (ALTHUSSER, 1999, p.170). [grifo nosso]

A filosofia Ubuntu como possibilidade de mudança nos sugere novas formas de ser e de pensar a relação com o outro, pois traduz a condição humana como uma existência coletiva interconectada. Essa filosofia nos fornece novos olhares através do compartilhamento, inclusive nas salas de aula, empoderando outros mecanismos de organização numa construção de uma utopia societária baseada em outras experiências civilizatórias. A filosofia Ubuntu se manifesta nas tradições de raízes africanas que se organizam em “rodas” como a capoeira, o samba e o candomblé e não em “filas” como a cultura ocidental que perpetua as formas hierarquizadas existentes entre professor e aluno - muito comuns nos ambientes escolares.

Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (2011) afirma que a lógica da opressão se constrói negando a humanidade aos oprimidos, ou seja, está diretamente ligada a “desumanização” do outro subalternizado. No desenvolver de seu livro, Paulo Freire procura conscientizar o docente do seu papel problematizador da realidade do educando e explora a contradição opressor x oprimido. Segundo Freire:

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando para ele os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. (...) Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. (FREIRE, 2011, p. 4)

Agir de acordo com a filosofia Ubuntu é uma dessas possibilidades para transformar essa relação de opressão a qual Paulo Freire menciona e passar a



estabelecer uma relação de humanidade plena com o semelhante, de solidariedade verdadeira, de mediação entre educando e educador, de interconexão entre opressor e oprimido. Estas relações de poder permeiam o processo de ensino-aprendizagem e devem ser enunciadas para que permitam o desenvolvimento de um indivíduo reflexivo e crítico, pois o conteúdo que se ensina, e a forma como se ensina, pode reforçar ou desestabilizar hierarquias e estruturas discursivas de dominação, discriminação e exclusão.

Paulo Freire apresenta sua perspectiva sonhadora e esperançosa, tão necessária para os nossos tempos inflamados por ódio e repulsa aos direitos das minorias, em que a cumplicidade de educando/a e educadores/as é um ato de comunhão entre ambos os sujeitos na construção do conhecimento. Portanto, ser tolerante não pressupõe superioridade, mas o reconhecimento de que o outro possui uma posição diferente, escolhas e experiências distintas. Sendo assim, segundo Freire (2004) “o que a tolerância legítima termina por me ensinar é que na sua experiência, aprendo com o diferente”.

Neste capítulo abordamos a complexidade do lugar de fala dos educadores/as e as tensões com a representatividade quando se trata das temáticas de gênero e sexualidade e suas interseccionalidades. Em um segundo momento, destacamos determinadas pesquisas que elegeram como foco a abordagem dessas temáticas no cotidiano escolar em convergência com as polêmicas dos materiais que compõem o Kit Brasil Sem Homofobia - proibidos de serem distribuídos nas escolas, em 2011. Por fim, apontamos de maneira propositiva uma educação em que os dilemas envolvendo gênero e sexualidade, bem como os conflitos éticos decorrentes dessas questões sejam tratados com dialogicidade. Reconhecendo a condição humana numa perspectiva cidadã de uma educação para a tolerância e de respeito às diferenças, tal como a filosofia africana Ubuntu tem a contribuir com as relações pedagógicas cotidianas.

## 4

### Formação docente e questões de gênero e sexualidade

Os saberes docentes são saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que são próprias (TARDIF, 2014, p.57).

Neste capítulo, teremos como foco a formação docente, considerando que abrange diversos espectros analíticos. As definições de gênero e sexualidade desenvolvidas anteriormente são fundamentais para as pesquisas sobre a formação docente e para a interseccionalidade temática com o conceito de cotidiano escolar – abordado mais detalhadamente no capítulo anterior. As categorias exploradas até esse momento convergem para uma análise crítica do mundo social, dos currículos e das práticas pedagógicas acionadas nos Cursos de Pedagogia selecionados, destacando a produção e reprodução de preconceitos hierarquias e desigualdades também nos espaços de formação do Ensino Superior.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2017 apontam que 19,3% do total de alunos/as na Educação Superior de graduação frequentam cursos de licenciatura no Brasil, as mulheres representam 76,4% desse quantitativo de 1.589.440 alunos/as. As universidades representam um pouco mais de 8% das Instituições Superiores, entretanto, atendendo mais de 53% dos alunos/as. O curso de Pedagogia apresentou a maior taxa de conclusão (41,7%) e figura dentre os 20 maiores cursos em números de matrículas. No que tange às taxas de matrículas entre as mulheres lidera como um curso de maior predominância feminina, totalizando 660.917 mulheres em comparação a 53.428 homens.

Assim, o próprio curso selecionado para nossa pesquisa apresenta uma questão de gênero, pois a presença feminina é muito expressiva entre os/as licenciandos/as. Segundo o Censo da Educação Superior de 2017, 92,5% das matrículas em Pedagogia são de mulheres. Uma possível justificativa para a feminização do curso é que talvez a função de pedagogo/a esteja ainda muito associada a valores como o cuidado e o afeto. Este aspecto é enunciado por Scott ao afirmar que “o gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade” (SCOTT, 1990, p.1).

As reformas neoliberais desencadeadas no Brasil após o período de redemocratização marcaram a década de 90 como um período de consolidação da

educação ligada à eficiência e eficácia, impondo alargamento das funções docentes. A profissionalização docente pode ser percebida por duas perspectivas: (i) racional-técnica e (ii) sócio-reflexiva. Na primeira, o fazer docente de forma pragmática, aplicando suas competências adquiridas, determina a formação do profissional técnico. Na perspectiva racional-técnica há uma forte preocupação com a produtividade do sistema educativo e, segundo Oliveira (2003, p.31), com a performatividade dos/das professores/as que são cunhadas pelas formas prescritivas que se impõem ao seu trabalho técnico. A relação teoria-prática, ligada à prática social concreta e à experiência, concebendo o ato educativo como um ato político, caracteriza a perspectiva sócio-reflexiva e tem como base os saberes da docência auxiliando nos desvelamentos dos conflitos cotidianos.

À escola tem sido atribuído um caráter multifuncional por parte da sociedade. Espera-se mais desta instituição e do que ela mesma possa produzir, visto que a qualidade e o volume de recursos destinados não correspondem ao nível de expectativa depositada nela. Aos professores e professoras cabe o duplo desafio ligado, de um lado, à eficácia na consecução dos objetivos do exercício técnico-profissional e, de outro, a formação atenta ao processo de emancipação e de qualidade da educação para todos/as.

A qualificação profissional passa a ser orientada sob a ótica do modelo das competências. Esse reducionismo da formação de professores a um processo para lidar com as técnicas e instrumentais do ensino, segundo Freitas (2002) passa a ser incorporado à educação das novas gerações de modo que se as possa inserir, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade.

Nesta perspectiva, é considerada:

A relação estreita entre o estabelecimento de um currículo baseado na pedagogia por competências e um sistema de avaliação de resultados, acabam por se constituir em um mecanismo de controle sobre o trabalho do professor conformando subjetividades às novas exigências sociais (FREITAS, 2002, p.156).

Veiga (2002), em seus estudos quanto às políticas de formação docente, mapeia duas perspectivas de análise: a do tecnólogo do ensino e a do agente social. A primeira está ligada a um projeto de sociedade neoliberal e às orientações do Banco Mundial, vinculando à produtividade e a uma “visão puramente economicista”. Na perspectiva de agente social, do professor e da professora se

requer, segundo Veiga (2002, p.85): a construção e domínio sólido; unicidade entre teoria e prática; dimensão sociopolítica da educação e da escola; e valorização profissional.

#### 4.1

#### O que dizem os documentos sobre a formação docente

Nesta seção, destacaremos alguns dos ordenamentos legais que norteiam a formação docente na perspectiva de levantarmos o que estes documentos podem nos dizer sobre a profissionalização do/a pedagogo/a. Um referente que tem sido abordado nas pesquisas é a formulação do Conselho Nacional de Educação (CNE) do ano de 2006 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia (CNE/CP Nº1 de 15 de Maio de 2006). Elas definem os princípios, os procedimentos, as condições de ensino e de aprendizagem conforme os termos explicitados nos pareceres do Conselho Nacional da Educação CNE/CP 5/2005 e 3/2006. Em seu artigo 4º se estabelece que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à **formação de professores** para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras **áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**. (BRASIL, 2006). [grifos nossos]

Outro ordenamento legal importante para a formação docente é o Plano Nacional da Educação (PNE) vigente, Lei nº 13.005/2014, que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional em todos os níveis – infantil, básico e superior. Diversos atores sociais e o poder público participaram de amplos debates para a elaboração deste documento que estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para a educação referente ao período de dez anos (2014-2024). O terceiro bloco de metas trata especificamente da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as outras metas sejam atingidas.

A meta 15 do PNE (2014) trata da política nacional de formação dos profissionais da educação e prevê “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Para tal, dentre as 13 estratégias previstas destacamos:

[...] 15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação,

bem como para divulgar e **atualizar seus currículos eletrônicos**; 15.5) implementar **programas específicos para formação de profissionais da educação** para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; 15.6) promover **a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica**, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a **base nacional comum dos currículos da educação básica**; 15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena **implementação das respectivas diretrizes curriculares**; 15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático **de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica** (BRASIL, 2014). [grifos nossos]

A perspectiva de reforma curricular e a consequente articulação com as diretrizes curriculares é latente nesse documento, bem como o alinhamento com outros documentos da educação básica em consonância com a valorização das práticas de ensino e dos estágios. De certa forma, os documentos voltados para a formação docente conversam entre si, apresentando consonâncias e divergências. Bernadete Gatti em suas pesquisas sobre os cursos de Pedagogia nos fornece elementos que envolvem as políticas docentes, pois assevera que há uma fragilidade na formação dos professores que só acontece na prática, de tal maneira que o currículo oficial, previsto nos documentos, acaba sendo bem distinto do real praticado nos cursos de formação docente nas universidades. Gatti (2010) elenca alguns dos desafios da carreira docente em seu estudo:

Pela análise realizada foi possível constatar que: a) **o currículo** proposto pelos cursos de formação de professores tem uma **característica fragmentária**, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; b) **a análise das ementas** revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam **menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas**; c) as disciplinas referentes à formação profissional específica **apresentam ementas** que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de **forma muito incipiente registram o que e como ensinar** (GATTI, 2010, p.1371). [grifos nossos].

Essa distância entre a teoria e a prática a qual se refere Bernadete Gatti nos cursos de Pedagogia estaria ligada à característica fragmentada de estruturação dos cursos de formação docente baseados mais nas teorias e no “porquê ensinar” e deixando lacunas no “que e como ensinar”. O aspecto da prática revela uma cultura particular conectada a outras práticas culturais mais amplas, ou seja, as brechas da formação docente são importantes para reconhecer o respeito à diversidade humana como princípio basilar na formulação das políticas públicas para a formação inicial.

Diante desse fato, o/a estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada e fundamentada em princípios como a pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética. O inciso X do artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, dentre várias outras atribuições inerentes aos/às egressos/as de Pedagogia, aponta para a seguinte aptidão:

X - **demonstrar consciência da diversidade**, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de **gêneros**, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, **escolhas sexuais**, entre outras (BRASIL, 2006). [grifos nossos].

Segundo Brzezinski (2011), o processo de reformulação curricular dos Cursos de Licenciatura desencadeado com a aprovação das DCN contribuiu para reativar disputas e tensões que dizem respeito à identidade do/a pedagogo/a, ao estatuto teórico e epistemológico da Pedagogia. Essa identidade ou comumente nomeada como crise de identidade está relacionada ao significado atribuído à docência e entendida como “base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p.10).

O currículo impactado pelas forças sociais está cada vez mais no foco das políticas públicas. Há um papel desempenhado pelos/as docentes e demais profissionais da educação que exercem função ativa no processo de interpretação das políticas e reinterpretação das políticas educacionais, pois o que “eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (BALL, 1997).

Outro documento que com as recentes reformulações aprofundou históricas divergências da fragilidade da formação dos profissionais da educação básica é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para ser considerado profissional da educação básica, conforme o texto da lei, exige-se a formação em curso de licenciatura plena. No entanto, segundo o Art. 62, admite-se como “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

As alterações relativas ao conceito de *notório saber* do Art. 61 da LDB receberam duras críticas de especialistas da educação pelo fato de cooperar com essa vulnerabilidade da formação dos professores que permite habilitados/as tanto em nível médio como superior para a docência na educação infantil e nos ensinos

fundamental e médio. Dessa forma, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, passa-se a considerar os “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”.

Em se tratando de políticas públicas educacionais, já citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mencionados no rastro da história pela tentativa de uma proposta de currículo nacional que começou durante o governo do Fernando Henrique Cardoso com enfoque mais na educação básica. Outra de notória relevância para o reconhecimento social de um currículo atento às demandas sociais que chegam às escolas e mobilizaram ações de reconhecimento da diferença é instituída pela resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Esta resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de modo a garantir os direitos humanos na educação, em diferentes modalidades de ensino, sem distinção de sexo, raça, etnia, nacionalidade, classe social, condição de saúde. No Art. 3º deste documento, especificamente, no inciso III se prevê como princípio o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012).

A sala de aula e a escola são espaços ímpares de construção e valorização das diferenças. Scott (2012, p.331) já afirmava que as palavras têm histórias e múltiplos usos. Elas não só são elaboradas para expressar certas concepções, mas também têm diferentes efeitos retóricos. Sendo assim, é possível perguntar: a formação universitária contribui para que os/as egressos/as de Pedagogia lidem com esses assuntos espinhosos que surgem nas escolas? Conforme disposto no Art. 8º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a formação inicial e continuada de todos(as) os (as) profissionais da educação deverá ser orientada pela Educação em Direitos Humanos, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. Da mesma forma, deverá ser considerada, por exemplo, na construção dos Projetos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior.

No Art. 7º, o documento apresenta como a educação em direitos humanos poderá ser articulada aos currículos da educação básica e aos do ensino superior, podendo ocorrer: (I) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; (II) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; (III) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Seria a formação inicial a única responsável pela transmissão desses conteúdos e consolidação de saberes exigidos para lidar com tais temáticas? Pela fluidez das relações sociais e da consequente mutação cultural contemporânea, nenhuma formação inicial dos/as professores/as seria capaz de suprir todas as complexidades educacionais. No entanto, faz-se necessário avaliar o contexto histórico, institucional e os inerentes desafios do fazer docente que reforçam/desconstroem, por exemplo, a heteronormatividade na tentativa de mapear estes aspectos em tensão com valores morais durante o exercício da própria profissão. Circunscrita no meio social, a identidade profissional docente é como um conjunto de fios desencapados entrelaçados pelos diversos fatores culturais dessa tessitura. As marcas das práticas pedagógicas vivenciadas na primeira etapa do exercício profissional fornecem elementos para a trama curricular complexa, repleta de contingenciamentos e naturalizações ao longo da carreira.

As escolhas dos conteúdos nos cursos de Pedagogia requerem projetos curriculares que concebam recursos variados e uma premissa intercultural de uma educação para alteridade que não caminhe na direção oposta ao cotidiano da educação básica, mas que valorize a intrínseca contemporaneidade da diversidade que cabe à formação docente. Windyz Brazão Ferreira faz considerações sobre essa relação entre diversidade e currículo:

Ao tratar de um currículo para a diversidade, então, argumento que este deve ser um currículo para os direitos humanos e, considerando-se que os currículos são constituídos por um conjunto de conhecimentos e práticas pedagógicas articulados a um tempo e espaço histórico específicos, cujas dinâmicas são reinterpretadas cotidianamente na escola, o currículo da educação básica deste nosso tempo e espaço deve reconhecer a diversidade, promover os direitos humanos e a inclusão de todos/as (FERREIRA, 2013, p.88-89).

É importante levar em conta que a perspectiva intercultural está presente em grande parte dos artigos selecionados em nossa revisão de literatura sobre os currículos de Pedagogia nas pesquisas e será pormenorizada no capítulo seguinte. Segundo Candau (2012), podemos perceber uma escola regulada por saberes tidos como universais, em grande parte são valores ocidentais e eurocêntricos que não correspondem à diversidade da sociedade e às especificidades locais. O diálogo entre as diversas culturas no espaço escolar e a perspectiva dialógica sobre as diferenças são, sobretudo, uma possibilidade pedagógica diante do aspecto desafiador do/a professor/a para a desnaturalização e desconstrução de preconceitos. Sobre este assunto Candau afirma que:



Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos (CANDAU, 2012, p.246).

Embora a formação continuada não esteja no escopo de nossas análises, quando se considera esse âmbito a abordagem sobre a viabilidade ou mesmo a eficácia de políticas públicas para a formação docente configura um panorama ainda maior de disputas e resistências diante dos debates recentes no cenário educacional brasileiro. As pautas defendidas pelo Movimento Escola Sem Partido, os atravessamentos da reforma do ensino médio e a exclusão das temáticas de gênero e sexualidade na Base Nacional Curricular (BNCC), bem como no Plano Nacional da Educação (PNE) repercutem diretamente na formação inicial e impactam a estruturação das disciplinas e a forma como os conteúdos passam a ser trabalhados nos cursos de Pedagogia, visto que a perspectiva da intencionalidade se modifica. Segundo Gimeno Sacristán:

Lutar para que a dimensão cultural seja considerada quando se decidem e se representam as prescrições culturais é importante, na medida em que o currículo escrito, expressão dos conteúdos que são regulamentados para a escolaridade, tem o valor de legitimar uma determinada perspectiva embora acreditemos que seu poder determinante para a prática seja muito limitado (SACRISTÁN, 1995, p.85).

Sabemos que muito se escapa do currículo oficial e das limitações que os programas e ementas nos fornecem, porém a prática pedagógica acionada no ensino superior para os/as futuros/as professores/as articula-se com essas e outras questões curriculares, como é caso da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) descreve os padrões de aprendizagem padronizados como sendo um “passo crucial para se promover a equidade educacional e alinhar os elementos dos sistemas educacionais no Brasil”. Segundo o *website* institucional do MBNC<sup>9</sup>, a criação desse currículo funcionaria como “uma espinha dorsal para os direitos de aprendizagem de cada estudante, para a formação dos professores, para os materiais didáticos e para as avaliações externas”.

Diante dessas afirmações centramos nosso olhar sobre a tensão premente entre as diferenças e uma base comum de conhecimentos, quais posturas os/as

---

<sup>9</sup> Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc>. Acesso em 01 de novembro de 2018.

profissionais da educação deveriam assumir? A de valorização da diferença enquanto riqueza ou de uniformização ou enquadramento dentro dos padrões e expectativas socialmente esperadas, caracterizando a diferença como um problema a ser corrigido?

O debate público que circunscreve a Base Nacional Comum Curricular é multifacetado e engendra divergências de opiniões, políticas e técnicas acerca dos objetivos do documento. Ele é responsável por definir os “direitos e objetivos de aprendizagem” e apresenta um “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica”. Composta também pela parte diversificada chamada de base diferencial está consubstanciada no Plano Nacional da Educação (PNE).

Os/as pesquisadores/as do campo da educação e os/as docentes em atuação nas universidades e escolas do país apresentam opiniões diversas sobre o documento e relacionam o contexto político brasileiro de produção do documento. Há no cerne das discussões sobre a BNCC a questão da fragmentação do currículo no tocante à relação entre um currículo nacional e os que são desenvolvidos localmente em cada instituição escolar do território nacional. O paradoxo educacional da distribuição do conhecimento sobre o qual há, de um lado, os que defendem a organização por meio da sequenciação tradicional dos conteúdos e os modos de avaliar ainda centrados nos resultados e na concepção de “qualidade” da educação. De outro, uma concepção dos conteúdos que fomente a emancipação dos indivíduos e uma perspectiva crítica do conhecimento.

Nesse sentido, elaborar uma BNCC que define os conteúdos que todos precisam tratar nas salas de aula ainda que seja complementada localmente pode subjugar fatores importantes como a infra-estrutura de ensino, material pedagógico descontextualizado da realidade próxima dos alunos e condições reais das secretarias de educação, a própria valorização do magistério e outros determinantes educacionais. Conectada aos desafios das escolhas curriculares a imprevisibilidade do cotidiano da sala de aula da educação básica tem muito a fornecer para as análises das políticas educacionais em pauta nas discussões da Base Nacional Curricular Comum, principalmente, quando o assunto concerne às relações de gênero e sexualidade. No capítulo das análises das entrevistas, destacaremos uma

seção específica para as narrativas dos/as professores/as sobre a BNCC enquanto política pública educacional.

## 4.2

### Revisão de literatura: conhecendo o terreno

Nesta seção apresentamos a revisão de literatura empreendida de modo a levantar as produções relevantes sobre as temáticas de gênero, sexualidades e suas interseções com currículo e formação docente. Sobre esta importância, temos:

Quer como peça fundamental na definição/detalhamento de um problema de pesquisa, quer como um trabalho-solo de pesquisa, uma revisão de literatura bem-feita constitui um passo decisivo para quem quer que pretenda entrar em uma área de pesquisa [...] Uma revisão de literatura constitui um respeito ao trabalho de outros pesquisadores e um compromisso com a crítica contínua ao produto destes e, portanto, com o aprimoramento da ciência. (LUNA, 2007, p. 105).

A consulta ao site de buscas do Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) permitiu encontrar dissertações que se enquadrassem nos últimos 5 (cinco) anos definidos como recorte temporal para esse trabalho e que apresentassem proximidade temática.

Na tentativa de sistematizar os resultados encontrados, podemos afirmar que a área temática de Estudos de Gênero e Sexualidades e suas interseções curriculares podem ser divididas em três grandes subáreas: (i) A presença dos temas na formação docente; (ii) análises dos documentos; e (iii) Processos de feminização do magistério e constituição da docência.

Vale destacar uma tese e duas dissertações selecionadas pela recorrência nos resultados quando também se consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os mesmos marcadores definidos para a busca no banco de teses e dissertações da CAPES. A saber:

- "A gente não pensava nisso...": Educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS – Alissandra Hampel (2013) - UFRGS - (Tese de Doutorado)
- Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade - Taisa de Sousa Ferreira (2013)- UEFS - (Dissertação de Mestrado)

- Gênero e Currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes- Ederson Da Cruz (2015)- UNISINOS- (Dissertação de Mestrado)

Os três trabalhos acima mencionados foram selecionados por possuírem como foco central a temática do gênero e sexualidades nos cursos de formação docente e estarem conectadas à importância de sua discussão nos referidos cursos, porém são estudos que abordam contextos específicos.

A tese de doutorado *“A gente pensava nisso...”: Educação para a sexualidade, gênero e formação na região da Campanha/RS* (2013) da autora Alissandra Hampel discute e analisa a importância de temas como gênero e sexualidade na formação de professores/as a partir de uma abordagem qualitativa, com aporte teórico nos Estudos Culturais e Estudos de Gênero. Além dos currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados utilizou a técnica do grupo focal com alunos/as formandos/as do Curso de Pedagogia da Região de Campanha e os resultados apontaram a importância de entender as escolas como espaços fundamentais de formação.

Segundo a autora, os discursos e práticas por elas veiculados afetam modos de ser e de estar no mundo, trazendo a responsabilidade de refletir sobre tais espaços educativos, revendo suas ações, sua estrutura, seus conceitos e poderes. Diante disso, será possível suscitar o debate e levantar subsídios para podermos pensar num currículo de formação que incorpore as perspectivas, tematize-as, exponha e discuta a sexualidade em sua complexidade, como uma construção social, cultural e histórica, ultrapassando assim a dimensão apenas biológica.

A dissertação *Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade* (2013), cuja autora é Taisa de Sousa Ferreira tem como objetivo analisar o currículo e os discursos que emergem do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no que se refere às relações de gênero, sexualidade e formação docente e elenca alguns questionamentos. Algumas dos questionamentos da autora são: Como o curso de Pedagogia da UFES, no processo de formação, tem discutido as inserções propostas pelos documentos produzidos no âmbito do governo federal e pelas diretrizes curriculares no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade? Como os/as professores/as compreendem a inserção das temáticas de

gênero e sexualidade neste curso e de que maneira inseri-las nas suas práticas educativas?

Neste trabalho, entrelaçam-se os estudos de gênero e estudos culturais na perspectiva pós-estruturalista. Taisa de Sousa Ferreira realizou análises documentais e entrevistas semiestruturadas com seis professores (as) do curso de Pedagogia e percebeu que estas questões são atravessadas por campos e políticas de silêncios que se fazem presente tanto no âmbito do currículo quanto das experiências, porém ao mesmo tempo acenam-se processos, práticas e sujeitos que enunciam e reivindicam diferentes formas de pensar a formação, buscando a partir dos silêncios produzir novos significados e sentidos sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

O terceiro trabalho selecionado é a dissertação de mestrado *Gênero e Currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes* (2015) do autor Ederson Da Cruz. Este trabalho investiga de que modos as temáticas de gênero atravessam e constituem o currículo no âmbito dos cursos de Letras e de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. O estudo se inscreve nos campos dos Estudos de Gênero, dos Estudos Curriculares e dos Estudos Foucaultianos.

Analisa os currículos das duas licenciaturas, utilizando inicialmente a análise documental como procedimento metodológico e um grupo focal com professoras universitárias que atuam nos cursos de Letras/Português e Pedagogia. Articulado gênero e discurso (duas ferramentas conceituais importantes), busca mostrar como gênero funciona como elemento organizador que orienta o currículo, as práticas pedagógicas, as formas de organização do processo de formação inicial.

De um lado, as análises desenvolvidas pelo autor mostram a importância de se refletir sobre gênero nesses espaços de formação inicial de docentes e a necessidade da universidade investir no estudo aprofundado das relações entre gênero e currículo. Por outro lado, tais análises apontam a necessidade de reconceituar a forma dicotômica como o currículo é compreendido nesses espaços de ensino, evidenciando que os modos de compreender a relação teoria e prática ainda precisam ser problematizados.

Na segunda etapa deste levantamento, consultamos a base de dados da própria instituição PUC – Rio e foi constatado o baixo número de dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no mesmo período de 2011-

2016, nestas temáticas. Os resultados da produção acadêmica no programa indicam que embora haja a presença da temática das relações de gênero e das sexualidades nas pesquisas, ainda assim não versavam sobre a documentação e/ou práticas especificamente no ensino superior, principalmente, nos cursos de Pedagogia. As quatro dissertações, de maneira geral, levam em conta o cotidiano escolar e a diversidade sexual nos currículos, bem como sua inserção nos documentos oficiais - conforme podemos ver pelos títulos dos trabalhos:

- “Isso é o que ainda não mudou”: Diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar. – Raquel Pinho (2011);
- Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica. – Alexandre Bortolini (2012);
- Uma análise sobre o lugar das relações de gênero nos PCN e PCN+. – Rachel Pulcino (2014); e
- A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula? Diversidade sexual e ensino de ciências. – Felipe Bastos (2015).

No terceiro momento, partimos para a procura de artigos utilizando o instrumento de busca do Scientific Electronic Library Online (SciELO). Nele, realizamos a combinação de três buscadores (palavras-chave) para resultados em periódicos científicos brasileiros. Esta biblioteca eletrônica é resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quadro 1 - Cruzamento de buscadores no SciELO

BUSCADORES (PALAVRAS-CHAVE)			ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS SELECIONADOS
Gênero	Sexualidade	Pedagogia	7	2
Gênero	Sexualidade	Formação de Professores	8	6
Gênero	Sexualidade	Formação Inicial	1	0
Gênero	Sexualidade	Formação Docente	2	0
Gênero	Sexualidade	Licenciatura	0	0
Gênero	Sexualidade	Currículo	3	1
Gênero	Sexualidade	PPCs	0	0
Gênero	Sexualidade	Ementas	0	0
Gênero	Sexualidade	Conteúdos	1	0
Gênero	Diversidade Sexual	Ensino superior	1	0
Gênero	Diversidade Sexual	Educação Superior	0	0
Gênero	Diversidade Sexual	Formação Universitária	1	0
Gênero	Diversidade Sexual	Professores Universitários	0	0
Gênero	Diversidade Sexual	Docentes Universitários	0	0
Gênero	Diversidade Sexual	Docentes	5	2
Gênero	Diversidade Sexual	Currículo	4	1
Gênero	Diversidade Sexual	PPCs	0	0
Gênero	Diversidade Sexual	Ementas	0	0
Gênero	Diversidade Sexual	Conteúdos	0	0
Gênero	Diversidade Sexual	Pedagogia	0	0
Gênero	Diversidade Sexual	Formação de Professores	5	1
Gênero	Diversidade Sexual	Formação Inicial	2	0
Gênero	Diversidade Sexual	Formação Docente	4	1
<b>Total</b>			<b>44</b>	<b>14</b>

Fonte: elaboração do autor

Os cruzamentos dos diferentes buscadores no SciELO (*Quadro 1*) permitiram um levantamento preliminar para identificar os autores e a produção existente sobre a temática mais relevantes para nosso tema de interesse. A partir dos buscadores estabelecidos no *Quadro 1* definimos como critério de inclusão nesta lista (*anexo I*) artigos que tivessem a questão curricular pautada em análises documentais e/ou

entrevistas, bem como estudos da arte sobre a inclusão das temáticas em documentos norteadores da formação inicial ou de políticas públicas ligadas ao Ensino Superior ou à Pedagogia. Adotamos como filtro ser um artigo dos últimos 5 anos. Foram encontrados quarenta e quatro artigos na busca geral. Excluindo-se aqueles que se repetiam nas alternâncias dos buscadores, selecionamos quatorze deles.

Sobre o tratamento desses dados, o aprofundamento nestas produções pode contribuir para imersão no campo, bem como para encontrar caminhos de análise e questões mais relevantes para a fase de sistematização dos resultados das entrevistas da pesquisa que serão descritos no capítulo 7. No decorrer da realização da pesquisa foi feito um esforço para extrair aproximações e dados a partir do que há de mais relevante para a pesquisa.

A complexidade dessas temáticas no contexto da formação universitária, conforme as justificativas enunciadas anteriormente nos sinalizam a continuidade de aprofundamento de estudos sobre as relações de gênero e sexualidade na formação docente no âmbito da PUC-Rio e junto ao GECEC. As marcas da sexualidade e dos estudos de gênero em nossas vidas produzem mudanças nas nossas trajetórias acadêmicas ou nas pesquisas realizadas possibilitando, acima de tudo, (re)construções sociais a respeito das feminilidades e das masculinidades na prática pedagógica e no cotidiano escolar.

Essa perspectiva adotada como premissa nessa dissertação se constrói como um dos caminhos para análise da própria formação dos/as docentes do ensino superior entrevistados/as que trazem as temáticas como pautas de suas aulas. Nossa intenção é investigar os currículos que apresentavam as temáticas em seus documentos e as práticas empreendidas por docentes atentos a essa demanda.

Afinal, segundo Sandra Unbehaum (2014) na sua tese de doutorado intitulada *As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação* a “transversalização das questões de gênero surge como uma estratégia de ação empreendida por um docente-pesquisador no tema” (UNBEAHAUM, 2014, p. 105). A autora tematiza os aspectos envolvidos na inserção das questões de gênero nos currículos dos cursos de pedagogia oferecidos por universidades públicas brasileiras a partir de depoimentos de líderes e co-líderes de grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes, no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



### 4.3

#### Escola sem partido e ideologia de gênero

Não há como realizar uma pesquisa nos tempos atuais que envolva os temas ligados as relações de gênero e à sexualidade sem considerar a importância dada ao Movimento Escola Sem Partido (MESP) na prática pedagógica dos/as professores/as e a ofensiva dos defensores do MESP no combate à “Ideologia de Gênero” nas escolas. Estas tensões estão no centro do debate educacional, na formulação de políticas públicas e ganharam ainda mais notoriedade nas redes sociais no Brasil após a eleição do presidenciável Jair Messias Bolsonaro. No entanto, a genealogia destes movimentos conservadores mostra a relação dos mesmos com uma contra ofensiva política-discursiva poderosa inicialmente de origens no bojo da Igreja Católica em resistência aos avanços dos direitos sexuais e reprodutivos.

Embora possa parecer um tema recente, estes movimentos apareceram na Europa e emergem na América Latina há mais de 20 anos atrás. A peça fundamental desse quebra-cabeças para se entender a origem da tal “ideologia de gênero” é o texto do cardeal Joseph Alousius Ratzinger (1997). Nele, o religioso faz um evidente ataque às ideias feministas, principalmente, àquelas oriundas da conferência Mundial de Beijing, em 1995, que decide usar o termo “gênero” no lugar de “mulher”. Naquele momento, a conjuntura das conferências que descrevemos no capítulo *Gênero e Sexualidade: Aproximações Teóricas*, as pesquisas empreendidas e a importância dos movimentos sociais sinalizavam avanços significativos no campo cultural que envolviam a sexualidade, de modo a distinguir-se dos aspectos biológicos nesse campo. Entretanto, segundo as palavras de Bento XVI:

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação, tanto política como antropológica, com o **objetivo de liberar o ser humano de sua biologia**. Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina “gender”, **mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos**. Já não se admite que a “natureza” tenha algo a dizer, é melhor que o homem possa moldar-se ao seu gosto, tem que se libertar de qualquer pressuposto de seu ser: o ser humano tem que fazer a si mesmo segundo o que quer, apenas desse modo será “livre” e liberado. Tudo isso, **no fundo dissimula uma insurreição do homem contra os limites que leva consigo como ser biológico**. Se opõe, em seu extremo último, a ser criatura (RATZINGER, 1997, p. 142). [grifos nossos]

Segundo (Kóvatz & Poim, 2015) o combate à “ideologia de gênero” é mais recente, em diversos países europeus, mas historicamente os setores religiosos se opuseram aos avanços dos direitos sexuais e reprodutivos, diversas discussões que giram em torno da saúde reprodutiva das mulheres, da educação sexual ou do reconhecimento de identidades não heterossexuais.

O professor Gaudêncio Frigotto no artigo *A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação* (2017) evoca as figuras da esfinge da mitologia grega e do “ovo da serpente” para se referir armadilha etimológica empregada pelos formuladores do Escola Sem Partido. Neste livro, são apresentadas também reflexões do professor Fernando de Araujo Penna que caracterizam o desmanche da escola pública e da função docente. Portanto, há uma ameaça subjacente à escola pública como espaço de formação humana e de valores como a liberdade e o direito à diversidade. Segundo Frigotto (2017) no termo Escola Sem Partido existe uma “esperteza por parte de seus formuladores que, na verdade, esconde uma manipulação semântica dos conceitos”.

Segundo Penna (2015), além do aspecto ideológico, a questão de gênero e a contaminação político partidária no âmbito das escolas estariam na mira da iniciativa do MESP. Vale lembrar que essa foco no atual cenário político nacional ficou evidente após a grande repercussão em relação à inserção/retirada de termos ligados às relações de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) no que se refere às metas relativas ao combate à desigualdade de gênero. Tomando como base que na análise de uma lei deve-se estudar também o aspecto histórico que a gera, cabe aqui desfazer uma falácia que pode, muitas vezes, coibir ou limitar a abordagem das temáticas nas salas de aula e foi gerada por uma confusão nas inúmeras emendas dos processos legislativos que deram origem ao Plano Nacional da Educação - vigente desde 2014.

Portanto, o PNE não exclui nenhuma perspectiva de enfrentamento às desigualdades de gênero, pois em seu Art 2º, inciso X, prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira, assim como a implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater “todas as formas de discriminação” existentes nas escolas. Na realidade, essa redação mais enxuta, sem adjetivações, como por exemplo, “sexual” e “de identidade de gênero” no texto do PNE apenas deixou de localizar grupos específicos e passou a

especificar, de forma mais ampla, como diretriz a “superação das desigualdades educacionais”.

O Projeto de Lei (PL)867/15 tanto como instrumento jurídico-político de controle da escola, como forma de mobilização e propaganda propõe a criação de um canal de denúncia direta entre os alunos e a Secretaria de Educação que receberia denúncias anônimas e passaria para o Ministério Público. Seus efeitos não necessariamente demandam vigência jurídica do PL, ou seja, o clima de suspeição, vigilância e denúncia já se faz presente nas escolas, principalmente após o presidente eleito Jair Bolsonaro incentivar tais práticas em seus vídeos nas redes sociais. No dia 11 de dezembro de 2018, o projeto foi arquivado pelo deputado Rogério Marcos (DEM-RO) encerrando o trabalho da atual comissão, porém há uma forte tendência que o projeto incorpore punições aos professores e seja endurecido em 2019 a partir de outra composição da comissão.

Nesse sentido de considerar o contexto histórico nas disputas de poder que envolvem a produção das leis e das políticas públicas, o artigo *As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum (2017)*, cuja autora é Elizabeth Macedo, é crucial para entendermos o argumento central inerente a essa questão a de que as demandas conservadoras deslocam as negociações políticas na elaboração da Base Nacional Curricular Comum. A autora Elizabeth Macedo analisa a segunda versão da base e os sites de divulgação do Escola Sem Partido e defende que a política é uma luta por significação de demandas particulares de diferentes grupos.

Diante dos argumentos apresentados, são os de fora do âmbito da educação, parlamentares e advogados sem a consulta aos profissionais do campo, buscando, dessa maneira, regulamentar a docência e enquadrar a discussão educacional dentro de uma polarização ainda mais ampla. Há uma desqualificação do/a educador/a ao se propagar que nenhum responsável é obrigado a confiar no professor e que este faz dos alunos uma “audiência cativa”. Sendo um PL que trata diretamente da ética profissional dos professores e professoras apresenta a contradição de não incluir a categoria na formulação do texto.

Essa ilegitimidade do projeto de lei traz em si uma defesa do poder dos pais sobre os filhos, inicialmente, através do *slogan* “Não mexam com as nossas crianças. Meus filhos, minha regras”, e afirmando haver uma usurpação da autoridade moral dos pais e uma dominação da máquina do Estado, especialmente

o sistema educacional. Com a justificativa de oposição a uma ideologia contra a família fomenta, na verdade, estratégias discursivas autoritárias trazendo encarnados um clima de denunciismo e o discurso de ódio definindo os “falsos professores” como um “exército organizado de militantes travestidos de professores”.

Tomando por base as reflexões de Pinar (2012) para analisar esse contexto é possível que ocorra a demonização dos/as professores/as, ou seja, que haja um sequestro pedagógico eminente ao torná-los/as reféns da política e da relação prescrita na lei ao “concebido pelo outro” e por “desperdiçarem a experiência, por des-historicizarem, por se tornarem monocultores e invisibilizarem outros conhecimentos” (PINAR, 2012, p.39).

Os defensores dos ideais previstos no Escola Sem Partido estão preocupados com a atuação do professor em sala de aula, alegando que se trata de uma ferramenta ideológica de dominação. Sabe-se que a ação docente é o fulcro do processo formativo dos/as pedagogos/as. A aprovação de leis que regulamentem a censura aos profissionais da educação, disfarçadas do argumento de uma simples fixação de cartazes com deveres dos/as professores/as, coopera com a redução da relevância social dos/as docentes a simples transmissão de conteúdos supostamente apolíticos ou como “neutros”.

Na verdade, não é uma escola sem partido, mas é a qual partido ou a quais interesses políticos é vantajoso permitir a desconstrução da docência como atividade intelectual. O Escola Sem partido é, sobretudo, uma chave de leitura para descrever as ofensivas desse fenômeno educacional atual fixado sobre um projeto de sociedade em curso de defesa “dos bons costumes e valores tradicionais da família brasileira”, visto que os próprios idealizadores afirmam ter buscado inspiração no código de defesa do consumidor e descrevem a ação educativa como prestação de serviço, ou seja, uma mercadoria.

A postura demandada pelo/a educador/a e as características esperadas socialmente passaram a fazer parte de um conjunto de regras determinadas pelos defensores do projeto por entenderem que há uma espécie de ideologização esquerdista nas salas de aula que fomentaria certa “ideologia de gênero” ao se abordar determinadas temáticas. Os sindicatos dos professores da educação básica e superior, entidades científicas, dos movimentos sociais e da sociedade civil na

contramão desse projeto buscam articular formas de resistência como a criação dos movimentos “Escola Sem Mordaca”<sup>10</sup> e o “Escola com Diversidade e Liberdade”.

Este conjunto de iniciativas, especialmente, previstas nas pautas do “Escola com Diversidade e Liberdade”<sup>11</sup> visa defender os pressupostos da liberdade de cátedra e da autonomia das escolas com intuito de lutar em defesa da democracia.

A busca por qualificar esse debate e aliar a resistência jurídica cumpre com a defesa dos princípios previstos no artigo 206 da Constituição de 1988, como o “pluralismo de concepções pedagógicas”, “valorização dos profissionais da educação escolar” e “liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Diante do exposto neste capítulo, apresentamos autores/as que sinalizam alguns dos desafios da profissionalização docente historicamente dualista que, de um lado, se colocam numa perspectiva mais técnica e, de outro, apresentam cunho social que exige uma visão crítica-reflexiva do professor e da professora enquanto agente social. No segundo momento, abordamos as articulações e contribuições de importantes documentos no campo das políticas públicas para a formação docente, como o Plano Nacional da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e a Base Nacional Comum Curricular.

Apresentamos também a revisão de literatura que realizamos em relação à temática da pesquisa. Por fim, trouxemos alguns pontos que consideramos relevantes a respeito do MESP e da “ideologia de gênero”, bem como de sua gênese e as ligações com setores religiosos da Igreja Católica. Além disso, a emergência destes temas atravessa contundentemente as práticas pedagógicas e os conteúdos a

<sup>10</sup> A Frente Nacional Escola Sem Mordaca foi uma iniciativa deliberada no II Encontro Nacional de Educação (II ENE), realizado em Brasília-DF, entre os dias 16 a 18 de junho de 2016. Várias entidades e movimentos sociais se propuseram a debater e se mobilizar contra a aprovação dos Projetos de Lei Escola Sem Partido então existentes no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas estaduais, nos municípios. Em um dos painéis refletiram sobre o violento ataque à liberdade de expressão e à educação de qualidade promovida por setores retrógrados da sociedade civil, por meio do Movimento Escola Sem Partido e outras agremiações da direita organizada. Fonte: <http://escolasemmordaca.org.br>. Acesso em 28 de dezembro de 2018.

<sup>11</sup> Segundo o movimento Escola com Diversidade e Liberdade a falta de clareza sobre o que o MESP chama de doutrinação possibilita a interpretação também das aulas de acordo com suas próprias convicções e ideologias. Assim, abrem-se caminhos para denúncias indevidas que podem corroer profundamente as relações de confiança entre educadores, estudantes e seus familiares, fundamentais ao bom funcionamento das escolas e à aprendizagem dos alunos. Fonte: <https://www.change.org/p/movimento-escola-com-diversidade-em-contraposicao-a7%C3%A3o-ao-escola-sem-partido>. Acesso em 28 de dezembro de 2018.

serem trabalhados no cotidiano escolar. A qualificação desse debate, a consolidação de grupos opositores ao MESP e os posicionamentos contrários divulgados podem ser considerados transbordamentos notados na própria formação docente. Sabendo que ela se constitui a partir de tensões epistemológicas, de tal forma que engendram profícuos mecanismos de oposição à onda conservadora marcada por inúmeros retrocessos no nosso país.

Como próximo passo, há a necessidade de explicitar os caminhos metodológicos escolhidos para esta dissertação de mestrado, de modo que proporcionem atingir aos objetivos da pesquisa descritos no primeiro capítulo.

## 5

### Percurso Metodológico

Este capítulo tem como finalidade abordar o percurso metodológico desta pesquisa, as dificuldades encontradas na seleção das universidades, das disciplinas e dos/as entrevistados/as. Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Maanem (1979) a expressão qualitativa é um termo que abrange um conjunto de técnicas diferentes de interpretação que tem por objetivo “descrever, decodificar, traduzir, e expressar sentidos, não de frequência, sobre os fenômenos que ocorrem de forma mais ou menos natural do mundo social” (MAANEN, 1979, p.520).

Da mesma forma, para Denzin e Lincoln (1994) a investigação qualitativa é uma “perspectiva multidimensional que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”, na qual o investigador, multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um domínio ontológico (conjunto de ideias) sobre um domínio epistemológico (modos de conhecer) examinados de formas específicas (domínio metodológico).

Tendo explicitado os elementos acima descritos e considerando a natureza social das questões que orientam este trabalho, compreender os sentidos, decodificar práticas pedagógicas e traduzir o universo de significados nas falas dos/as entrevistados/as vai ao encontro de algumas características de uma pesquisa qualitativa trazidas por Minayo (2010):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p.21).

Quanto a uma das estratégias metodológicas privilegiadas, a análise documental, incluiu, principalmente, os Projetos Políticos dos Cursos, as ementas e os programas das disciplinas de dois cursos de Pedagogia da região metropolitana do Rio de Janeiro. Eles foram selecionados com a finalidade de identificar alguns elementos que permitissem vislumbrar preocupações temáticas, de modo a identificar alguma intencionalidade explícita - conscientes dos limites dessa abordagem.

Segundo Woods (1993) as informações devem ser sempre contextualizadas nas circunstâncias de sua construção, portanto poucos são os estudos que podem deixar de considerar esse enfoque peculiar de caráter qualitativo da análise documental. Segundo Moraes (1999), esse método possui grande serventia no exame de textos e documentos, pois auxilia na percepção de sentidos simbólicos. Sendo assim, as pesquisas exploratórias em sua operacionalidade investigativa, tem o desígnio de ampliar, elucidar e alterar conceitos e ideias possibilitando a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para análises posteriores.

A opção metodológica da análise de conteúdo desses documentos aliada às entrevistas se justifica por considerarmos a forma qualitativa mais adequada para tratar o problema enunciado no início da dissertação: *Como os currículos de Pedagogia abordam as temáticas de gênero e sexualidade?*

A abordagem da análise de conteúdo apresenta algumas características principais que podem ser organizadas em cinco etapas, são elas: (1) preparo das informações; (2) transformação dos conteúdos em unidades; (3) categorização e/ou classificação das unidades; (4) descrição; e (5) interpretação. Ressaltamos que as duas últimas etapas foram se consolidando de forma concomitante com a realização das entrevistas, a partir dos dados coletados com os/as docentes universitários/as e a coordenação das instituições. Caregnato e Mutti (2006) trazem definições que foram fundamentais para a análise dos dados das entrevistas ao afirmarem que:

A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferência do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de textos (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.863).

Sobre as categorias, os autores argumentam que a análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas emergem do texto. Segundo eles, “para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento” (CAREGNATO E MUTTI, 2006, p.683).

Portanto, buscaremos as convergências ao analisar os Projetos Políticos dos Cursos (PPCs), as ementas e os programas das disciplinas dos cursos de pedagogia na nossa pesquisa, buscando agrupamentos e a representação condensada das



informações, mas sem desconsiderar as especificidades das falas dos/as coordenadores/as e docentes das universidades selecionadas nos prismas analíticos. Tal perspectiva metodológica adotada é fundamental para analisar a formação docente em articulação com as temáticas de gênero e sexualidade sendo, sobretudo, numa tentativa de ousar entender essa teia curricular cotidiana que reverbera conceitos, (des)construções simbólicas, naturalizações, contingenciamentos e, principalmente, possíveis brechas de atuação desses/as profissionais.

## **5.1**

### **A escolha das universidades e das disciplinas**

Considerando o curso de Pedagogia como um campo de saber privilegiado para as discussões da sexualidade e das relações de gênero nas universidades brasileiras, como explicitado nas justificativas deste trabalho, faltava definir com quais instituições e disciplinas nossa pesquisa seria realizada para depois selecionar os/as colaboradores/as das entrevistas. Levantamos as universidades da região metropolitana do Rio de Janeiro com cursos presenciais considerados de excelência, ou seja, que foram classificadas com os conceitos 5 ou 4 na última avaliação no Exame Nacional de Desempenho do Estudantes (ENADE) para os cursos de Pedagogia, realizado em 2014. Relacionamos as informações (matriz curricular com os nomes das disciplinas e créditos, Projeto Político do Curso e o detalhamento das ementas) disponibilizadas ou não nos sites das instituições- conforme quadro abaixo.

Quadro 2- Conceitos do ENADE 2014 e documentos dos cursos disponíveis para consulta

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IEs) DA REGIÃO METROPOLITANA ESTADO DO RIO DE JANEIRO	ENADE 2014	MATRIZ CURRICULAR	PPC	TEXTOS DAS EMENTAS
UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO	4	SIM	SIM	NÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	4		SIM	SIM
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	5		NÃO	SIM
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	4		NÃO	SIM
FACULDADE SÃO JOSÉ	4	SIM	NÃO	NÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA	4			
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	4			
FACULDADE GEREMÁRIO DANTAS	4			
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	4			
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SOUZA MARQUES	4			
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	4			
FACULDADE GAMA E SOUZA	4	NÃO		
AVM - FACULDADE INTEGRADA	4			

Fonte: elaboração do autor

Vale ressaltar que partimos criticamente dos conceitos do ENADE, o que não significa que concordamos plenamente com o resultado, a metodologia e formato, mas fato é que as universidades são categorizadas em níveis de excelência a partir dele. Não entraremos no mérito da questão, mas o que nos moveu a utilizar esse critério foi ver como estas temáticas são trabalhos nos cursos considerados de qualidade. Foram feitos contatos com a coordenação das treze instituições relacionadas no *Quadro 2* com o objetivo de obter o Projeto Político do Curso (PPC), indisponível para acesso na maioria das instituições (12) - conforme o quadro na *Figura 2*. Somente (2) a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Castelo Branco (UCB) apresentavam os referidos documentos para consulta nos seus sites institucionais. Não recebemos nenhum retorno, via e-mail, de duas instituições e as outras (09) alegaram que o documento estava sendo reformulado e por isso não estavam disponíveis, embora o recebimento do arquivo não tenha acontecido até a redação do texto final dessa dissertação. Apenas as coordenações da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) enviaram, via e-mail, o documento. A UERJ complementou o envio ratificando que é um documento público e que será disponibilizado brevemente na *internet* após as

reformulações em trâmite. Os contínuos contatos telefônicos com as outras instituições (11), que não disponibilizaram via e-mail o PPC solicitado, não propiciaram grandes avanços investigativos.

Numa primeira análise, a partir desse levantamento podemos constatar a pouca transparência da documentação dos cursos de Pedagogia, pelo menos, no acesso aos sites institucionais. Quanto à periodização, esse fato não era tão recorrente, pois na maioria das instituições (11) era disponibilizada tanto em forma de fluxograma como em blocos divididos em períodos. Somente (2) a Faculdade Gama e Souza e AVM- Faculdade Integrada não publicizaram a matriz curricular para consulta nos respectivos sites. No entanto, além dessas estruturas curriculares das disciplinas, pode-se constatar um baixo número de instituições (2), UNIRIO e UERJ, com a possibilidade de acesso aos respectivos documentos completos que apresentassem os objetivos, a carga horária, os créditos e a bibliografia das ementas das disciplinas elencadas nas suas matrizes curriculares.

As ligações realizadas para obtenção dos documentos despertavam certo grau de desconfiança por parte do/a interlocutor/a na transmissão das informações oficiais - via telefone. No entanto, era comum o fornecimento de dados comerciais e administrativos sobre as matrículas e valores de mensalidades nas unidades. Quando solicitada a disponibilidade da coordenação era repassado um endereço eletrônico para contato posterior. Foram enviadas sucessivas mensagens, porém entendemos que as tarefas da coordenação demandam tempo e muita flexibilidade. Talvez isso explique o ínfimo retorno e, quando ocorria a disponibilidade, a demora na continuidade do diálogo para agendamento das possíveis entrevistas ou na solicitação dos documentos não ajudava na obtenção dos dados dessa pesquisa.

Tendo sido feita essa distribuição inicial dos cursos por notas do ENADE em convergência com as dificuldades na obtenção dos documentos institucionais como descrevemos anteriormente, assim como a falta de êxito na comunicação à distância passamos a considerar os limites e a duração de uma pesquisa de mestrado. Definimos como corte a presença de, pelo menos, uma disciplina obrigatória na matriz curricular disponível nos sites institucionais das universidades para acesso em que houvesse explicitadas as temáticas no título ou na descrição da mesma.

Consideramos como temáticas os textos das ementas que nomeassem a questão de gênero, das sexualidades, orientação sexual, diversidade e/ou da diferença em seus conteúdos programáticos. Sendo assim, foram selecionadas duas

universidades (UNIRIO e UERJ) como campo da nossa pesquisa. Nesse momento, é importante justificar o motivo pelo qual a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio) não tenha sido uma das instituições escolhidas, mesmo com o envio do PPC, via e-mail. Embora esteja apresentada no *Quadro 3*, não entrou nesse quantitativo para a pesquisa por motivos éticos, porque a orientadora dessa pesquisa foi uma das docentes responsáveis pela incorporação de duas das principais disciplinas precursoras no trabalho com as questões de gênero e sexualidade *Multiculturalismo e Educação*, além da *Educação em Direitos Humanos* oferecidas de forma obrigatória para o curso de Pedagogia na PUC- Rio.

Da mesma forma, mesmo com a disciplina obrigatória *Diversidade de Gênero e Educação para a Sexualidade* (*Quadro 3*) disponível no site da instituição privada UCB, campus Guadalupe, a instituição não fez parte do nosso campo, devido às inúmeras dificuldades de contato para prosseguimento do cronograma previsto para essa pesquisa de mestrado. Fato este que aprofundaremos no tópico sobre os/as entrevistados/as. Outro ponto que vale ressaltar é que embora o título da disciplina seja o mencionado as informações descritivas das ementas não foram publicizadas no site institucional da UCB. Esse panorama das disciplinas selecionadas e não selecionadas está caracterizado a seguir no *Quadro 3*.

*Quadro 3 - Disciplinas e ementas das Instituições de Ensino Superior*

IE	ESFERA	DISCIPLINA	TEXTO DA EMENTA	
UNIRIO	Federal	<b>Corpo e Educação</b> (8º período)  CH: 60 h	Aspectos históricos, antropológicos e culturais. <b>Corpo</b> , disciplina, <b>gênero e sexualidade</b> . Corpo e a relação com o outro, consciência corporal e a <b>identidade</b> . O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de <b>prazer</b> , educação e saúde.	IE's e Ementas Analisadas
		<b>Currículo</b> (6º período)  CH: 60 h	O currículo escolar. Aspectos fundantes da história do currículo. decorrentes. Teorias tradicional, crítica e pós-crítica em currículo. O currículo como um campo de estudo. Currículo oficial, currículo real e <b>currículo oculto</b> . O <b>papel do professor</b> no debate e construção curricular. As reformas educacionais em currículo. A <b>LDB e as questões curriculares</b> . A prática pedagógica e o currículo. Diferentes tendências educacionais e as concepções de currículo.	

UERJ	Estadual	<b>Diversidade Cultural e Educação</b> (2º período)  CH:60 h	A questão <b>multicultural</b> e as relações <b>interculturais</b> no espaço escolar. Os diferentes contextos interativos e a configuração de novos significados, sentidos e <b>identidades sócio-culturais</b> , ambientados nos espaços educativos. Os novos referenciais epistemológicos no estudo das minorias étnicas e das <b>questões de gênero</b> . As novas perspectivas em relação à educação no campo, à educação quilombola e à educação indígena. As propostas de inclusão e as dimensões dos direitos humanos no campo da educação.	
		<b>Educação e Estética</b> (6º período)  CH:60 h	Conceituação e estudos sobre os fundamentos epistemológicos e o contexto histórico-cultural da educação estética no Brasil. Estudos comparados sobre criatividade e processos de criação e suas diferentes formas de expressão e linguagens artísticas na sociedade contemporânea. Análise de modelos e <b>práticas culturais</b> constitutivos das <b>identidades</b> individuais e sociais materializadas em imagens, sons, literatura, <b>corpo</b> -movimento, memória, narrativa e significação como modos de produção de conhecimento.	
UCB	Privada	<b>Diversidade de Gênero e Educação para a Sexualidade</b> (6º período)  CH: 40h	Ementa <b>indisponível no site da instituição</b> , porém disciplina prevista como obrigatória na estrutura curricular.	<b>Disciplinas e IES não selecionadas</b>
PUC-Rio	Privada	<b>Multiculturalismo e Educação</b> (6º período)  CH: 60h	Globalização e sociedades multiculturais. Conceitos de cultura, identidade e diferença. Multiculturalismo: gênese e principais tendências. <b>Igualdade e diferença</b> ; universalismo e relativismo. Questões e tensões no cotidiano: <b>gênero</b> , raça, <b>orientação sexual</b> e religião. Educação multicultural. A perspectiva da educação intercultural. Currículo e interculturalidade. A escola como espaço de encontro intercultural. Estratégias pedagógicas e perspectiva intercultural.	

*Elaboração do autor*

Diante dessas variáveis e dos critérios de seleção definidos, chegamos ao curso de licenciatura da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que oferece uma disciplina obrigatória sobre *Corpo e Educação* prevista na sua matriz curricular. A segunda instituição selecionada foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que tem a disciplina obrigatória *Diversidade Cultural e Educação* disponível no ementário para a consulta pública.

No texto das respectivas ementas de cada disciplina grifamos algumas das menções a termos correlatos às temáticas de gênero e sexualidade e/ou sobre a

formação em Pedagogia de interesse para nossa pesquisa. No entanto, reconhecemos os limites de análise das ementas, na maioria das vezes documentos apenas formais que não refletem exatamente a dinâmica dos assuntos abordados em sala de aula. Em relação aos PPCs, indisponíveis para consulta em grande parte dos cursos previamente selecionados sabemos que podem não refletir a abordagem efetiva das temáticas em cada instituição.

Dessa forma, passamos a englobar também os programas atualizados das respectivas disciplinas no escopo da análise documental desta pesquisa. São elas: *Corpo e Educação* (UNIRIO), *Currículo* (UNIRIO), *Educação e Estética* (UERJ) e *Diversidade Cultural e Educação* (UERJ). Essa afirmação coaduna com o fato de que os documentos dos cursos de Pedagogia não são neutros, ou seja, para serem analisados precisamos levar em consideração que não são produzidos sem contexto histórico.

## 5.2

### As entrevistas

A metodologia de coleta de dados oriunda das entrevistas é indicada para esta pesquisa, pois sendo feitas individualmente e com garantia do anonimato dos/as colaboradores/as tendem a ficarem mais confortáveis ao dar seus depoimentos, explicitarem suas práticas pedagógicas e revelarem como percebem e significam sua realidade. Assim selecionaremos categorias a partir do cruzamento dos documentos com as entrevistas.

Foram aproximadamente 6 (seis) horas de áudio, transcritas e analisadas para que pudéssemos compreender a relação entre as questões de gênero, a diversidade sexual e os currículos dos cursos de Pedagogia, assim como a atuação profissional para lidar com essas questões. As entrevistas semi-estruturadas realizadas segundo os respectivos roteiros foram realizadas no segundo semestre de 2018, transcritas e inseridas no programa *Atlas TI* versão 8.0 com intuito de empreender a categorização e as codificações necessárias para as análises em articulação com os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

Foram entrevistadas as coordenações dos respectivos cursos selecionados e professores/as das disciplinas elencadas anteriormente a partir dos roteiros construídos para orientar a abordagem, respectivamente, as entrevistas com os/as docentes (*Anexo 2*) das disciplinas selecionadas e com a coordenação dos cursos

(Anexo 3). Somos conscientes de que teria sido interessante confrontar as propostas das disciplinas com a prática cotidiana de sala de aula no âmbito universitário, no entanto não foi possível pelas restrições de tempo hábil demandado para execução dessa pesquisa de mestrado. Sendo assim, limitamos nossa aproximação ao currículo formal e ao âmbito dos/as docentes com a realização de entrevistas junto à coordenação e aos/as docentes universitários/as.

Os roteiros das entrevistas foram cuidadosamente elaborados e não limitaram as perguntas a serem feitas durante a entrevista. De acordo com Gil (2008) a entrevista é uma técnica de se formular perguntas com intuito de obter dados que interessam às questões de pesquisa do investigador. Nas entrevistas semiestruturadas, tal como adotamos nessa dissertação, o roteiro serviu apenas como uma diretriz e o entrevistador, de posse do conjunto inicial de perguntas, tendo a liberdade de alterar a ordem para que ocorra de modo espontâneo ou de propor outras questões conforme a fluidez do que é narrado. Sobre as entrevistas, Gil (2008) afirma:

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação. (GIL, 2008, p. 111).

Assumindo a interferência da própria subjetividade, consciente de sua importância como parte da investigação, foram realizadas 8 (oito) entrevistas no total, sendo 2(duas) delas com docentes responsáveis pela coordenação e as outras 6(seis) entrevistas tanto com professores/as daquelas disciplinas selecionadas inicialmente (2) a partir da documentação dos cursos, como de outros/as entrevistados/as (4) indicados/as pela coordenação de ambos os cursos selecionados. A trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor é resumida por Denzin (1994) como o processo de investigação qualitativa. As entrevistas exigem muito cuidado na interpretação e construção das categorias e serão tratadas com maior profundidade posteriormente. As entrevistas são indicadas para a abordagem qualitativa que pretendemos nesta pesquisa, pois segundo Rosália Duarte:

**Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos**, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao

pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, **coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade** e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, **em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados** (DUARTE, 2004, p.100) [grifos nossos]

### 5.3

#### Os/as docentes entrevistados/as

Tendo sido definidas inicialmente as disciplinas e as universidades o próximo passo era entrar em comunicação com a coordenação e com os/as docentes para a realização das entrevistas. Embora sucessivos contatos tenham sido feitos com as três instituições selecionadas inicialmente, via telefone e internet, senti certa angústia pelas dificuldades encontradas em conseguir contato com a UCB, campus Guadalupe, e agendar as entrevistas dentro do prazo previsto dessa dissertação. Muitas vezes os e-mails demoravam semanas para serem respondidos e as idas às instituições não avançavam numa data para conversa com a respectivas coordenações. Por outro lado, os/as professores/as e a coordenação da UERJ e da UNIRIO se disponibilizaram mais ativamente em participar da pesquisa. No que se refere às disciplinas obrigatórias selecionadas, prontamente foram disponibilizados os respectivos programas atualizados e iniciadas as entrevistas com os/as docentes titulares tanto de *Corpo e Educação* (UNIRIO) quanto de *Diversidade Cultural e Educação* (UERJ).

No transcorrer das entrevistas e por indicação dos/as coordenadores/as foram sendo sugeridos outros nomes de colegas conforme a caracterização dos/as entrevistados/as no *Quadro 4*, que apresentassem pesquisas, grupos ligados ao tema ou mobilizassem de alguma forma a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade em outras disciplinas. Esta é a mudança mais significativa em relação ao nosso projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-Rio. Portanto, incorporamos as sugestões de ambas as coordenações e passamos a selecionar um número maior de docentes (8) para entrevistar tendo como critério o contato e a resposta positiva de docentes para a abordagem das temáticas em suas aulas, como ocorreu nas disciplinas de *Currículo* (UNIRIO) e *Educação e Estética* (UERJ).



Quadro 4- Caracterização dos/as entrevistados/as

Nomes Fictícios	Tempo de Entrevista (min)	Cor	Gênero	Graduação	Pós – Graduação				
				Área	Ano	Especialização/ Mestrado	Ano	Doutorado	Ano
<b>Felipe</b>	12	Parda	M	Licenciatura em Letras (UNISUAM)	2006	* <i>Lato Sensu</i> : - Especialização Em saberes e Práticas da Educação Básica- Ensino de Língua Portuguesa (UFRJ)  * <b>Mestrado em Educação</b> (UNIRIO)	2011  2014	Não Possui Doutorado	xxxx
<b>Lorena</b>	23	N/d	F	<b>Pedagogia</b> (UCAM)  Psicologia (UFRJ)	1990  2009	* <i>Lato Sensu</i> :- Alfabetização (UFRJ) - Educação Infantil (PUC-Rio) - <b>Docência do Ensino Superior</b> (UNIRIO)  * <b>Mestrado em Educação</b> (UFF)	1992 1997 1999  2002	<b>Doutorado em Educação</b> (UFF)	2008
<b>Elis</b>	33	Preta	F	Comunicação (UFRJ)	1974	- <b>Mestrado em Educação</b> (IESAE/FGV)	1988	<b>Doutorado em Educação</b> (PUC- Rio)	2005
<b>Camila</b>	42	N/d	N / d	História (PUC-Rio)	1990	* <b>Mestrado em Educação</b> (UFRRJ)	2002	- <b>Doutorado em Educação</b> (UERJ)  -Pós-Doutorado Curriculum Studies in Brazil (COLUMBIA/ Canadá)	2007  2013
<b>Marília</b>	36	N/d	F	<b>Pedagogia</b> (UERJ)  História (UERJ)  Ciências Sociais (FGV-RJ)	2006 2011 2015	* <i>Lato Sensu</i> :História das Relações Internacionais  * <b>Mestrado em Educação</b> (UERJ)	2012  2010	<b>Doutorado em Educação</b> (UERJ)	2014
<b>Magda</b>	69	N/d	F	<b>Pedagogia</b> (UERJ)	1998	- <i>Lato Sensu</i> : Gestão Escolar (UGF) - Psicopedagogia (UGF/UERJ)  -* <b>Mestrado em Educação</b> (UFRJ)	2011 2000  2005	<b>Doutorado em Educação</b> (UERJ)	2010

João	52	N/d	M	Psicologia (UNISINOS)		- <i>Lato Sensu</i> : Projetos Sociais e Culturais (UFRGS)  - Mestrado em Psicologia Social e Institucional (UFRGS)	2002  2006	-Doutorado em Psicologia Social e Institucional (UFRGS)  -Pós-Doutorado em Antropologia Social (UFSC)	2011  2012
Berenice	65	Preta	F	Ciências Sociais Bacharelado (UFRJ)  Ciências Sociais Licenciatura (UFRJ)	1997  1997	- <i>Lato Sensu</i> : Educação a Distância (SENAC)  *Mestrado em Sociologia e Antropologia (UFRJ)	2012  2000	-Doutorado em Antropologia Social (UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN/EUA)  - Pós-Doutorado em Raça, Gênero e Política Pública (MINNESOTA/EUA).	2000  2008

Fonte: elaboração do autor

As fichas de identificação pessoal e informações gerais dos/as coordenadores/as e dos/as docentes encontram-se nos *Anexos 2 e 3* deste trabalho. No quadro da *Figura 4* apresentamos a caracterização da formação dos/as entrevistados/as na graduação e na pós-graduação.

Todos os nomes utilizados são fictícios e foi assegurado o anonimato do depoimento ao iniciar a entrevista sempre com perguntas gerais e sobre suas formações ou experiências com as temáticas dentro ou fora do espaço acadêmico. Um dado que vale ressaltar neste primeiro momento são as múltiplas trajetórias na formação no que tange à graduação desses/as profissionais que trabalham com as questões de gênero e sexualidade nos cursos de pedagogia.

Além da própria graduação em Pedagogia há profissionais da Comunicação, da Psicologia, das Ciências Sociais, da Licenciatura em Letras, da História e da Sociologia. No entanto, podemos perceber um ponto de convergência, em destaque no quadro da *Figura 4*, visto que a maioria realizou o mestrado (6) e o doutorado (5) em Educação. Além disso, há docentes (3) com Pós-Doutorado. Após a checagem dos seus currículos na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi possível constatar que suas respectivas pesquisas são de áreas distintas (Currículo, Antropologia Social e Política Pública),

entre outras, inclusive, com duas teses e duas dissertações produzidas sobre as temáticas de gênero e sexualidade. O professor João e a professora Berenice ao falarem de suas carreiras acadêmicas tecem comentários que convergem para uma explicação sobre o campo dos estudos de gênero.

**João:** Então, a minha formação é muito interdisciplinar, até porque o próprio campo de estudos de gênero e sexualidade é interdisciplinar, ele não é um campo [fechado]. Talvez tenha uma história que se queira registrar, de um privilégio, ou uma tutela epistemológica, que seria o campo das ciências psicológicas, das ciências médicas, mas foi rompido a partir da crítica social, e hoje se constitui como um campo interdisciplinar, trans ou até interdisciplinar.

**Berenice:** A minha formação é muito interdisciplinar, e eu venho também, eu tenho uma formação que é do movimento social de mulheres, de mulheres negras, e sempre tive dentro da universidade, porque sempre trabalhei, eu sempre fui professora e trabalhava no movimento social. Então, todas essas experiências de olhar para dentro das questões de gênero, para as relações de gênero, as relações étnico-raciais, e sempre entrecortada, entremeada, com a questão da diversidade sexual, sempre tive esse olhar. Porque esses movimentos são movimentos onde essas questões estão sempre entrecruzando.

Outro ponto importante a ser destacado dessa fala da professora Berenice e que surgiu na entrevista de outros/as três (03) docentes (João, Marília e Camila) é a participação em movimentos sociais, bem como o desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão voltadas para a área temática em questão. Sabe-se que a inserção nos movimentos sociais suscita lutas epistemológicas e assume lugar de evidência na produção de discursos e mobilizações acadêmicas ou mesmo fora dos espaços universitário com fortes preocupações com contextos de opressão que os/as outros/as estão vivenciando. Destacamos os seguintes depoimentos:

**João:** Eu fiz toda minha formação política e também de pesquisa articulada ao movimento social. [...] Muito mais que formar novos militantes a ideia presente era a de experimentação política [...] Até porque essas são temáticas que foram produzidas e tensionadas pelos movimentos sociais. E aí não é possível pensá-las [...] sem que faça uma articulação com certas lutas coletivas. Elas estiveram aprisionadas diante de determinados campos disciplinares como formas de regulação, mas elas tiveram um enfrentamento que hoje não está presente só dentro dos movimentos sociais, está na universidade, a partir de pesquisa engajadas éticas e epistemologicamente.

**Marília:** O nosso professor com certeza é um professor criativo, autoral, um professor que se reconhece como autor de seu trabalho, alguém que pensa o seu trabalho, alguém que olha os contextos, e alguém, principalmente, empático, solidários às questões do outro. Eu acho que isso é uma coisa que marca muito a formação dos professores que a gente faz aqui.

Da mesma forma, a menção da professora Berenice ao comentar sobre o seu doutorado em Antropologia Social (UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN/EUA) e o Pós-Doutorado em Raça, Gênero e Política Pública, realizado na Universidade de MINNESOTA (EUA), afirma que mesmo não realizando atualmente pesquisas voltadas às relações de gênero e sexualidade, sua formação permitiu certo grau de *sensibilidade* na abordagem e reflexão sobre os temas da diversidade.

**Berenice:** Não estudo orientação sexual nem sexualidade. Mas sou sensível à questão, não só sensível de menosprezo, mas porque são discussões importantes, e estou numa cadeira que vai trabalhar com diversidade. Então, como eu tenho uma formação fora, então é possível para eu dar, mas não é possível para todos os colegas que dão, por exemplo, diversidade sexual, ou falar de orientação sexual e sexualidade, que é como tá na maioria dos livros, a temática é “orientação sexual e sexualidade”.

Berenice ao se referir ao termo orientação sexual se remete basicamente a terminologia adotada segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1997 e fornece elementos da contemporaneidade inerentes à formação docente cruciais para essa sensibilidade mencionada, na perspectiva de uma pedagogia do respeito e para afirmação da diversidade:

Então é preciso que haja uma formação, onde ele possa trabalhar com essas questões e adquirir essa sensibilidade. É porque eu acho que é muito mais amplo que uma sensibilidade, porque sensibilidade pode dar e passar. Eu tô dizendo que é algo que vai fazer parte da sua formação, um horizonte, uma perspectiva. Cria em você uma perspectiva e um senso, inclusive de renovação, porque não há como você se organizar para pensar, para planejar pedagogicamente, para dar aula, plano de aula, formar alunos, nessa perspectiva da diversidade e da diferença, sem você estar atenta com a atualidade, com o mundo, com a contemporaneidade.

## 6

### As questões de gênero e sexualidade nos documentos analisados

Bardin (1977) define a análise documental como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original. Laurence Bardin explica que o objetivo é dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.

O propósito é atingir o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 1977, p.45).

Tendo como referência fundamental que os documentos analisados constituem indicadores de conteúdos trabalhados nas respectivas disciplinas e cursos, explicitam, portanto, a intencionalidade das práticas pedagógicas, conteúdos e autores/as adotados/as como referencial teórico.

Neste capítulo nos centraremos na análise documental que abarcou as ementas das disciplinas e os Projetos Políticos dos Cursos (PPC). Além destes, a partir das dinâmicas de trabalho, bibliografia e avaliação os programas das disciplinas distribuídos no último semestre de 2018 aos licenciandos e às licenciandas pelos/as professores/as e disponíveis nas secretarias dos departamentos e/ou nas fotocopadoras das próprias instituições sendo, dessa forma, referentes públicos desse conteúdo do currículo formal.

#### 6.1

##### Os projetos políticos dos cursos

Segundo o Projeto Político do Curso (PPC), datado de outubro de 2008, disponível no site UNIRIO, o referido curso de Pedagogia confere o título de licenciado em Pedagogia e parte do entendimento da concepção de *docência ampliada* que compreende o ensino, a pesquisa e a gestão. Segundo o documento, o trabalho docente é associado aos “processos e práticas político-pedagógicas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se

desenvolvem, por meio de contínuo exercício de transformação da realidade em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas”.

Ao descrever a responsabilidade em formar o/a profissional em Pedagogia o PPC do curso da UNIRIO menciona a “sólida formação teórica e compromisso político” na perspectiva “democrático-participativa, visando à superação das desigualdades sociais” de modo a “preparar para exercer seu papel e função social”. Outro ponto a ser destacado deste documento é que ao descrever os objetivos do curso é mencionado o “reconhecimento e a valorização da *Diversidade*, da *Diferença* e da *Ética*, em suas múltiplas dimensões, comprometidos com a (re)construção de uma sociedade mais *justa e igualitária*” (Grifos nossos).

A matriz curricular do curso da UNIRIO, que foi criado em 1987, passou por uma adequação curricular em 2007, devido às “novas demandas da sociedade brasileira e às transformações sócio-políticos-culturais” frente às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aprovadas pelo MEC, em 15 de maio de 2006. A matriz vigente totaliza uma carga horária de 3.355 horas (2640h obrigatórias; 240h, no mínimo, disciplinas optativas; 375h de estágio supervisionado e; no mínimo, 100h de atividades complementares). Organizada em três núcleos (básico; de aprofundamento e diversificação de estudos; e de estudos integradores). As análises dos documentos e as entrevistas foram realizadas com os/as professores/as das disciplinas dos dois primeiros núcleos, tendo em vista que o núcleo de estudos integradores compreende monografia, estágios e atividades complementares.

Segundo o PPC da UERJ analisado, datado de 2003, o currículo em vigor no curso de Pedagogia resultou de um longo processo de discussões e deliberações que, iniciado em 2001, reuniu professores e alunos da Faculdade de Educação. Tendo sido a proposta curricular anterior adotada há mais de uma década, e havendo outro curso cuja origem tinha os professores da rede municipal como público destinatário, estava evidente segundo o texto do documento “seu descompasso não apenas com os anseios da área e com os desafios da sociedade, como também com a legislação, que durante o período, havia sido promulgada - em particular a LDBEN, que instituía a formação em nível superior dos professores destinados à escola básica”.

Nesse sentido, vale ressaltar que o Curso de Formação de Professores foi organizado em resposta da Faculdade de Educação à demanda da Prefeitura do Rio de Janeiro, com vistas a formar no nível superior, em programa de continuidade, os professores da escola básica formados em nível médio. Ao longo dos anos esta finalidade original se modificou e ampliou, mas a formação se manteve sempre separada da Pedagogia, em cursos distintos.

Colocada em relevo no PPC de 2003 da UERJ, já traduzia desde a proposta anterior a intenção de conceder centralidade à figura do professor, reservando-se à pós-graduação a formação de especialistas (Administração Escolar, Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional) que, “a partir da década de 70, havia quase monopolizado as preocupações de formação nos cursos de Pedagogia”. Ao destacar o reconhecimento da existência e da rápida transformação das múltiplas instâncias da vida social, longe de implicar a negação das demais formas de atuação do Pedagogo, o documento apóia-se na “constatação da amplitude do campo da formação humana para conceder à docência seu verdadeiro sentido e valor”.

Da matriz curricular do Curso da UERJ, podemos destacar uma carga horária total (3690 horas) maior que o da UNIRIO (3.355 horas). Tal estrutura da UERJ é dividida em (i) base comum (1140 horas) composta de onze (11) núcleos básicos ordenados em disciplinas de 60h com a finalidade de constituir um espaço privilegiado de formação da identidade profissional do pedagogo; (ii) disciplinas obrigatórias (1470 horas) em um número diferenciado de disciplinas específicas de 30 ou 60 horas que visam contribuir para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que permitam ao aluno discutir e refletir sobre: Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas; (iii) Disciplinas Eletivas (300 horas) tendo disciplinas de 30h com intuito de contribuir para a flexibilização do currículo e sua adaptação às necessidades, interesses e exigências singulares dos alunos, da mesma forma na integração com os diferentes cursos.

Além destas, o documento elenca, ainda: (iv) Pesquisa e Práticas pedagógicas (240h) cabendo a essa atividade o desenvolvimento de projetos comuns a docentes e discentes que poderão ademais estar abertos à comunidade UERJ como um todo, assim como jornadas e seminários; e (v) Estágio Supervisionado (360h) que é definido pelo documento como momento estratégico para a valorização dos diferentes espaços educativos da sociedade (instituições públicas ou privadas,

governamentais e não-governamentais, associativas, comunitárias, sindicais e igualmente movimentos sociais) e sua importância para a produção de saberes.

Para a análise dos conteúdos presentes nas ementas e programas das disciplinas nem sempre foi possível identificar todos os aspectos, mas de acordo com o material disponível, procuramos nos ater a cada um deles assinalados à luz das seguintes perguntas na análise de ambas as instituições:

- Como se expressa o modo de entender gênero/sexualidade?
- Quais os temas explicitados nos programas e sua referência às questões colocadas?
- Qual(is) a(s) dinâmica(s) proposta(s) (estratégias pedagógicas, linguagens, etc.) para o desenvolvimento das disciplinas?
- Qual a bibliografia de referência significativa utilizada em relação à abordagem das relações de gênero e sexualidade?

Identificamos palavras significativas para o campo semântico das relações que envolvem gênero e sexualidade e elaboramos um instrumento de checagem com os seguintes termos agrupados conforme o *Quadro 5*. Nesta análise, sem fazer referência a nenhuma disciplina específica, relacionamos unicamente suas incidências em ambos os cursos, pois consideramos que a natureza dos dados permite detectar movimentos mais significativos.

*Quadro 5- Presença das palavras-referência nos documentos dos cursos das IE's*

PALAVRAS - REFERÊNCIA	UNIRIO			UERJ		
	PPC	PROGRAMAS	EMENTAS	PPC	PROGRAMAS	EMENTAS
Gênero	10	2	1	4	<b>40</b>	3
Sexualidade	3	4	1	1	16	0
Identidade/ Orientação Sexual	5	3	1	8	4	2
Diversidade/ Pluralidade	8	0	0	15	28	1
Diferença	11	1	0	3	9	4
Cultura(s)/ Estudos Culturais	<b>48</b>	6	1	<b>79</b>	23	11
Multi/ Interculturalismo	0	0	0	1	9	2
Corpo(reidade) / Prazer	17	<b>53</b>	3	4	0	2

*Fonte: elaboração do autor*



Um curso universitário com foco na formação dos/as profissionais de Pedagogia, comunica as formas como considera e organiza os diversos conhecimentos necessários para a formação profissional por meio de seu currículo, ementas e programas das disciplinas. Numa primeira aproximação, podemos afirmar que em ambas as universidades a presença do campo semântico referido às relações de gênero e sexualidade nas disciplinas analisadas é ainda tênue.

No que diz respeito à análise do campo semântico nos documentos, o grande destaque foi a presença reduzida das palavras gênero e sexualidade, identidade/orientação sexual nos PPCs, nas ementas e nos programas. A exceção pode ser verificada com a incidência do termo gênero (40) nos programas das disciplinas da UERJ. É salutar notar que a perspectiva antropológica emerge nos três documentos analisados, visto que *Cultura(s)/ Estudos Culturais* foram os termos de maior incidência, especialmente nos três documentos da UERJ (113), com destaque para o PPC (79) se compararmos o número total da UNIRIO (55), visto que nesta instituição há uma maior concentração da presença destes termos no PPC (48). Por outro lado, a perspectiva do/a corpo(reidade)/prazer pode ser notada com maior ênfase totalizando (73) na UNIRIO, com destaque para os programas (53) enquanto na UERJ totaliza-se apenas (6) incidências, sendo (4) no PPC e (2) nas ementas.

## 6.2 Bibliografia

Em relação à bibliografia, por motivos éticos e de confidencialidade excetuamos as publicações dos/as próprios/as colaboradores/as presentes entre os (04) programas analisados e as respectivas (4) ementas. Sendo assim, podemos listar os principais textos e livros encontrados dentro das temáticas de gênero e sexualidade ou que com elas estejam relacionadas:

BRASIL, INTRODUÇÃO: PLURALIDADE CULTURAL (p.19-27). In: **Parâmetros Curriculares Nacionais- Temas Transversais – Pluralidade Cultural**. Vol 10, Brasília: Mec 1997. Disponível em 16 mar 2014.

CARRARA, Ana Regina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; LIMA, Thais. **Cultura e educação na sociedade contemporânea**(p.6-11). Cadernos Cenpec/Nova série, [S.l], v.5, n.7, jan. 2010. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/59/74>.

Acesso em 16 ago 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica** (p. 13-37). In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antonio Flavio Moreira e Vera Maria Candau (orgs.). 10ªEd. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CLAM/IMS/UERJ; SP; SEPIR E MEC. **Etnocentrismo, Estereótipo e Preconceito** (p.23-28). Módulo I: Diversidade. In: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Sérgio Carrara e Maria Luiza Heilborn(coordenadores). SPM/PR, SEPIR/PR, MEC- Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: [http://estatico.cnpq.br/portal\\_premios/2013/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal_premios/2013/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em: 17 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **Conceito de gênero (p.30-43); O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola; Construção social da identidade de adolescente/juvenil e suas marcas de gênero** (p.48-50). Módulo II: Gênero. In: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Sérgio Carrara e Maria Luiza Heilborn (coordenadores). SPM/PR, SEPIR/PR, MEC- Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: [http://estatico.cnpq.br/portal\\_premios/2013/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal_premios/2013/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em: 17 mar 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1987. Parte 3, cap 1.

GONÇALVES, L. A O.; SILVA. P. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**, Belo Horizonte:Autêntica, 1998.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B.G. **O desafio da diversidade (p. 11-26)**. In: Experiências étnico-cultural para a formação de professores. 3ed. – Belo Horizonte: Autêntica editra, 2011. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013, capítulo: A teoria com prática libertadora, pp. 83-104.

\_\_\_\_\_, Bell. Intelectuais Negras. **Revista de Estudos Feminista**, Florianópolis, n2, ano 3, 1995, pp. 464 – 477.

LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência Artista: arte, gênero e ético-estética docente. **Revista Educar em Revista**. [online]. 2006, n. 43 [citado 2018-08-13], pp. 3-56.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (organizadora). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 3ª ed, pp. 7-34.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: 2014, 16ª ed. Capítulo: A emergência do gênero, pp. 7-34.

LOWEN, Alexander. **Amor e orgasmo**. São Paulo, Summus, 1991.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/es/article/view/177445>. Acesso em 09 dez 2018.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neve. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In: GUAREZCHI, Neuza. HÜNNING, Simone. **Foucault e a Psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005, pp. 93-106.

RANGEL, Mary (Org.). “Definindo diversidade e desigualdade (p. 13-17). In: **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico- Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Sérgio Carrara e Maria Luiza Heilborn (coordenadores). SPM/PR, SEPPIR/PR, MEC- Rio de Janeiro.

ROLNIK, Suely. **Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubetividade/textos/suelypensar.pdf>. Acesso em 09 dez 2018.

\_\_\_\_\_, Suely. **Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2011.

SENKEVICS, Adriano. **Gênero e educação: uma história de desigualdades.** Ensaios de Gênero (p.21-42). Publicado em 22/01/2014. Disponível em: <https://ensaiodegenero.wordpress.com/2014/01/22/gênero-e-educacao-umahistoria-de-desigualdades>. Acesso em 10 ago2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação- um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Sobre a frequência das referências nos programas analisados, quatro (4) das obras aparecem com maior incidência nas bibliografias previstas para o ano letivo de 2018. São elas: (1) *Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais - Pluralidade Cultural*. (2) *Gênero e Diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico- Raciais* (Sérgio Carrara e Maria Luiza Heilborn são os coordenadores desse material); (3) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (Guacira Lopes Louro); e (4) *Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica* (Vera Candau).

Os diferentes módulos que compõem o livro de conteúdo utilizado no *Curso Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico- Raciais* (GDE)<sup>12</sup> faz com que seja a referência com maior incidência entre os programas analisados. Possivelmente por apresentar linguagem objetiva e estrutura didática elucidativa, inclusive, com sugestões de propostas pedagógicas em um caderno de atividades. Os diferentes módulos são citados como leitura obrigatória (2) e, por vezes, indicadas como leitura complementar (2) no planejamento dos conteúdos das disciplinas analisadas.

<sup>12</sup> A dissertação *Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica* apresentada por Alexandre Bortolini, em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio aprofunda o contexto do curso Gênero Diversidade na Escola (GDE) e seus impactos na formação docente. O material recorrente na bibliografia das ementas é um livro-texto, do ano 2009, produzido a partir da iniciativa pioneira da Secretaria de Políticas das Mulheres (SPM/PR) e do British Council, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

Outros/as autores/as importantes dos estudos de gênero como Guacira Lopes Louro, Gilles Deleuze, Michel Foucault constam, principalmente, nos programas das disciplinas com enfoque mais cultural da sexualidade do que naquelas com centralidade no âmbito do/da corpo(riedade)/relações de prazer/estética. Textos distintos de Vera Maria Candau também aparecem em (2) dois dos programas analisados. Desta análise, de caráter exploratório, é possível afirmar que as temáticas de gênero e sexualidade estão presentes nos documentos das disciplinas obrigatórias, sendo pertinentes às temáticas, plurais e propõem autores/as relevantes para a abordagem dos temas.

Nas ementas das disciplinas da UNIRIO analisadas não constam as bibliografias recomendadas, diferentemente do ementário da UERJ. Em ambas as instituições as referências dos programas atualizados para o ano letivo de 2018 apresentavam, em sua maioria, autores/as relacionados/as aos estudos de gênero e sexualidade a partir de diferentes perspectivas epistemológicas. No entanto, vale ressaltar que nas disciplinas da UERJ (*Estética e Educação / Diversidade Cultural e Educação*) nenhuma das referências descritas nas ementas coincidem com o programa atualizado.

Podemos inferir partir da análise documental que parece corroborar o fato de ficar a cargo de cada docente a adaptação dos conteúdos e a inclusão das referências, ou seja, sua *intencionalidade* nos seus diferentes programas das disciplinas como um currículo vivo que vai se atualizando de acordo com as demandas e pautas da sociedade.

### 6.3 Dinâmicas de trabalho

Em se tratando das dinâmicas propostas e estratégias pedagógicas, é fundamental destacar que as tarefas presentes nos programas constituem atividades práticas realizadas no âmbito do Ensino Superior. Sendo assim, sobre a incorporação de outras linguagens nas dinâmicas de trabalho das disciplinas, podemos mencionar o uso de vídeos, documentários, séries e/ou filmes, mencionados por três (3) programas relacionados às palavras-referência (*Gênero, Sexualidade, Identidade/Orientação Sexual, Diversidade/Pluralidade, Diferença, Cultura(s)/Estudos Culturais, Multi/interculturalismo e Corpo(riedade)/Prazer*) apresentadas anteriormente no quadro da *Figura 5*.

É importante destacar que embora esteja listado no programa não há explícito que a utilização desses vídeos será como recurso facilitador para a compreensão do texto escrito ou se será utilizado para a discussão de ideias ou mesmo como trabalho individual e/ou coletivo em sala ou em casa. Listamos os vídeos, documentários, séries e filmes e as referências extraídas dos programas analisados:

- O que é diversidade (5:18 min). Disponível em:  
<http://www.youtube.com/watch?v=EAxcgrvxgLS>
- Escola democrática e diversidade - parte 1 (14:04 min). Disponível em:  
<http://www.youtube.com/watch?v=-efWxn5tKrI>
- Escola democrática e diversidade - parte 2. Entrevista com a Professora Mônica Amaral (FE/USP) sobre multiculturalismo (14:04 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U5-l2upATj8>
- O papel da cultura na educação do sujeito transformador (4:33 min). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EhFqc3W7ycM>
- Mais cultura nas escolas (5:32min). Disponível em:  
<http://www.youtube.com/watch?v=CD5UUn9pOs14>
- O Perigo da História Única (18:49 min). Disponível em:  
<http://www.youtube.com/watch?v=qDovHXVdyVQ>
- O xadrez das cores (21 min). Disponível em:  
<http://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>
- Dia-a-Dia Educação – Relações de gênero na escola (26:18min). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=v1fDkuGrjzw>
- Vídeo “Torpedo” do kit Escola Sem Homofobia (3:58 min). Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=TP\\_OjE\\_Fi20](http://www.youtube.com/watch?v=TP_OjE_Fi20)
- Vídeo “Encontrando Bianca” do kit Escola Sem Homofobia (3:41 min). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4Eb9UCT1138>
- Documentário: Menino 23. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rYSSpBodYSQ>
- Documentário: De que Lado me olhas? (15 min) - Dir: Carlina de Azevedo e Elena Sassi. Disponível em  
<https://www.youtube.com/watch?v=d0Vuy9etUz4>

- Longa-Metragem: O céu de Suelly (2006) - (1h26 min22s). Disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=O+c%C3%A9u+de+Suelly+](https://www.youtube.com/results?search_query=O+c%C3%A9u+de+Suelly+)
- Longa-Metragem: Tomboy (2012) - (1h22 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-8Bys7wCY>
- Longa-Metragem: Minha vida em cor de rosa (2018) - (1h28min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D5IEZFA4Pzs>
- Longa-Metragem Paraíso Perdido ( 2018) - (1h50 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9RBUMGUdRdM>
- Folhas de Outono/ Série Os experientes - Dir.: Fernando Meirelles (2015), (31 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DGOkiU1vr3M>

#### 6.4 Avaliação

Dos programas analisados, (3) detalham as formas de avaliação, enquanto o programa da disciplina *Diversidade Cultural e Educação* (UERJ) apenas registra “Trabalho em Grupo”. Podemos afirmar que as avaliações previstas estão centradas em atividades com interação direta entre os pares e com os/as docentes das disciplinas. As referidas avaliações são apresentadas de variadas formas nos programas: assiduidade; pontualidade; leitura dos textos; seminários; participação nas discussões em aula; resumos críticos; trabalhos em grupo; intervenções nas ações cotidianas; performance/coreografia/ criação artística utilizando outras linguagens que não exclusivamente a escrita; registros escritos dos encontros; autoavaliação e Plano de Trabalho Individual/ Trabalho Final.

Esta última forma de avaliação denota um processo mais intenso de construção coletiva prevista no programa da disciplina *Currículo* (UNIRIO), pois há uma previsão de devolutiva da docente para o planejamento da atividade final a ser realizada pelos/as licenciandos/as, além de um momento previsto para o compartilhamento com os/as colegas denominado “Troca-Troca”. Além disso, há uma atividade opcional neste mesmo programa que nos chamou a atenção pelo processo denominado “Prova Platô” alinhada com uma das metodologias previstas: “aulas socráticas”. Há dois momentos da construção coletiva das avaliações

definidos no texto do programa “a escrita rizomática em sala de aula e a leitura comentada a *posteriori*” para esse tipo de prova.

Da análise realizada, nas atividades previstas também há o planejamento de palestrantes convidados/as que dialoguem com as temáticas. Outrossim, há uma inserção de temas recentes e polêmicos no programa da disciplina de *Currículo (UNIRIO)* que não constam na bibliografia da respectiva ementa da disciplina, como podemos constatar no conjunto de quatro (4) artigos da *Revista de Estudos Indisciplinados em Gêneros e Sexualidades* da Universidade Federal da Bahia (UFBA), publicados ano de 2018, previstos para o programa atualizado da disciplina:

- Crianças desviadas, sexualidade monstruosas, educação pervertida: paisagens alteritárias das infância. Disponível em:  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/1651/showToc>
- “No entre-lugar da criança (des)viada e (des)avisada a língua afiada corta e nos faz criança”. Disponível em:  
<http://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/1651/showToc>
- Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! Disponível em:  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762>
- O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. Disponível em:  
<https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/07/moura-e-salles-o-escola-sem-partido-e-o-c3b3dio-aos-professores.pdf>

Diante do exposto, nesta seção realizamos a análise documental desta pesquisa a partir de três (3) aspectos básicos (Dinâmicas de Trabalho, Bibliografia e Avaliação). É possível afirmar que algumas divergências de bibliografias e conteúdos entre as ementas e os programas analisados denotam algumas brechas e investimentos que permitem emergir os temas relacionados a gênero e sexualidade. Diante dessa afirmação sobre os programas, esta introdução em geral parece se dar por interesse e iniciativa pessoal dos/das docentes destas disciplinas o que



demandou a necessidade de entrevistá-los/las para entender como se situam diante dessas questões na formação docente.

Mesmo com a presença de diferentes formas de abordagem para as temáticas de gênero e sexualidade nos documentos do curso, não parece haver uma intencionalidade coletiva de sistematização com intuito de um tratamento aprofundado das temáticas. Em nenhum dos Projetos Políticos dos Cursos analisados, por exemplo, se faz uma proposta tendo as mesmas como princípios orientadores da formação de professores/as, embora o PPC da UERJ destaque a formação dos/das pedagogos/as para atuação “em movimentos sociais organizados e em programas interdisciplinares de atuação comunitária”. Fato que pode sinalizar uma tendência do curso para uma maior abordagem dessas temáticas a partir desta interlocução proposta.

Sendo assim, apresentamos neste capítulo a análise documental realizada a partir dos PPCs, ementas e programas das disciplinas selecionadas em ambos os cursos, priorizando os subitens referentes aos aspectos das dinâmicas de trabalho, bibliografia e avaliação. Os PPCs apresentam em seus textos as adequações previstas nos documentos norteadores para o campo da educação como a LDB (Lei 9394/96) e as DCNs (2006). No entanto, são os programas das disciplinas que apresentam insurgências mais significativas das temáticas. Tanto com autores/as do campo das relações de gênero e da diversidade sexual, quanto por estratégias pedagógicas que estabelecem o diálogo sobre os temas a partir da proposição de atividades corporais, dinâmicas em grupo, discussões de textos atuais, seminários e atividades a partir de vídeos e documentários, entre outras previstas nestes documentos.

Diante desta constatação se tornou necessário compreender como os/as docentes se situam em relação à presença das questões de gênero e sexualidade. Portanto, no próximo capítulo, serão apresentadas as análises advindas das entrevistas realizadas com os/as oito (8) colaboradores/as de nossa pesquisa.

## 7

### **Como se situam os/as entrevistados/as em relação à presença das questões de gênero e sexualidade**

Neste capítulo apresentamos as análises das entrevistas realizadas com os/as 8 (oito) docentes que participaram do campo de nossa pesquisa. O número de entrevistas não nos fornece substratos para generalizar comportamentos, opiniões ou práticas. Portanto, de forma exploratória as análises poderão nos indicar tendências acerca da abordagem dos temas nas universidades. Tendo sido já caracterizadas as respectivas formações o objetivo que orienta essa seção é responder a pergunta: Como se situam os/as docentes em relação à presença das questões de gênero e sexualidade?

Toda pesquisa é um recorte de uma realidade. Isso implica eleger categorias analíticas e, conseqüentemente, ignorar outros aspectos. Portanto, ao definirmos como enfoque os/as docentes e as suas práticas pedagógicas selecionamos categorias que de alguma forma são atinentes ao trabalho desse/a profissional com a consciência de que elas não esgotam em si as possibilidades analíticas dessa pesquisa e nem dos dados advindos das entrevistas.

Para tal separamos seis categorias de análise e desmembramos em alguns subitens, quando necessário, para nos aprofundarmos com base nas questões formuladas nos roteiros e a partir dos encadeamentos das próprias entrevistas. São elas: (1) Articulações das Disciplinas com os Documentos: “Deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação”. (2) Religião e LGBTfobia: “Eu não posso crer em um Deus Homofóbico”; (3) Políticas Públicas: “A escola é Sem Partido, mas em casa é com partido!”; (4) Kit Escola Sem Homofobia: “As pessoas adoram se colar nas polêmicas”; (5) Abordagens das temáticas; e (6) Desafios da Profissão Docente .

## 7.1

### **Articulações das disciplinas com os documentos: “deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação”**

Nesta seção, podemos depreender reflexões sobre a articulação entre as disciplinas e os documentos que regulamentam o currículo oficial dos cursos de pedagogia analisados. A partir da análise dos depoimentos dos/as entrevistados/as foi possível identificar categorias sobre a visão institucional dos cursos de Pedagogia da UERJ e da UNIRIO em relação às temáticas de gênero e sexualidade. Além do mais, algumas pistas de práticas pedagógicas que extrapolem os próprios documentos norteadores foram notadas, visto que no capítulo anterior já abordamos as divergências entre os Projetos Políticos dos Cursos, as ementas e os programas das disciplinas. Sobre essas abordagens das temáticas separamos um subitem 7.5 *Abordagem das Temáticas* para pormenorizar estes resultados.

Ambas as coordenações mencionam a reformulação da estrutura curricular que as instituições estão realizando. Quando indagado sobre o processo de elaboração do projeto político da UNIRIO, o coordenador Felipe explica que a forma de organização coletiva em que se dá a reformulação em curso é de forma “bem democrática”.

**Entrevistador:** Esse processo de organização de um projeto político é um processo coletivo? Ou é deliberado pela gestão?

**Felipe:** Não, ele tem um grupo, que é o NDE. Esse grupo se reúne, pensa algumas propostas, elabora algumas propostas. Essas propostas estão sendo apresentadas em forma de seminários, e as pessoas estão recebendo as propostas, assim, não com tanta antecedência como nós gostaríamos, mas elas recebem e tem como discutir as propostas no seminário. Então têm algumas propostas que caem por terra logo de início, têm outras que ganham força, aparecem, enfim. Eu acho que está sendo uma construção, dentro do nosso possível, até uma construção bem democrática.

Tendo sido feita a mesma pergunta para a coordenadora Magda sobre o processo em curso na UERJ, a professora destaca as mobilizações dos/as envolvidos/as nos momentos críticos de greves em que se deram essas reuniões:

**Magda:** A gente “tá” vivendo um processo profundo de reforma curricular. Há dois anos estamos na movimentação, envolvendo toda a universidade, como um todo, e especificamente a faculdade de educação está mobilizada nesse processo[...] A gente teve todo um movimento de grupos de trabalho, de pesquisas, dos professores se dividindo para estudar mais um ou outro aspecto, foram muitas e muitas reuniões, que aconteciam inclusive no nosso período de greve, no nosso período de fechamento da universidade, por total falta de condições. É um processo coletivo, mas por área. A gente se organiza por departamentos aqui na EDU. Nós somos hoje

algo em torno de 140 professores, e somos organizados por departamentos. E esses departamentos se dividem em sub áreas. Então, essas ementas são preparadas pelas equipes das áreas.

Mais especificamente sobre a transversalidade, ou seja, se as temáticas de gênero e sexualidade deveriam ser trabalhadas em disciplinas específicas ou de modo transversal em todo o currículo. A professora Berenice (UERJ) e o professor João (UERJ) apresentam justificativas no sentido da necessidade de uma disciplina específica para as temáticas, assim como o coordenador Felipe (UNIRIO). A saber:

**Berenice:** Na verdade, é uma ginástica, trabalhar relações étnico-raciais, relações de gênero e diversidade sexual e outras questões que impliquem pensar sexualidade, orientação sexual, na mesma disciplina, em menos de 6 meses. Então, assim, eu acho que caberia tranquilamente, pelo menos uma disciplina de cada, tranquilamente, só relações étnico-raciais toma o tempo.

**João:** Eu acho que atualmente ainda o momento requer que a gente constitua a experiência em alguns espaços mais definidos, em termos de uma disciplina talvez. Mas eu não acho que essas questões têm que estar colocadas para todos os profissionais do campo da educação.

**Felipe:** Eu acho que a proposta de uma disciplina é importante porque ela encaminha a discussão, a discussão não fica sendo um anexo de, não fica sendo, como fala, uma espécie de bagagem de alguma coisa, fica sendo o foco. Então eu acho que seria mais interessante. Eu acho que o senso comum tá ganhando com Bolsonaros e aí as pessoas repetem um discurso, que elas não tem noção do que estão falando. Então eu acho que você precisa mesmo de um espaço.

Aqui cabe destacar a fala de uma das entrevistadas sobre essa questão, pois nota-se uma evidente discordância entre a forma como o coordenador Felipe vê a transversalidade das temáticas de gênero e sexualidade e a forma como a docente Camila também da UNIRIO supõe que as mesmas devem ser trabalhadas.

**Camila:** Então na escola ela vai dar conta de discutir umas coisas, e eu vou dar conta de discutir outras, e agente vai trabalhar juntas, e aí não pode estar em uma disciplina, tem que estar no projeto político pedagógico. E nesse sentido, eu acho que nunca um tema é transversal, quando ele aparece ele é central.

Confrontar as falas dos/as entrevistados/as com os programas das disciplinas parte de um movimento que ratifica nosso percurso metodológico, pois segundo o professor João: “Vale a pena olhar (os programas das disciplinas), porque tem um currículo que corre paralelo. Porque, se você pegar a ementa da disciplina, tem “arte e educação”, e não é. Primeiro que eu nem sou formado nisso”. O mesmo docente João segue comparando os vieses de abordagem para a nova disciplina de “Corpo, Gênero, Sexualidade na Educação”:

**João:** Agora no currículo novo a gente tem uma disciplina que é uma disciplina de corpo, gênero e sexualidade na educação. Então, assim, os aspectos de cotidiano escolar pedem uma leitura a partir de um viés, e no campo da educação estética a partir de outro. No campo da educação estética, como eu trabalho muito com estética a partir de pressupostos político-filosóficos, eu trabalho muito com a ideia de estética como estilização da existência, ou a produção de modos de vida, dentro da máxima focaultiana de pensar a vida como uma obra de arte. E aí, bom, no pensar a vida como uma obra de arte, as questões relacionadas com os marcadores sociais, elas estão conectadas, porque elas dizem respeito à forma como a gente vai se constituindo.

O professor João trouxe também como as questões de gênero aparecem sempre interconectadas aos elementos corporais, da estética e do esporte. Fatores estes que influenciam no planejamento da disciplina:

**João:** Porque esse semestre, até agora, eu tô colocando mais coisas de gênero e sexualidade, fundamentalmente, porque é uma preparação para a disciplina do currículo novo. Mas ela sempre tem alguma coisa sobre a estética, “corpo e estética” “gênero e estética”. Bom, tem “estética do habitar” “estética e esporte”, tem várias coisas na disciplina, mas as pessoas quase sempre escolhem “estética e gênero”, para trabalhar, para apresentar o seminário e tal. E acaba que a disciplina fica com o final, tipo 90%, as pessoas escolhem questões de gênero.

Essa é uma das convergências de ambas as instituições, pois as professoras Elis e Lorena também trazem relatos de suas práticas pedagógicas na UNIRIO que exemplificam os conteúdos ligados às vivências corporais e experiências estéticas, inclusive, já havíamos sinalizado na análise documental um elevado número de ocorrência da palavra-referência *corpo(riedade)/prazer* nos documentos desta instituição. Sobre esta semelhança, destacamos o seguinte trecho da entrevista:

**Lorena:** Dentro das várias questões, primeiro pensar que esse divórcio que se construiu na modernidade, de corpo de um lado e razão de outro, trouxe um lugar para o corpo de menor importância, de desqualificação de tudo que é do corpo, e acho que a sexualidade entra nisso.

**Entrevistador:** Na ementa, há uma unidade de estudo sobre o corpo docilizado, e um dos pontos consta “aspectos históricos: corpo, disciplina, gênero e sexualidade”. Como você trabalha essa questão?

**Lorena:** Minha questão de fundo é que eles tenham, não só uma reflexão crítica sobre o lugar do corpo no aprendizado, sobre a importância do próprio autoconhecimento do seu corpo, mas especialmente pensando no trabalho como professor, em uma compreensão do ser humano de uma forma mais integrada, que envolve essa dimensão que é também corporal. Só o fato deles dizerem: “nossa, eu tô há 4 anos aqui e nunca tinha olhado no olho, nunca tinha visto a pessoa. Tô sempre sentada olhando pra frente”.

Ainda a respeito desse controle sobre o corpo, outra categoria importante para as temáticas de gênero e sexualidade que emergiu das entrevistas está ligada às

pressões da sociedade sobre os papéis esperados para as mulheres, regulando sua maneira de se comportar, se vestir e as pressões estéticas sobre a forma como é considerada a beleza feminina.

**Lorena:** Porque muitos deles já estão nas escolas[...]eles trazem muito episódios que acontecem entre as crianças, que chamam atenção. Desde um excessivo controle desse corpo, ou mesmo memórias deles mesmos quando crianças, do tipo “menina, fecha a perna que mulher não pode ficar de perna aberta”. Tudo que o feminino passa nesse lugar de um corpo que tem que ser sempre escondido, preservado.

**Elis:** Aparece muito forte as pressões da sociedade sobre as mulheres, sobre um corpo que precisa ser muito bem comportado, que não deve sentar de um modo, que não deve engordar. A mulher que é modelo, que é padrão, que é a Barbie. As questões da sexualidade aparecem também muito forte, do prazer, do orgasmo. A gente tem uns textos do Alexander Lowen, que é o pai da bioenergética. A gente mora de aluguel no nosso corpo, não tem muita consciência, de um corpo que tá cada dia mais turbinado, de um corpo que é mercadoria. Enfim, tudo isso vem saindo dos alunos.

Outro aspecto que surgiu nas entrevistas foi a articulação das disciplinas a partir dos Planos Nacionais Curriculares. O documento do MEC que estabeleceu de maneira orientadora como tema transversal a “orientação sexual”. Berenice no seu depoimento fala das mudanças que este documento trouxe para o campo das políticas educacionais e da contemporaneidade da própria disciplina que ministra:

**Berenice:** Porque não é fácil tocar nessas temáticas, mas também não está tão difícil como antes, já foi muito mais complicado. Do final da década de 90 pra cá, que os PCNs, os planos nacionais curriculares, saíram em 1997, é ali que também vem os temas transversais, então são da década de 97. Muito já se avançou em termos de material, em termos das possibilidades. Essa disciplina de “Diferença Cultural Educação” não existia na grade deles, acho que entrou em 2004 aqui [...] Têm muitos que saíram sem isso, entendeu? Então, sair com essa perspectiva, com uma lista de bibliografias que você pode procurar, com material que você vai adiante já faz a diferença.

Além das características já mencionadas presente nas disciplinas ligadas ao corpo e às relações estéticas e de prazer que suscitam as temáticas de gênero e sexualidade, as falas de quatro entrevistados/as também apontaram o aspecto político das respectivas disciplinas que ministram. No entanto, nos depoimentos dos/as colaboradores/as da UERJ este fator ficou mais evidente. Talvez isso se justifique, inclusive, pela compreensão da docência ligada à atuação em movimentos sociais organizados prevista no PPC do curso. A professora Bereniceao mencionar o capítulo “desafio da diversidade” das autoras Nilma Lino Gomes e Petronilia Pereira dos Santos cita a “competência política-pedagógica” explorada no livro *Experiência étnico-culturais para a formação de professores* (2011).

**Berenice:** Aqui elas não estão abordando diretamente a questão da diversidade sexual e do gênero, mas também falam, porque elas entendem que dentro dessa perspectiva étnico-cultural [...] Tem gente que não gosta dessa ideia, porque falam de competência [...] Elas trazem aqui “o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um [...] deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos como os outros, tanto na escola como na vida cotidiana”. Então é preciso que haja uma formação, onde ele possa trabalhar com essas questões e adquirir essa sensibilidade.

A partir dessa fala da professora Berenice, podemos destacar a *interseccionalidade* das temáticas como categoria relevante para nossa pesquisa, pois surgiu em cinco das entrevistas realizadas. Essa articulação com os marcadores sociais ficou mais explícita na entrevista do professor João por assumir essa perspectiva como mote de pesquisa de iniciação científica que está articulando as interpretações da velhice também atentas às questões de gênero e sexualidade, mas pensando nos livros didáticos. Segundo seu depoimento, na questão dos artefatos culturais, é o que mais gosta de trabalhar, visto que eles são espaços de intensa disputa:

**João:** Não dá para pensar qualquer tipo de coisa hoje na vida que não esteja, de alguma forma, sendo interseccionada, mais ou menos, por um ou outro conjunto de marcadores. E quando tu tá trabalhando, enfim, com educação básica, por exemplo, que é uma das principais motes da nossa formação aqui, é impossível não pensar que as práticas todas sejam, de alguma forma, reguladas. Então que elas sejam gendradas, ou engendradas, pelos marcadores. O livro didático, por exemplo, oferece representações muito marcadas a partir de certos privilégios de raça, cor, localidade.

A professora Camila, no que tange à interseccionalidade, conclui a entrevista destacando outro fator relevante que são os conteúdos previstos nas ementas. Segundo ela, a potência das aulas sinaliza que estas temáticas extrapolam os próprios documentos no que nomeia as aulas como uma “conversa complicada”. Vale destacar que, como mencionamos na análise documental, constam no programa da sua disciplina previstas aulas socráticas, a chamada prova Platô, bem como as atividades “Troca-Troca” entre os/as licenciandos/as:

**Camila:** Na ementa não está. Mas, se a aula é uma conversa complicada, e eu acredito profundamente nisso, e ela é tão mais complicada quanto a gente tenta amplificar os volumes das muitas vozes que estão ali, e tão menos complicada quando a gente dá menos volume para essas vozes. Eu acho que está sempre ali. Quando não aparece, eu levo, porque eu acho que aparece toda aula. Na aula que vem a gente vai para Giroux, falar do currículo como política cultural e a coisa do gênero sempre se desdobra [...] no império Disney, então falaremos de machismo, de racismo de novo.

Neste subitem, abordamos pontos relevantes a partir dos depoimentos das entrevistas que exemplificam como os/as docentes se situam no que tange às articulações com documentos dos cursos. Destacamos as reformas curriculares em ambas as instituições que impactam(rão) nas mudanças das ementas e, possivelmente, dos programas das disciplinas e a interseccionalidade das questões com outros marcadores sociais. Sacristán (1995) entende como profissionalidade o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTÁN, 1995).

Além disso, ressaltamos a presença de duas dimensões nas disciplinas: (1) *estética-filosófica*, com experiências corporais e estéticas, bem como pela definição de padrões de beleza e de papéis desempenhados pelas mulheres; e (2) *política-experiencial*, oriunda de uma formação em que se adquira certa sensibilidade para o trabalho com essas questões, bem como para a atuação em movimentos sociais organizados, tal como uma competência “político-pedagógica”. Diante disso, o/a estudante contemporâneo/a apresenta novas questões e a escola com demandas do cotidiano escolar precisa ser reinventada diante da heterogeneidade e da interpretações dos documentos oficiais, requerendo estas dimensões da nova profissionalidade e uma consequente reconfiguração dos saberes docentes.

## 7.2

### **Religião e LGBTfobia: “Eu não posso crer em um Deus homofóbico”**

Neste subitem trouxemos a relação da religião e os depoimentos acerca da LGBTfobia presente nas entrevistas, pois as questões de gênero são atravessadas por essas e outras categorias como classe e raça, segundo o conceito de interseccionalidade abordado no capítulo *Gênero e Sexualidade: Aproximações Teóricas*. Segundo Bastos (2015) o conflito funciona como uma alavanca de discussão, em que a partir do acontecimento conflituoso o tema entra em cena e vira tópico em sala. O coordenador Felipe afirma que “*tem alunos que acham que a pessoa se assumir em sala de aula como gay a comunidade [surda] não se importa com isso, mas para alguns é meio aberração, que Jesus não gosta*”.

Nesse contexto, abordamos as considerações explicativas dos/as entrevistados/as acerca da sexualidade e das relações de gênero, de tal forma que as análises mostraram que o aspecto religioso aparece interligado e, por vezes, são



geradores de muitos conflitos na sociedade e nas salas de aula. No entanto o professor João faz uma ressalva sobre a escola:

**João:** Nunca é só orientação sexual, tudo é balizado por gênero. O grande desafio é esse, que as pessoas, as nossas sociedades ocidentais foram construídas dentro desse modelo binário de que somos isso ou aquilo. E aí, quando o sujeito não se vê muito bem nesses lugares, ele está exposto a toda forma de controle, tutela, correção[...] Agora, enfim, a escola não é o único lugar onde essas coisas acontecem. A escola é um espaço muito potente, e eu acho que é por isso que ela é disputada na cena contemporânea com esses outros movimentos conservadores, porque a escola é um espaço de produção da experiência democrática.

Nesse sentido, o professor João está se referindo ao contexto ocidental de modelo binário, na verdade, está operando com o conceito já mencionado de *heteronormatividade*, cunhado por Michel Warner, para na continuidade do depoimento justificar os elevados números de mortalidade de transexuais<sup>13</sup>. Este termo diz respeito aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino.

Em relação a esse aspecto o que mais se repetiu nas falas, com seis ocorrências, foram depoimentos relacionadas à violência motivadas por LGBTfobia. Outros assuntos também foram identificados nas entrevistas: transição de gênero (2), o nome social (1) e o reconhecimento das identidades sexuais nas salas de aula da educação básica (4), bem como nos cursos de Pedagogia (3).

Vejamos alguns dos depoimentos quanto à LGBTFobia:

**Berenice:** Só que é incomum, a gente não vê as pessoas falando todo dia “eu sou heterossexual”, ninguém sente essa necessidade. Mas, quando você tem alunos querendo dizer que são o que são, eles querem ser respeitados. Os exemplos da violência, como você diz “eu vivo essa violência porque sou gay, eu vivo essa violência porque sou lésbica, porque sou trans”.

**João:** A questão está quando eu tento marcar, ou fixar, a diferença, e aí eu torno aquilo “o diferente”, e aí tem toda uma forma de tutela, controle. Você não pode dizer que é uma pessoa lésbica ou uma pessoa trans. Tentar definir já é fixar a diferença. E, ao fixar, você torna ela letalizável, tanto do ponto de vista da morte epistemológica, da morte do indivíduo, quanto da morte física mesmo.

**Marília:** Porque você hoje tem dentro da sua sala uma criança de 6 anos de idade que “tá” fazendo transição de gênero. Você hoje tem, no fundamental 7ª série, 8ª série, menino que chega para você e pede ajuda para conversar com a avó, que a avó quer matar ele porque ele quer “virar mulher”[...] Mas é uma questão que está

<sup>13</sup> Pessoas que se identificam com um gênero diferente daquele que lhe foi imposto desde o momento de seu nascimento, a ponto de muitas delas – mas nem todas – desejarem e efetuarem modificações corporais radicais, como no caso da cirurgia de redesignação sexual. As palavras “transgênero” ou “trans” são usadas por algumas pessoas para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

colocada no campo, que tem toda uma legitimidade de discussão. Butler vai dizer o que? Nessa briga, para ela, tem questões que são jurídicas, você não pode ter medo de ir ao banheiro e ser assassinado porque o seu xixi não vai fazer o mesmo barulho do quem que está na cabine ao lado.

No tocante ao nome social, a professora Marília relata que até o final do ano letivo a primeira aluna com mudança de nome na UERJ, Marielle, ainda aparecia como Anderson na lista de chamada. Sobre este fato relata o dia que ela solicitou não ser chamada mais como homem e afirma: “A presença e a atuação dela ensinou muito para nós, a questão do nome social, eu fui aprender sobre isso em contato com ela também[...] E vi a questão do direito, ver como isso aparecia”.

Nesta transformação de dada realidade pedagógica no *ethos* profissional e reconhecendo que o saber docente é pluridimensional, destacamos também o depoimento da Magda, coordenadora da UERJ, sobre a aluna Marielle<sup>14</sup> ao discorrer sobre a demanda que mobilizou os/as docentes da UERJ: “*E aí os colegas também riscando o nome na pauta, perguntando para os alunos como é que eles preferem ser chamados, ou como querem ser chamados*”. Ainda sobre este assunto foi possível identificar que o diálogo entre a professora Marília e a licencianda foi fundamental para lidar com essa tensão e encontrar uma saída, visto que institucionalmente, embora a UERJ reconheça o nome social, essa mudança nos documentos precisa ser feita antes da matrícula nos cursos:

**Entrevistador:** E como está hoje a questão do nome social dentro da faculdade de educação? Do curso de pedagogia, por exemplo?

**Marília:** Isso depende dos processos individuais, não é não? De cada aluno? Porque, assim, eu me lembro que até o fim a Marielle aparecia como Anderson na lista. E foi enterrada também. Tinha uma questão familiar. Poucos dias antes dela morrer eu lembro de uma postagem dela no facebook dizendo que finalmente Marielle nasceu.

**Entrevistador:** Ela se referia ao processo de resignação sexual?

**Marília:** Sim, porque o nome que vem na nossa pauta é o nome que eles pegam da identidade, dos documentos que eles têm. Então, se houver essa mudança, teria que ser feita antes (anterior à matrícula).

**Entrevistador:** E na sala de aula como essa questão do nome se dava?

<sup>14</sup> Os nomes utilizados são fictícios e uma homenagem a quinta vereadora mais votada do Rio de Janeiro de 2016, Marielle Franco, e ao seu motorista, Anderson Pedro Gomes, que foram brutalmente assassinados em 2018 por motivos ainda não apurados. O caso que ganhou repercussão nacional e até mundialmente permanece sem punição para os culpados. Marielle Franco foi uma socióloga formada pela PUC-Rio, política, bissexual, feminista e defensora dos direitos humanos. Mestra em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF) teve sua dissertação de mestrado com o tema “UPP: a redução da favela a três letras”.

**Marília:** O diálogo é fundamental nisso. A gente precisa saber, entendeu? Porque, quando a Marielle foi minha aluna, estava fazendo uma coisa inadequada sem saber.

Com relação à religião, gênero e sexualidade apresentam significativos cruzamentos em sete das entrevistas realizadas. A partir de uma moral heteronormativa (4) que afeta a formação docente, no sentido de dificultar a abertura para determinados temas que necessitem do exercício de alteridade e respeito às diferenças.

Raquel Pinho em sua tese de doutorado *Resistências e Emergências nas licenciaturas de Biologia: Discursos e Práticas sobre Sexualidade e Gênero* (2018), se apropriando dos conceitos de Maurice Tardif, trabalha com a ideia dos quatro saberes docentes (das disciplinas, curriculares, da formação profissional e os da experiência) e ressalta a perspectiva das disciplinas etopoieticas. Em outras palavras, considera o alto investimento na pessoalidade das licenciandas em formação para além da profissionalidade das entrevistadas no seu campo. O docente e coordenador da UNIRIO, professor Felipe, que trabalha também com a disciplina de Libras ressalta este aspecto da questão religiosa nas suas aulas:

**Felipe:** Uma das questões que a gente percebeu muita dificuldade, é que as pessoas colocam a sua questão religiosa na frente do outro. Então, isso é um problema, porque você está formando professores que ainda mantêm esse pensamento de “o que não é da minha religião eu tenho que banir da minha frente”, um discurso meio xiita velado.

Sobre esta influência da religião, a professora Camila descreve uma de suas aulas em que uma licencianda assume uma posição crítica de extremismo diante de sua afirmação sobre os avanços dos grupos religiosos no campo da política educacional. No que se refere às discussões dos textos previstos para a disciplina de *Currículo*, a docente Camila relata ainda rotineiros deslocamentos que acontecem a partir de posicionamentos em suas aulas:

**Camila:** A vida na formação de professores é isso[...] é uma turma que, se você der espaço para falar...

**Entrevistador:** É imprevisível?

**Camila:** Estão doidos para falar, e eles se deixam deslocar. Para ela [uma aluna] fazer aquela acusação: “para mim é muito perigoso você falar isso numa aula que os evangélicos estão tomando conta do mundo”. Ela acaba deslocando minha fala.

O saber profissional docente é um saber composto de “vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e

profissionais variados” (TARDIF e GAUTHIER, 1996, p.11). Nesse sentido, o âmbito da religião é um aspecto que influencia diretamente os saberes docentes, em duas entrevistas aparecem justificativas religiosas para a relação com a população LGBT de modo a conduzir condutas profissionais e pautando determinados argumentos. Vejamos os depoimentos:

**João:** Aquela frase de enfrentamento à discriminação racial, no contexto africano, é válida para esse assunto “Eu não posso crer em um deus homofóbico”, ou seja, “eu não posso crer em um deus que deseja a morte”, e essa bancada deseja a morte porque, na verdade, ela quer manter os privilégios.

**Berenice:** O meu horizonte de preocupação é a discriminação racial, a homofobia, a transfobia, a discriminação de gênero, a racial, étnica[...] Mesmo você sendo uma pessoa religiosa, e discordando se tem trans ou se não tem, se os trans podem ou não ter direitos, se eles existem ou não. Algumas religiões vão, de fato, corroborar para determinados pensamentos[...] Acontece que as questões religiosas estão sempre pairando nas explicações das pessoas do porque são contra ou a favor.

Berenice traz ainda o elemento da diversidade de religiões em convívio nas salas de aula dos cursos de Pedagogia, pois, na sua experiência “*tem muitas moças e rapazes, mas a maioria de moças, que são da igreja católica, são cristãos, católicos, protestantes de várias denominações, tem tudo, tem todos os grupos. Tem religiões de matriz africana*”. Por fim, no que tange à sua própria religião ela deixa evidente um aspecto salutar da sua prática profissional na disciplina de *Diversidade Cultural e Educação* (UERJ) que denota o seu *lugar de fala* no campo:

**Berenice:** Eu não costumo falar, eu sou presbiteriana, eu não trago isso, algumas vezes me perguntam e eu vou dizer, mas eu geralmente não trago isso como barganha. Mas eu falo de um lugar muito confortável, entre aspas, nunca é confortável. Só que, assim, eu não misturo as coisas. Eu trabalho essas questões em sala de aula porque eu sou professora, eu sou servidora, eu to ocupando uma vaga, eu tenho que dar uma disciplina, então eu estou trabalhando essas coisas[...]Eu não “tô” passando por cima dos meus valores nenhum, eu acho que uma coisa não tem nada a ver com a outra.

Em vista dos argumentos mencionados neste subitem, é necessário destacar a influência dos discursos e concepções religiosas como modelos explicativos para determinadas tensões que envolvem a violência e a discriminação contra LGBTs. Dessa forma, a moral heteronormativa é um dos aspectos que influencia diretamente os saberes docentes e práticas pedagógicas e tende a explicar o alto número de mortes de transexuais na sociedade brasileira, bem como os casos de *bullying* nas escolas.

A diferença não deve ser apenas respeitada, pois ela é riqueza da própria humanidade, ou seja, fundamenta nossas relações. Diante disso, a formação docente deve passar pela reflexão crítica sobre essas próprias práticas, já que estamos assistindo à efervescência das pautas como a ideologia de gênero e do Movimento Escola Sem Partido entre os setores mais conservadores da sociedade, inclusive, com apoio de determinadas denominações religiosas. No subitem seguinte, abordaremos algumas dessas políticas públicas às quais nos referimos, às divergências e formas de resistências apontadas pelos/as entrevistados/as.

### 7.3

#### **Políticas Públicas: “A escola é sem partido, mas em casa é com partido!”**

Privilegiamos as análises com relação ao tema das políticas públicas neste subitem deste capítulo. Vale a pena salientar que todas as entrevistas trouxeram este tópico de variadas formas, ainda que não nomeadas explicitamente, foi possível perceber as menções às seguintes categorias: intencionalidade das políticas educacionais vigentes (6), estratégias de resistência à padronização (4), elaboração e aprovação dos documentos e leis (8) e impactos das políticas no cotidiano escolar/na formação docente (8). Pela quantidade de dados e simultaneidade de duas ou mais categorias em cada depoimento escolhemos priorizar dois grandes blocos de análise comuns a todas as entrevistas: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Escola Sem Partido (ESP).

Segundo Valter Roberto Silvério (2006, p.09), a entrada em cena, na segunda metade do século XX, de movimentos sociais denominados identitários provocou transformações significativas na forma como a política pública educacional era concebida durante a primeira metade daquele século. De maneira geral, os currículos são questionados pelos movimentos sociais e culturais que interferem na política educacional, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos e na elaboração do aparato legal da educação. Atualmente, essa dimensão política do currículo envolve as dinâmicas de poder dos grupos interessados e opositores ao Movimento Escola Sem Partido (MESP), bem como as relações de força que impactam diretamente a própria concepção da Base Nacional Curricular Comum a ser adotada no Brasil.

Quanto à BNCC o maior número de ocorrências (7) foi a discussão que envolvia a inclusão/exclusão dos termos ligados às temáticas de gênero e sexualidade no texto final do documento.

**Elis:** Essa ideia de que uma base, por exemplo, ela continua bebendo nas mesmas fontes epistemológicas, filosóficas, ontológicas, ela não é inclusiva, ela não traz outras referências. E essa questão de excluir essa terminologia aí, a gente sabe que passa por uma concepção patriarcal, sobretudo. Você falou em gênero e sexualidade [...] uma sociedade patriarcal, autoritária, não debate essas questões, essas dimensões humanas que são necessárias, que rompem ou questionam o comportamento, as atitudes, os modos de relação, que são autoritários, que não trazem felicidade, enfim.

**Magda:** Porque se parte do pressuposto que a escola não produz currículo, e sim, as escolas produzem currículo. Não é alguém que vai dizer o que a escola vai trabalhar. E até os termos, isso para mim não é o que é mais importante. O que importa é que o professor tenha a sensibilidade e possa discutir com seus alunos. Agora, a partir do momento que você tem uma lei dizendo “isso você não pode falar”, você está cerceando o que a gente ainda precisa ter e defende, que é a autonomia do professor na sala de aula.

**João:** Isso não exclui da vida, e o currículo é a vida. Uma Base significa aqui rejeitar, ou recusar, que a vida é diversa, ela apresenta situações inusitadas, ela é puro acontecimento. Quer dizer, o acontecimento é a produção da diferença. Então a Base, nesse sentido, na medida que ela quer regular a experiência na produção [...] Você tem que estar atento a tudo aquilo que movimenta essa construção do conhecimento, e aí os marcadores de gênero, raça, sexualidade, localidade, pertencimento religioso, várias e várias coisas se articulam à produção do conhecimento [...] Na realidade a Base é um projeto fadado ao fracasso. Porque não tem como conter, ou guardar, ou imaginar que o conhecimento não vai ser desafiado.

Nos depoimentos das professoras Magda, Marília, Camila e Lorena encontramos também argumentos relativos aos posicionamentos contrários à elaboração da BNCC. Além disso, há a preocupação com a intencionalidade do documento no desafio da efetivação da qualidade educacional proposta:

**Magda:** Que qualidade é essa? Que vai excluir a discussão da diferença, de gênero, de diversidade? Enfim, aí é que a gente já começa a frear um pouco, e ver como essa proposta da BNCC se apresenta como inovadora, mas na verdade é muito conservadora.

**Marília:** A base e esses projetos todos que usam esses termos maravilhosos “qualidade”, “democratização”, “acesso”, “igualdade”, tudo para fazer com que a população crie uma adesão de algo que na verdade não está defendendo isso e, se defende, não é a qualidade que a gente quer, é outro tipo de qualidade [...], mas aí a gente começa a pensar o que cada um vai entender como qualidade e cada um vai entender como democratização, acesso [...] Acho um documento perigosíssimo, porque eu acho que ele tem uma cara e uma apresentação de que é pela igualdade, que é exatamente para dar conta da diversidade, mas o que a gente vê é que é exatamente o contrário.

**Camila:** Eu sou contra a ideia de base por entender que essa é uma ideia epistemologicamente hierarquizante, que oferece a ideia de homogeneização e de

equalização dos aprendizados, mas que produz desigualdades. E é uma falácia epistemológica exatamente porque não é possível controlar as aprendizagens[...] Se você sempre vai produzir diferença, como é que você vai lidar com essa diferença? Você vai tornar ela inexistente? Você vai hierarquizar? Isso serve? Isso não serve? Então, se para mim é um imenso equívoco epistemológico, é um erro político.

**Lorena:** Eu acho que essa discussão precisa estar presente no curso de pedagogia, tem que fazer, ela é fundamental. Por tudo que estou vendo que diz respeito a restringir os espaços de reflexão sobre a diversidade obviamente eu acho criminoso. A gente vai continuar reproduzindo uma sociedade preconceituosa, intolerante para a diferença.

Sobre o aspecto da relação entre a diversidade e o respeito às diferenças nas políticas públicas presentes nas falas das professoras Marília e Camila podemos destacar as ideias de “homogeneização” e “padronização” tão divulgadas no senso comum acabam por corroborar com o tipo de sociedade que Lorena nomeou em sua fala. Voltando nosso olhar para o referencial teórico adotado nesta dissertação, Nilma Lino Gomes tem muito a nos dizer:

Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças (...) Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade (GOMES, 2007, p. 31).

Sobre esta importância da diversidade nas políticas educacionais um fator recorrente nas entrevistas foi a repercussão entre os discursos de vários setores da sociedade, principalmente, relacionada à família (5). Da mesma forma, as influências sobre a prática docente que envolvem essas temáticas(4), inclusive, no cotidiano escolar. Os depoimentos de Marília e Berenice exemplificam como ambas as professoras se situam:

**Berenice:** Eu acho que estas temáticas têm que estar incluídas, tem que estar explicitadas. Não tem como elas não estarem. Eu acho que a população, sobretudo as famílias, elas precisam ser mais esclarecidas do que significa trabalhar com a temática de diversidade sexual, ou a temática de sexualidade e orientação sexual, ou a temática de gênero, o que significa isso? Para a gente não incorrer nesses discursos do senso comum, ou nesse imaginário que aflora na cabeça dos pais, que o professor da educação básica, isso eu falo muito na sala, que a gente vai para lá para dar aula de...[sexo] né?

**Marília:** Acho que, especialmente esse documento, é excludente, é conteudista, é um retrocesso, a gente anda 100 anos para trás. Ele é muito revestido de uma boa intenção, que convence. Eu vejo uma defesa muito grande da comunidade, que não é a comunidade acadêmica, e nem é a comunidade que estuda educação, mas das

famílias. Então eu vejo que, assim, o senso comum aprova a BNCC porque ela vem com uma roupagem que é exatamente para dar conta dessa diversidade, e não é.

No artigo *Ciladas da Diferença* (1990), Antônio Flávio Pierrucci analisa os efeitos perversos da apropriação por parte da esquerda de um tema definidor das tradições de direita, a saber, a diferença. Aponta as armadilhas racistas e sexistas presentes nos discursos de Le Pen (França) e Sears (EUA) que focalizam e enfatizam a diferença, sobretudo, num período histórico de reemergência de conservadorismos. Neste mesmo trabalho cita Jacque Atali, do Partido Socialista Francês, que diz: “Tudo se joga em torno da noção da diferença”. No que diz respeito às diferenças do contexto brasileiro a aprovação de um documento que dê conta dessa diversidade é por si só complexa. Sinalizando alguns retrocessos de direitos tanto Marília (UERJ) quanto Camila (UNIRIO) relatam estratégias de resistências a este processo de aprovação da BNCC acionadas em ambas as instituições:

**Marília:** Já participei de alguns debates onde eu quase apanhei, porque os professores achavam que tinha que ter algum conteúdo mínimo “não, alguma coisa mínima a gente tem que ter”, mas não creio eu que seja esse governo que está aí [Michel Temer] que vai dizer qual é o conteúdo que os professores das escolas vão trabalhar.

**Magda:** Isso é muito perigoso, o momento que a gente está vivendo, político, de retrocesso de coisas que a gente já tinha pelo menos tentado conquistar. Acho que tem todo um movimento que está trazendo documentos, mandando pro MEC. Aqui a gente tem a ABDC, que é a Associação Brasileira de Currículo, a ANPED, que é a Associação Nacional de Educação, têm feito manifestos contra a base nacional. Porque a gente entende que é isso, e eu concordo, que Base Nacional Curricular Comum é um problema muito sério quando a gente pensa em Brasil e toda sua dimensão e as diferenças que a gente tem aí pra trabalhar.

Pelo conteúdo das falas podemos constatar que os/as entrevistados/as são contrários à elaboração da base nos moldes em que este documento vem propondo as mudanças na educação. A docente Camila sugere que a discussão que envolve a BNCC precisa ser deslocada, pois segundo ela, muito antes de acharmos que as palavras “gênero”, “orientação sexual” e “identidade de gênero” tinham que figurar no documento curricular a discussão de gênero já estava na escola:

**Camila:** Quando na educação infantil não pode ser professor homem e de barba, ou quando a candidata se candidata chamando “Daniela do Waguinho”. [...] Se isso não é gênero, se isso não é uma questão de gênero, se isso já não estava nas escolas, eu duvido muito, já estava. Tirar a palavra “gênero” do documento curricular do município de forma nenhuma proíbe as discussões de gênero [...] Está na hora de a gente discutir a questão da Base mais em termos do quanto o currículo é um projeto



de nação. E, nesse sentido, eu acho que a gente tem claramente projetos de nação que são fascistas.

No que tange ao projeto de nação fascista em curso que cita a professora Camila, emerge de todas as entrevistas outro bloco a ser considerado nas nossas análises: o Escola Sem Partido (ESP). A seguir, a fala da professora Camila associa a importância da permanência dos termos nos documentos para as lutas dos movimentos LGBTQIA+ e se opõe claramente ao projeto ESP:

**Camila:** Esse negócio de escola sem partido, e de tirar as palavras e tal. Então eu vou fazer uma comparação. Quer dizer, se é muito importante, por exemplo, para as lutas do movimento LGBTQIA+, se é muito importante para esse movimento as palavras, é no mesmo campo que a gente está lutando, de novo na crença de que as palavras representam o mundo, de que as palavras conservam sentidos.

Ao se pensar nas temáticas de gênero e sexualidade uma das perguntas que formulamos no início da dissertação foi “Sobre o que exatamente estaria autorizado a ser dito?”. Em consonância com as reflexões realizadas no item 3.1 *Autorização Discursiva: o lugar de fala dos/as educadores/ase* considerando o referencial adotado, Jota Mombaça aborda essa política de autorização discursiva. Nosso campo de pesquisa também nos fornece elementos diante das medidas sugeridas pelo MESP que vão de encontro à autonomia docente e pluralidade de concepções pedagógicas, ou seja, “quem é que vai ter que dar conta da emergência dessas temáticas no cotidiano escolar? Vejamos o que Lorena, Camila e Magda apresentam de similaridade nas suas falas:

**Lorena:** Eu acho que cada dia que passa a demanda por essa discussão é maior. Então não é mais uma questão da gente se perguntar se ela deve ou não deve aparecer, por que ela já está e, mesmo que algumas pessoas não queiram, isso vai ser discutido.

**Camila:** Então, se você não entender que não é mais uma decisão de que “isso vai entrar ou não?”, não é mais uma decisão de onde isso vai entrar, mas eu acho que é uma decisão de quem é que vai ter que dar conta. Acho que é isso que eu quero dizer para você. Porque a Escola é Sem Partido, mas em casa é com Partido!

**Magda:** Porque é uma lei[Escola Sem Partido] que está chegando ao Brasil, um projeto de lei, e está querendo barrar a gente de trabalhar um tema que não tem como a gente silenciar, porque faz parte da vida, do cotidiano das escolas, e negar isso está negando a vida dos alunos, nega as identidades como eles vivenciam. Então é nossa sensibilidade tentar trabalhar com isso. Agora, quando aparece um projeto que diz que você não pode trabalhar com isso, aí é complicado.

Considerando as reflexões de Joan Scott (1990), podemos dizer que não é possível negar a presença de gênero e sexualidade nos processos sociais. Eles são

elementos constitutivos das relações sociais que conferem significados a elas de forma inter-relacionada às representações simbólicas, aos conceitos normativos, à organização política e às identidades subjetivas (Scott, 1990). Portanto, as professoras Elis e Lorena ao se oporem ao ESP afirmam, respectivamente, “Então isso entra” e “A escola tem mania de apitar sobre esses assuntos”, coadunam com Scott em seus depoimentos:

**Elis:** Você não vai trabalhar com esses temas? Aí tem lá o menino que tem um comportamento diferente do que a sociedade espera que ele tenha, que tem que ser aquele machão que bate em todo mundo. E aí ele vai estar sendo vítima de que? De piadas, de não sei mais o que. Então isso entra. Eu não posso discutir essas questões por quê? Porque isso é gênero e não se discute? Essa discussão é fora da escola, eu não posso fazer isso? Quando o projeto apareceu e essa questão foi citada, e continua em discussão[...]Eu, pelo menos, tenho que falar sobre isso.

**Lorena:** Então, eu tenho sensação que, mesmo os setores mais conservadores, já estava na hora de a gente começar a sentar para negociar, nos projetos políticos pedagógicos das escolas, como é que a gente vai lidar com isso. Porque a escola tem mania de apitar sobre esses assuntos, entendendo que tem um dentro da escola, que é controlável, e tem um fora da escola que as coisas podem ser mantidas lá.

#### 7.4

#### **Kit Escola Sem Homofobia: “As pessoas adoram se colar nas polêmicas!”**

Destacamos o Kit Escola Sem Homofobia como uma categoria a ser analisada separadamente do subitem anterior devido às seis ocorrências nas entrevistas. No que se refere às políticas públicas para o campo educacional despertou muitos debates até o veto presidencial do material como já abordamos no capítulo inicial desta dissertação.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), que compilou marcos legais e políticas educacionais relacionadas à diversidade sexual e identidade de gênero por muitos anos e foi crucial para o Programa de *Escola Sem Homofobia* foi desfeita logo nos primeiros atos do governo Bolsonaro em 2019.

No que concerne especificamente ao Kit Escola Sem Homofobia, o docente João argumenta sobre o conteúdo do material produzido que ele chama de “insumo dentro das políticas curriculares”:

**João:** Essa ideia de Kit, isso se tornou uma polêmica. Ele é apenas mais um insumo dentro das políticas curriculares, ele não é um balizador, nem nunca se tentou, se imaginou, não acredito, enfim, que as pessoas tenham imaginado em construir um manual de como lidar, ou um instrumento que pudesse ser aplicado em todo país. Eu

acho que alí é um insumo, uma tecnologia, um componente pensado. Só que isso causou muita polêmica porque a gente tem uma bancada fundamentalista, com interesses muito complicados, porque são interesses que não estão a favor da democracia. Eles, na realidade, estão polemizando porque as pessoas adoram se colar nas polêmicas![...] Enfim, é uma cena muito performativa, do ponto de vista que ela intenta produzir, a partir das suas próprias convicções, uma realidade.

Esse relato do professor João revela aspectos políticos que determinaram o veto do material e a relevância da oposição dos parlamentares nas discussões sobre o conteúdo. Vale ressaltar que este assunto foi largamente explorado pelo presidenciável Jair Messias Bolsonaro em sua campanha dando visibilidade para o assunto e gerando notícias reconhecidamente consideradas pelo MEC como falsas. Sobre este assunto as docentes Lorena e Elis ressaltaram o caráter urgente de esclarecer às famílias e à sociedade em geral determinados aspectos:

**Lorena:** “não é opção, é orientação”, essas pessoas têm dúvidas do que dizer e como falar. Então eu acho que é preciso ter uma preocupação de esclarecimento. É óbvio que algumas pessoas não vão querer ouvir, mas tem gente que quer ouvir e que, se entender, vai conseguir lidar com isso, entendeu? Quando os pais viram “kit gay” “não, não vai entrar”, mas eles nem viram o que é, eles só disseram que eles não queriam ver. E, na verdade, o nome nem é esse, não é kit gay.

**Elis:** Você acha realmente que os professores estão na sala de aula ensinando aquilo?”. Outra coisa. Nesse kit que está aí, essa fake News, tem duas crianças, que deveriam estar brincando, com uma em baixo e outra em cima, aquelas crianças não devem ter mais dos que 6 anos, 5 anos, aquilo é problemático. E você transformar a experiência de duas crianças naquilo, não tem nada a ver.

Sobre os três vídeos que compõem o material produzido pelo Programa de Escola Sem Homofobia a docente Elis ainda acrescenta como o imaginário social e o desconhecimento criam suposições sobre os conteúdos das produções.

**Elis:** kit gay é uma outra coisa completamente diferente. Até os vídeos, as pessoas ficam imaginando que vai ter cenas de sexo explícitas nos vídeos. Talvez, mesmo o conteúdo que eles tenham colocado, até incomode, porque fala, mas não tem nenhuma.

A professora Berenice, de acordo com a VIII subunidade “Relações de Gênero e Educação” de seu programa da disciplina, tem prevista a exibição e a discussão com as turmas de pedagogia os conteúdos desses vídeos. Ao reportar sua experiência pedagógica cita notícias falsas divulgadas sobre a temática que licenciandos/as trazem para a sala de aula nesses debates:

**Berenice:** “Encontrando Bianca” e o “Torpedo” [...] Nenhum momento elas fazem nada, absolutamente nada demais. Eu vejo as pessoas falando “não, porque tem gente transando”. Agora saiu na internet essas notícias falsas dos kits. Assim, as pessoas

nem raciocinam, mamadeira com bico de pênis? O formato da tesoura com pênis. Eu falei “Meu Deus? Da onde as pessoas tiraram isso?”. Nem eu que acho que essas questões tem que ser discutidas na escola, não passa pela minha cabeça, jamais! Imagina que eu vou pegar um pênis, botar uma chupeta de pênis e dar para uma criança? As pessoas que ignoram o assunto, elas realmente ficam achando isso, entendeu?

Ao dar continuidade no relato dessa experiência, finaliza explicando a reação dos licenciandos/as em suas aulas ao conhecerem o material oficial do Escola Sem Homofobia:

**Entrevistador:** De acordo com o seu programa da disciplina você trabalha com os vídeos do kit Escola Sem Homofobia né?

**Berenice:** Passei na sala para eles, assim, até eles terminam e falam “ué, mas é isso?”, quem não conhece fala “ué, só isso professora?”, porque ficam esperando algo, assim, fantástico, eu falei “não, gente, esse é um vídeo educativo”.

Mais uma vez, há indícios nas falas dos/as entrevistados/as uma tendência em atribuir aos órgãos federais e conselhos tarefas institucionais relacionadas às temáticas como podemos constatar na fala da docente Berenice:

**Berenice:** A gente tem que ter uma preocupação, que tem que partir do Fórum Nacional de Educação, do MEC, das secretarias de educação, e das escolas, no sentido de esclarecer para as famílias o que é isso, o como que é esse trabalho. Que, na verdade, qual a dimensão que eu exploro de trabalhar com diversidade sexual, de trabalhar com relações de gênero? E aí falando especificamente desses dois, e mesmo abordando a questão da orientação sexual e da sexualidade que está lá nos temas transversais, a minha preocupação é com a discriminação, com o preconceito, e com as violências que são geradas.

No próximo subitem adentraremos mais especificamente nos depoimentos sobre as abordagens das temáticas, em especial as práticas pedagógicas relatadas pelos/as entrevistados/as.

## 7.5

### Abordagem das temáticas

Esta categoria foi uma das mais difíceis na sistematização dos dados, devido às especificidades nas abordagens das temáticas de gênero e sexualidade relatadas por cada docente. No entanto, partimos da ideia que os/as entrevistados/as operam com a ideia de transbordamentos, ou seja, aquelas externalidades do processo da formação docente relacionadas à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nas disciplinas analisadas da UERJ e UNIRIO. Agrupamos algumas dessas externalidades em três aspectos principais: estratégias pedagógicas, bibliografia

utilizada como referência para as aulas e Dinâmica de Trabalho, de tal maneira que nos aproximamos da forma como fizemos na análise documental dos programas. O objetivo de nossas análises é identificar como se situam os/as docentes para além dos documentos, ainda que os programas se aproximem mais da realidade pedagógica existente nos cursos de pedagogia quando comparados às ementas e aos PPCs, conforme inferimos a partir da análise documental.

Sobre o primeiro aspecto, que trata das estratégias pedagógicas, consideramos também os depoimentos que incluíam as formas de avaliação, pois encontramos seis ocorrências de maneira interligada nas entrevistas. Sendo assim, destacam-se: os seminários, rodas de conversa, provas coletivas, “diários de bordo”, aulas socráticas, prova platô, entre outros exemplos. As falas das professoras Elis e Camila e do professor João são representativas deste entrecruzamento existente. Essas brechas transbordam as formas tradicionais das aulas expositivas e corroboram a possibilidade da abordagem de temas específicos relacionados à área pesquisada.

**Elis:** A gente tem uma metodologia também que é assim: desde o primeiro dia cada aluno tem um caderninho, que é um diário de bordo, onde eles vão anotando as sensações, e não só as sensações, mas como as reflexões que vão surgindo dos textos que nós lemos, ou das vivências. Nós temos aula na praia também, ao ar livre, ou nos jardins, experimentando outras sensações corporais, assim que vai.

**Camila:** Para a aula de currículo eu gosto de trabalhar com histórias, com textos que aconteceram na sala de aula, e produzem teorizações sobre currículo, sobre gênero. Eu trago muito para as minhas aulas professores que estão nas salas de aulas das escolas da rede, não de escolas tomadas como exemplares, mas de escolas comuns, corriqueiras, aonde eles vêm para cá contar os problemas e as soluções provisórias que eles negociam para esses problemas. Eu entendo que isso é uma forma de trazer o cotidiano, não só como relato e mais como aproximação da experiência.

**João:** Por exemplo, uma menina trouxe a roda de conversa que ela realiza, uma roda de leitura, com livros infantis, que contestam a coisa da princesa. Outras trouxeram, por exemplo, a coisa desses concursos de princesa. Na verdade, são os seminários que trazem as inquietações e as coisas que elas se conectam mais.

Além desses depoimentos, na esteira da utilização das estratégias pedagógicas um aspecto que já havia nos chamado atenção na análise dos documentos foi a existência da “Aula Socrática” e “Prova Platô” que na entrevista da professora Camila a produção de conhecimento de forma coletiva surgiu conectada à questão da autoria. Outrossim, a docente Berenice menciona a prova coletiva e os trabalhos em sala de aula para se evitar os plágios.

**Berenice:** Eu sempre dou uma prova coletiva, em grupo, porque eu gosto da discussão, e eu não passo mais trabalho para fazer em casa, agora até passei uma avaliação para fazer em casa, para fazer em grupo e para fazer fora. Mas eu passo no horário da sala de aula, porque eu estou cansada de plágio.

**Camila:** A prova Platô tem como objetivo enfrentar a ideia de autoria provocando redes de conhecimentos. Ela é feita em duas etapas, a leitura dos estudantes e depois a minha leitura comentada. É uma prova feita individualmente e coletivamente onde os estudantes trocam as folhas e um vai continuando a escrita do outro. Aula deve ser encaminhada no método socrático. A ideia de que o estudante já sabe aqueles conhecimentos que são importantes para a aula. Cabe ao professor fazer perguntas que tirem dos estudantes os conhecimentos que eles já têm. A aula é construída em cima de perguntas e não de respostas.

Ainda sobre este primeiro aspecto, emerge da entrevista da professora Berenice uma das estratégias pedagógicas que consideramos como uma das externalidades transbordantes em relação aos próprios documentos analisados, por não haver nenhuma menção no programa da respectiva disciplina. O depoimento da professora Berenice de utilização dos dados da realidade do país (estatísticas, casos de feminicídio, LGBTfobia e outros exemplos) como proposta de abordagem das temáticas em aulas e nas avaliações evidencia tal afirmação:

**Berenice:** Sempre dou um dado da realidade, pego material de jornal. Sempre as perguntas são relacionadas a algo que já aconteceu. Eu já usei, por exemplo, para diversidade sexual o linchamento da Dandara. Na última vez eu dei uma questão e eles tinham que escolher diversidade sexual, ou gênero, ou relações étnico-raciais. A questão de gênero era uma estatística, estava se discutindo muito, como está, a questão do feminicídio, foi uma pesquisa que eles colocaram no jornal, era na internet, inclusive, essa reportagem era de uma dessas mídias aí, aí eu contextualizei direitinho e coloquei, tinha dados estatísticos falando da violência de gênero.

Já a fala da professora Elis trouxe outros elementos que transcendem os dados da realidade, apontando temas contemporâneos da área como o binarismo<sup>15</sup> e a transexualidade que emergem dos/as próprios/as licenciandos/as para a disciplina Corpo e Movimento (UNIRIO):

**Elis:** Ultimamente têm surgido trabalhos de gênero, que discutem muito essa questão não binária, questão trans, isso tem vindo de uma forma bem intensa. Os alunos mais jovens trazem. E é muito interessante, porque eles trazem pesquisas, eles trazem [...] questões que, para mim mesma, são muito novas, porque não é esse o tema da disciplina, não é esse o tema que eu estudo, eu sempre aprendo muito com eles.

Diferentemente da professora Berenice, a docente Camila adota outra metodologia em suas aulas para abordar as mesmas temáticas da transexualidade que

<sup>15</sup> Cisgêneros e transexuais se identificam com sexos construídos pela sociedade e são considerados binários. Já o não-binário (ou *genderqueer*) não se identifica com nenhum dos dois: ele não considera que existem apenas homens ou mulheres e contesta os estereótipos. O agênero, por exemplo, não se considera homem nem mulher. Já o bigênero se considera os dois ao mesmo tempo.

para a professora Elis são trazidas pelos/as licenciandos/as, conforme já previa o programa da disciplina e mencionamos na análise documental.

**Camila:** Eu pego o dossiê inteiro de gênero, aquele das transviadas, do Alex, mando o dossiê inteiro para eles. Cada um lê o texto que quer do dossiê, e a gente tem um como sendo de discussão, mas eu vou puxando os textos todos, que aí a gente dá conta de várias transgenereidades.

Em se tratando do segundo aspecto, a bibliografia utilizada como referência, das entrevistas podemos extrair alguns autores/as principais do campo dos estudos de gênero como: Michel Foucault, Judith Butler, Gilles Deleuze, Joan Scott, Paul Preciado e outros/as. O docente João relata que a ideia não é fazer enquadramentos teóricos, ou tentar definir a experiência e a vida, mas é buscar esses teóricos apenas como interlocutores de um tempo, para que nos ajudem a pensar como nós vivemos e produzimos na atualidade:

**João:** Então, eu trabalho, fundamentalmente, com teorizações focaultianas, que são aquelas que mais informaram os estudos pós-estruturalistas em gênero e sexualidade. Bom, na esteira dos estudos de gênero e sexualidade, nessa perspectiva, eu trabalho, basicamente, com Judith Butler, com Joan Scott, com Paul Preciado, como Dona Harey, com Helza Dorlan, na perspectiva interseccional, com Anza Adul. Enfim, com uma série de autores que nem sempre se cruzam, mas são aqueles interlocutores e interlocutoras que eu acho que eu consigo, enfim, puxar mais para uma conversa.

Outros/as que dialogam de alguma forma com as discussões empreendidas nas aulas como Nilda Alves e Boaventura de Sousa Santos surgiram nas entrevistas. A observação da professora Elis sobre a matriz conceitual presente nos currículos das universidades sugere outras bases epistemológicas que segundo a professora constitui o desafio de buscar construir uma pedagogia decolonial.

**Elis:** As nossas universidades, os nossos currículos, eles são predominantemente cartesianos. E, se nós estamos avançando, do ponto de vista da produção de outras epistemologias também. A gente tem hoje vários autores, Humberto Maturana, o próprio Espinoza, que é uma filosofia não hegemônica, século XVII. Você tem toda a filosofia dos povos tradicionais, brasileiros, latino-americanos, caribenhos [...] No sentido em que ela diz ‘não’, ela quer dizer ‘não’ a uma lógica racionalista.

Ainda sobre o aspecto da bibliografia, a professora Camila deixa registrado a mutabilidade dos textos utilizados tanto entre os semestres quanto nos aprofundamentos de acordo com o interesse dos/as licenciandos/as em aprofundamentos temáticos.

**Camila:** As bibliografias são todas negociadas, então, por conta dessa discussão. Cada semestre a gente faz um curso diferente, eles quiseram aprofundar mais a discussão sobre epistemicídio. E aí a gente foi pro texto do Boaventura de Sousa Santos, que alguns não tinham conseguido ler, então pediram um tempo para continuar na aula[....] Eu leio muito Deleuze também. Na verdade é um autor de

gênero que está sempre nas minhas discussões. Hoje, por exemplo, quando começou a discussão da validação científica, eu falei “a primeira questão que eu vou trazer é como é que então Freud é válido?”, que é um autor que nunca trabalhou dentro do método. E aí eu leio esses também, leio Freud, os clássicos, não tem muito jeito.

Na entrevista com a professora Camila algumas reflexões da docente que são importantes sobre o caráter epistemológico do cotidiano escolar em intersecção com as temáticas de gênero e sexualidade foram evidenciadas:

**Camila:** A ideia do cotidiano escolar, é uma questão epistemológica importante, de considerar que o conhecimento escolar não é tradução, não é simplificação, é um conhecimento criado socialmente válido, que deve ser considerado hierarquicamente não inferior aos conhecimentos acadêmicos, ou científicos, ou mesmo universitários, como muitas vezes a gente considera. Então, eu acho que a coisa do cotidiano acaba nos dando essa percepção dessas texturas, de que tudo é cotidiano, de que o cotidiano não é o micro, o cotidiano é tudo, e que essas questões estão todas ali, e que não dá pra simplificar a julgamento quando a gente está falando de conhecimento.

A formação docente, no exercício de suas atividades de ensinar, tem se situado no contexto da experiência do cotidiano escolar e na compreensão deste processo coletivo que compreende professor e aluno. Sendo essencial esse alargamento intencional dessa compreensão para a reflexão dos/as docentes “os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática. Esse processo é fundamental para a construção identitária da docência no ensino superior” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.58). Este deslocamento trazido pela imprevisibilidade e potências das questões do cotidiano escolar para a experiência na formação docente é notado na entrevista da professora Camila:

**Camila:** Eu tenho a impressão que, talvez, há 25 anos atrás, se eu fosse dar essa disciplina, eu começaria dando, sei lá, o ofício do sociólogo, talvez um Marx, na melhor das hipóteses. E eu comecei com Nilda Alves “decifrando o pergaminho”. Então é assim que eu levo o cotidiano para minha sala de aula, muitas vezes o cotidiano como os estudos da vida cotidiana em currículo, e aí é uma concepção mais do deslocamento da teoria que o próprio cotidiano faz.

Um ponto a ser considerado na fala da professora Berenice é o destaque quanto ao caráter prático do material do livro de conteúdo *Gênero e Diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* utilizado como material de referência no *Curso Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico- Raciais* (GDE). A análise documental já havia sinalizado a recorrência de alguns capítulos deste livro nos documentos da



formação docente, principalmente nos programas das disciplinas. Vejamos o depoimento da professora:

**Berenice:** Ali tem coisas, por exemplo, a perspectiva de gênero, a discussão de Butler, problematizando gênero e sexo, esses conceito, muitas coisas já avançaram, já mudaram, no sentido da perspectiva em que se discute hoje. Ele foi feito para a educação continuada. Não basta para você fazer uma formação de graduandas, você tem que trazer sim uns artigos, os livros, capítulos de livros. Mas eu acho que a forma como elas abordaram, até porque são profissionais universitárias, especialistas da sociedade civil, dos movimentos sociais, que vão construir esse material. Então ele é muito rico, ele ajuda muito.

Em se tratando do terceiro aspecto, de modo geral, as dinâmicas de trabalho empregadas pelos/as professores/as universitários/as entrevistados/as se mostram inovadoras por contextualizar as temáticas com o cotidiano escolar e com as produções recentes do campo em questão no escopo das disciplinas analisadas. Há certo consenso no campo educacional, inclusive previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuem experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.37).

Conforme esta reflexão de Selma Garrido Pimenta e Leila Anastasiou podemos perceber que a própria LDB, em seu artigo Art. 65º prevê que “a formação docente, *exceto para a educação superior*, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” (Grifos Nossos). Nesse sentido, há ainda a questão do *notório saber* que abordamos no item 4.1 *O que dizem os documentos sobre a formação docente*. Para essa legislação “seria o suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional do campo” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.37). Em suma, a preparação para o exercício do magistério superior acontecerá em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado.

Sendo assim, esta formação para a docência universitária tem como objetivo, principalmente, o professor pesquisador e não com enfoque em aspectos pedagógicos e didáticos. Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a LDB não concebe a docência universitária como processo de formação:

[...]Mas sim de **preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação stricto**

**sensu.** Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, **uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas.** Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) ou mesmo **a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente** (PIMENTA e ANASTASIOU, 2003, p. 40-41)

Diante dessas texturas da formação docente no Ensino Superior, desatacamos as metodologias *teórico-brincantes* ligadas aos processos identificados nas dinâmicas das aulas em contato com a natureza e com o “exercício de ser grupo” que surgiram na entrevista da professora Elis. Segundo a docente, ao mesmo tempo, que pensamos em estratégias, em maneiras de como podemos formular outros espaços educacionais é preciso pensar em outras dinâmicas escolares que não continuem só reproduzindo conhecimento:

**Elis:** A gente tem chamado que a gente está inventando metodologias teórico-brincantes. Porque teórico-brincantes? Porque a gente entende que a universidade é o lugar, a gente não “tá” querendo negar, jogar no lixo o que é, não, de forma alguma. Nós temos, esse lugar é um lugar de ensino-aprendizagem, de concepções teóricas, de filosofias, de formulações, e a gente não pode perder isso. Mas, por outro lado, essas nossas metodologias, nós estamos procurando articular esses processos de apropriação teórica com processos de proximidade com a natureza, de vivências sensitivas, corporais, artísticas. E também com o exercício de ser grupo, o exercício da democracia, de empoderamento, porque você brinca, você toca, você olha no olho, você se encontra. Então isso ajuda na constituição de grupo. Isso é fundamental em um processo de aprendizado da democracia, de outras referências relacionais.

A professora Lorena ao explicitar as dinâmicas de suas aulas na disciplina Corpo e Movimento (UNIRIO) se aproxima da filosofia africana Ubuntu, assim como outros/as cinco entrevistados/as relataram essa prática do uso de rodas de conversas, como dinâmicas de trabalho para suas aulas. Esta filosofia e as possibilidades dela na educação foram pormenorizadas no subitem 3.3 *Educar para a tolerância: uma exigência Atual* e o depoimento da docente Lorena evidencia esta utilização de danças de roda em suas aulas. Segundo ela, sem cobranças de acertos, de modo que se estabeleça uma conexão de parceria, ou seja, há um exercício de uma experiência coletiva de existência que os povos tradicionais brasileiros e latino-americanos nos ensinam para serem trabalhados dentro da escola.

**Lorena:** Tem também um momento da aula, do semestre, que a gente traz as danças dos povos tradicionais brasileiros e latino-americanos. Então a gente traz o corpo, o cacuriá, o carimbó, o maracatu, todas elas são danças de roda, em círculo, que

pressupõem um olhar, uma troca, uma parceria, em que o objetivo não é acertar a dança, acertar nada, não tem nenhuma cobrança no sentido de fazer certo ou fazer errado, é mais uma coisa de soltar o corpo, compartilhar com os colegas a alegria daquela roda, daquela dança [...] As rodas, as danças dos povos tradicionais brasileiros, como elementos para serem trabalhados dentro da escola.

## 7.6

### Desafios da profissão docente

Quanto aos desafios da profissão docente, consideramos uma categoria de grande amplitude de análise. Sabemos que são muitos e de variadas ordens. Portanto, para chegarmos à sistematização daqueles que surgiram nas entrevistas ponderamos as recorrências identificadas nas entrevistas sob a ótica do conceito de “ponto de saturação” para construirmos esta seção. Neste caminho constitutivo Rosália Duarte nos sugere:

À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, dá-se por finalizado o trabalho de campo (DUARTE, 2002, p.144).

As categorias relacionadas aos desafios da profissão docente que emergiram do nosso trabalho de campo foram divididas em quatro grupos: relativos aos fatores sociais, às políticas educacionais; ao cotidiano escolar; e ao aspecto humano desenvolvido nos cursos. Vejamos cada uma das categorias.

Os desafios relativos aos fatores sociais foram: contexto político (8) e conflitos familiares (4). Neste ponto, o maior número de ocorrências foi de fatores sociais relacionados ao cenário político agitado do país, sendo apontados como cruciais para a prática profissional do pedagogo/a no futuro, conforme podemos notar no relato da professora Camila. Especificamente, esta entrevista com a docente Camila foi realizada horas antes de o candidato à presidência Jair Bolsonaro ser esfaqueado no abdômen em ato político realizado na cidade mineira de Juiz de Fora, no dia 06 de setembro de 2018. Este fato precisa ser pontuado, pois é muito provável que se o depoimento da docente fosse mais recente possivelmente trouxesse ainda mais elementos da própria eleição, assunção do cargo de presidente do Brasil e propostas do atual governo:

Camila:[...]Eu tenho que aceitar que minha amiga trans vote no Bolsonaro, porque ela é milica e acha que ele vai aumentar o salário dela.E, quando eu digo “mas ele

não gosta de gay” “qual o problema? Estou protegida pela Marinha do Brasil, o que não posso é ganhar mal e ter que voltar para casa do meu pai, que ele me mata se eu voltar vestida de mulher para a casa dele”. Quer dizer, a fulaninha não vota no Bolsonaro porque ela é homofóbica, ela vota por outras questões.

Com relação aos conflitos familiares nessas temáticas, já apresentamos alguns depoimentos em outras categorias que revelaram essa tensão. No entanto, na fala da professora Berenice estes conflitos apareceram ligados à deslegitimação da própria formação dos pedagogos/as:

**Berenice:** A gente tem muitos alunos aqui, no caso da pedagogia, que tem dificuldades de se expor, de se colocar na família, ou de trazer a temática, conflitos mesmo, da família não querer ouvir, ainda por cima dizer “você está com essa ideia por causa da universidade”, essa deslegitimação da formação deles, elas, porque a maioria é elas, ficam muito injuriadas porque “poxa, a gente é professor, a gente “tá” aprendendo, a gente “ta” se organizando, faz parte da formação, e tem uma briga muito grande”[...] Mas eu tenho pensado muito nisso, na solidão do professor, na tentativa de formar alunos mais conscientizados e tal. E a solidão de não poder, necessariamente, compartilhar em casa determinados valores.

Na entrevista com a professora Camila, houve um relato de sua vida pessoal que é extremamente relevante para compreender como a docente se situa diante dessas questões na sua relação familiar, ou seja, como aborda as temáticas com sua própria filha. Pela riqueza dos dados trouxemos quase que integralmente a anedota contada por ela:

**Camila:** Você leu o livro dos contos de fadas ao contrário? Da MilieLacombe?

**Entrevistador:** Ainda Não.

**Camila:** Então, eu adoro, eu li com a minha filha. Eu queria que você registrasse essa história. Minha filha adolescente, e eu acho que a questão de gênero é tão importante que a gente tem que chamar ela em casa também, e minha filha cresce numa casa que tem mãe, irmão. Eu então comprei os livros dos contos de fada[...] Eles reescrevem as histórias da Cinderella com uma versão gay. E aí eu li o livro com a minha filha, que eu achei que era uma boa maneira de não ser professora, não mandar ela ler Judith Butler em casa. Então a gente leu juntas e deu 1000 conversas, e na escola dela não tava tendo essa discussão. Só que ela falou com a amiga que tava lendo o livro, a amiga leu um conto, a outra leu outro conto, e daqui a pouco elas estão na minha casa[...]a amiga me pergunta: Tia, é verdade que ela pode ser sapato se quiser?”

No que tange às políticas educacionais tivemos: elaboração e aprovação dos documentos (6) e autonomia docente (5). Vejamos alguns depoimentos quanto a estes desafios enfrentados relacionados à autonomia docente, pois em relação à elaboração e aprovação dos documentos já exploramos na seção 7.2.

**Berenice:** Tenho a experiência de dar aula no ensino médio. Ali essas questões eu trabalhava dentro da sociologia, que eu dava aula para o estado de sociologia da

educação. Então, essas questões também, para mim, eram interessantes e eu ia inserindo no currículo. Independente das resistências deles. Para mim, era uma demanda da sociedade, uma demanda da sociedade civil e das políticas públicas em curso, então, para mim, já era uma demanda. Eu aprendi isso fora, entendeu? Então, para mim, eu não conseguia olhar para a formação sem essas questões, é um aprendizado fora.

**Marília:** É uma demanda colocada pelos vários setores diferentes das universidades, e eles acompanharam a discussão, com o guia de alguns professores, e, a partir disso, eles passaram a trazer. Então, toda vez que a gente “ta” falando de alguma coisa assim, há uma associação, essa coisa. Mas eles estão atentos com o Escola Sem Partido, do que significa isso.

Com relação ao cotidiano escolar encontramos: materiais didáticos (4) e discursos normativos (3). Vejamos depoimentos de dois docentes quanto a alguns desses desafios enfrentados, sendo citadas também as complexidades existentes no cotidiano escolar em relação aos currículos e a elaboração dos planos de aula.

**Camila:** O reconhecimento da importância do dissenso, como sendo a única coisa que a gente tem a se apegar em toda sala de aula, toda e qualquer sala de aula que a gente passe[...] Nosso centro vai ser discutir gênero”, quando a gente joga isso na criação curricular cotidiana, você perde esses centros, esses centros são todos fugidios, eles não são nem temporariamente eleitos, eles são fugidios mesmo, eles escapem.

**Berenice:** Eu digo mesmo, trabalhar teoricamente os conceitos e como isso se relaciona na prática, no cotidiano, na transformação desse conteúdo em plano de aula. Todas essas temáticas não são fáceis de fazer, ela são complexas, e não tem uma fórmula.

**João:** Um exemplo de uma coisa que aconteceu em Fortaleza, onde eu trabalhei, era uma escola que tinha no componente de física aquela coisa de que os diferentes se atraem e os opostos se repelem. Aí tinha lá uma figura de um homem e uma mulher. Então, assim, sutilmente você vai na cultura. Qual é a razão de usar isso como um exemplo?

A sexualidade é um campo minado, repleto de disputas morais. Segundo Marcelo Andrade (2009) a escola impõe padrões de homogeneização cultural, pois ela é um importante mecanismo de normatização cultural. Sendo assim, essa é apenas uma das inúmeras instâncias que compõem o que a autora Guacira Lopes Louro chama de *Pedagogias Culturais ou Pedagogias de Gênero e Sexualidade* das quais não podemos nos despir. O professor João apresenta além da poeira normativa a gestualidade como fator ligado ao cotidiano escolar.

**Berenice:** Quando você está trazendo essas questões, a possibilidade de alguém falar uma coisa que ofende, que discrimina o outro, é muito grande. Então eu sempre falo com eles sobre isso... é o exercício de eu ouvir bem e de pensar bem o que eu vou falar, não para eu tolher você, mas o que você vai falar vai ofender o outro? E aí eu

acho que isso começa a entrar. Mas, é claro, as pessoas têm dúvidas. Então eu falo assim “como você pode falar da sua dúvida de forma respeitosa? Sem ofender o outro?”. Então, o conflito vem na própria pessoa, na dúvida “mas se eu falar assim, eu to discriminando? Se eu disser desse jeito eu to discriminando? Se eu disser dessa forma?”.

**João:** Tem pelo menos essas três coisas. É aquilo que se constitui um objeto mesmo de uma investigação, da produção, que é isso, por exemplo na literatura, a produção do conhecimento gendrado, ou racializado, ou marcada por classe. A outra coisa é essa poeira normativa, quando você vê no cotidiano, quando a pessoa vai dar um exemplo e ela traz o exemplo de gênero, porque ela tem que colocar isso como um privilégio. E a outra coisa tem a ver com a gestualidade, o cotidiano da forma como as pessoas podem ou não circular em determinados espaços. E aí, enfim, a experiência de um currículo é tudo isso, junto e misturado.

Com relação ao desafio do aspecto humano desenvolvido nos cursos (4), ambas as coordenações, o professor Felipe e a professora Magda, trouxeram respostas parecidas à pergunta do roteiro: Se tivesse que destacar, quais são as principais características que o curso pretende desenvolver nos/as licenciandos/as?

**Felipe:** Acho que é muito predominante aqui uma formação de um professor inclusivo, um professor muito disposto a dialogar com a diversidade cultural, e essa diversidade cultural se manifesta das mais diferentes formas, né? O nosso professor com certeza é um professor criativo, autoral, um professor que se reconhece como autor de seu trabalho, alguém que pensa o seu trabalho, alguém que olha os contextos, e alguém, principalmente, empático, solidários às questões do outro. Eu acho que isso é uma coisa que marca muito a formação dos professores que a gente faz aqui.

Para encerrar esta seção, vale ressaltar que em apenas uma das entrevistas um dado relevante, que por solicitação feita pela própria entrevistada não relataremos a instituição, diz respeito ao relato da profissão docente nas universidades para lidar com casos graves de denúncias relatados pelos/pelas licenciandos/as nas aulas:

**Docente:** Você sabe que tem estupro corretivo na universidade? Nos alojamentos da universidade e tem um estupro corretivo decolonial também, que eu acho que são coisas [...]. Que é o homem negro ter o direito de estuprar a menina branca, que isso é o retorno.

**Entrevistador:** Uma compensação histórica?

**Docente:** Sim. Então, a gente tem trabalhado com essas questões com muito cuidado, porque é isso, para nós são questões abissais, que envolvem o aniquilamento do outro, envolvem a destruição do outro, em muitos níveis, muitas dimensões.

Diante especificamente desse desafio apresentado, a fala da professora Magda nos contextualiza do grande gerador de conflito e, de maneira geral, da perspectiva desafiadora que perpassa todos os outros desafios da profissão docente:

**Berenice:** A informação não necessariamente erradica a discriminação, de qualquer forma, mas ela certamente diminui os equívocos na hora do juízo de valor equivocados, porque a escola está vivendo uma situação de muita violação dos direitos humanos, no sentido amplo da coisa. E tudo, quando você vai ver, o gerador do conflito é a dificuldade de aceitar a diferença do outro.

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados dos depoimentos com os/as oito entrevistados/as. Dentre os achados da pesquisa podemos enfatizar alguns que a complexidade da formação docente em todas as suas esferas formativas da vida universitária perpassa, como as entrevistas nos sinalizaram, também as relações de gênero e as temáticas que envolvem a sexualidade dentro e fora do cotidiano escolar, assim como as políticas públicas e as tensões com a religião/LGBTfobia.

Negar instrumentos e estratégias pedagógicas aos futuros pedagogos e pedagogas para lidarem com essas temáticas em sua prática é deixar de reconhecer a potencialidade que a imprevisibilidade desse cotidiano escolar assume no que tange às temáticas aqui analisadas.

Em se tratando das temáticas de gênero e sexualidade, os/as docentes universitários/as se situam em articulação com os documentos orientadores das respectivas disciplinas que ministram, a partir de dimensões (1) *estéticas-filosóficas* e (2) *políticas-experienciais*. Foi possível depreender das entrevistas realizadas que desse caleidoscópio institucional, discursivo e relacional das temáticas de gênero e sexualidade na formação docente surgem inúmeras forças existentes no desenho do arranjo das políticas públicas. Nesse campo háem contraste as práticas encontradas nesta pesquisa e o crescimento vertiginoso de movimentos conservadores como o Movimento Escola Sem Partido.

Diante disso, desafios relativos aos fatores sociais; às políticas educacionais; ao cotidiano escolar; e ao aspecto humano desenvolvido nos cursos se centram, principalmente, na dificuldade de realizar uma prática pedagógica que fomente o respeito à diferença do outro e propicie experiências outras de afirmação da diversidade.

## 8

### Considerações finais

Nesta última parte da dissertação, embora entenda que este trabalho foi fruto de diálogos contínuos com minha orientadora Vera Candau e produzido a partir de uma teia de relações de parceria usarei a primeira pessoa do singular, principalmente, para fazer três destaques do percurso da escrita que merecem ser sinalizados por terem feito parte dos intercursos da própria consolidação do texto final: a perda do querido Marcelo Andrade; os dilemas de ser um pesquisador da temática sendo militar da Força Aérea Brasileira e minha inquietação por respostas que vão além dos documentos norteadores dos cursos analisados de Pedagogia.

Ao adentrar no mestrado da PUC-Rio já trazia comigo o esboço da ideia de explorar *como os currículos de Pedagogia abordam com as temáticas de gênero e sexualidade?* Era algo que carregava que me inquietava desde a graduação e ganhou força durante a especialização Lato Sensu em Gênero e Sexualidade (UERJ). Perder o Marcelo Andrade logo no início da minha inserção no GECEC e no momento crucial da produção de meu projeto de pesquisa foi um duro golpe do destino, mas que me trouxe novos/as companheiros/as de jornada e de luta cotidiana. Nesse sentido, agradeço o apoio da coordenação do PPGE da PUC-Rio na figura da amável Alicia Bonamino.

A solidão da escrita deu lugar às alianças, diálogos e cooperações em muitos momentos atônitos. Nesse sentido, as pressões conservadoras vivenciadas no âmbito militar ganharam fôlego e se tornaram mais leves ao poder dividir minhas aflições emblemáticas e silenciamentos rotineiros. Precisei me calar muitas vezes e agir, não como um covarde, mas como sugeriu um dos principais articuladores do levante republicano de 1889, o também militar Benjamim Constant Botelho de Magalhães: “Sou como um paralítico que encontrou na imobilidade o meio de evitar as suas quedas”.

As resistências encontradas para uma pesquisa cuja temática tem sido alvo de significativas mudanças no cenário político e educacional me conduziram para além das análises dos documentos norteadores dos cursos numa aproximação com os depoimentos dos/as docentes das universidades selecionadas. Realizava meu trabalho em silêncio. Muitas das respostas e divergências dos dilemas que se colocavam na minha atuação como pedagogo-militar estão presentes nesse



trabalho. Afinal, parafraseando Benjamin Constant: “Não era esta república com que sonhava!”.

Os resultados desta pesquisa se deram, sobretudo, em função da análise documental empreendida em articulação com os dados empíricos obtidos nas entrevistas. No entanto, considero que as experiências colecionadas ao longo da minha trajetória acadêmica ao lado de Vera Candau e de professores/as engajados/as com um trabalho de reconhecimento da diferença, a partir de uma concepção de pedagogia para o respeito e para a afirmação da diversidade, foram fundamentais para a adoção do prisma analítico que resolvi adotar nesta dissertação.

No primeiro capítulo, trouxe o processo de delimitação do tema, minhas motivações, justificativas, as questões e os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, contemplo uma aproximação teórica com as questões de gênero e sexualidade. Ainda neste capítulo, a pesquisa trouxe a relação com os Movimentos Sociais, com os Direitos Humanos e Políticas Públicas voltadas para a área da educação. No capítulo três, pela sua relevância na intersecção com a formação docente, as relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar são trazidas através das pesquisas acadêmicas sobre o tema e do lugar de fala dos educadores/as enquanto uma autorização discursiva. Além disso, de maneira propositiva, encerro o capítulo explorando a ideia de educar para a tolerância como uma exigência atual.

No capítulo quatro, a formação docente foi tematizada a partir da análise dos documentos educacionais que regulamentam e orientam a profissão como a LDB, o PNE e as DCNs. Sendo assim, empreendo a revisão de literatura com intuito de conhecer melhor o terreno da pesquisa e sinalizo o baixo índice de trabalhos que envolvem pesquisas com docentes universitários/as dos cursos de pedagogia em comparação com pesquisas dos cursos de biologia e educação física e com outras que exploram relatos de experiências do cotidiano escolar. Ainda neste capítulo, trouxe o tópico “Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero” que tem figurado nos debates sobre a área e pauta muitas das discussões sobre os temas que abordamos. No capítulo cinco, apresento o percurso metodológico dessa pesquisa qualitativa, explicitando os critérios para a escolha das instituições, das disciplinas e dos/as entrevistados/as, bem como as dificuldades encontradas no campo.

No capítulo seis, apresento as questões de gênero e sexualidade conforme a análise documental realizada com os Projetos Políticos dos Cursos, ementas e programas das disciplinas. Por fim, adentrei na análise das categorias que

emergiram nas entrevistas para compreender como os/as docentes se situam em relação à presença das questões de gênero e sexualidade. As entrevistas semi-estruturadas ratificaram a escolha adequada à empiria desta pesquisa, pois corroboraram algumas evidências já sinalizadas na análise documental sobre a prática pedagógica e permitiram ir além, especialmente com contribuições aos temas das Políticas Públicas, Religião/ LGBTfobia, Abordagens das Temáticas e dos Desafios da Profissão Docente.

A partir dos achados da pesquisa, podemos destacar seis importantes contribuições:

- Os/as docentes universitários/as apresentam múltiplas formações e os/as que são marcados/as por experiências em movimentos sociais apresentam maior sensibilização para com os temas de gênero e sexualidade na formação docente.
- A interseccionalidade se apresenta como característica importante e definidora para o posicionamento dos/as entrevistados/as que, em sua maioria, enxergam na disciplinarização um caminho precípuo para a construção de um repertório intelectual importante para uma consequente transversalidade na abordagem dos marcadores sociais como raça, classe, idade, gênero e outros.
- Há uma unanimidade na noção de um conceito ampliado de currículo, para além dos documentos normativos da formação docente, defendida pelos/as entrevistados/as para a formação docente.
- O desenvolvimento de uma competência política- pedagógica nos/as licenciandos/as de pedagogia extrapola um ensino conteudista dos temas que envolvem gênero e sexualidade, visto que as próprias bibliografias adotadas se expandem com as demandas dos/as licenciandos/as.
- Os/as docentes universitários/as usam estratégias pedagógicas múltiplas e variadas que transbordam as aulas expositivas. Esta variação didática torna a docência do ensino superior potencialmente relevante para educar os/as licenciandos/as para a tolerância nos tempos atuais.

Diante do exposto, é preciso encerrar esta escrita que se constituiu ao longo de dois anos na PUC-Rio, mas ressalto possíveis continuidades de pesquisa. Por motivos de limitação de tempo e de profundidade para o mestrado considero que,

possivelmente, no desenvolvimento de uma tese de doutorado seja válido considerar os/as licenciandos/as e os discursos destes/as após suas trajetórias nas referidas disciplinas, com autores/as do campo ou mesmo ao longo do processo da graduação. Além disso, os espaços outros de formação docente, como congressos, participações em grupos de pesquisa, coletivos ligados a movimentos sociais e/ou em centros acadêmicos. Alguns destes apontamentos surgiram nas entrevistas dos/as colaboradores/as de ambas as universidades.

Entrego este trabalho à área da educação com intuito de não só contribuir teoricamente para as discussões do campo em análise, mas com a certeza de que os desafios se (re)fazem constantemente na/da prática educacional e de que serão ainda maiores daqui para frente no exercício de uma educação democrática e da prática da diferença no cotidiano escolar. Após o término desta pesquisa, posso ousar dizer que o campo de luta do/da educador/a está, antes de tudo, nas micro ações da sala de aula, seja nas universidades ou nas inúmeras escolas do país. Está nas ações de transbordamentos em constante diálogo com os movimentos sociais e orientadas pela perspectiva da Educação dos Direitos Humanos. Portanto, as pesquisas acadêmicas envolvendo as temáticas de gênero e sexualidade na/para a formação docente instrumentalizam novas formas de ver os contextos político, social e educacional do país. Fato este que pode ser comprovado pela solicitação de uma das professoras que me fez o convite para retornar deixando evidente sua opinião sobre as pesquisas acadêmicas para a formação: *Sempre chamo as pessoas [...] Vem apresentar seu TCC, sua dissertação, vem contar como está sendo sua sala de aula [...] Acho que isso, para formar os estudantes, é mais importante do que eu dando aula.*

Diante do exposto, nossas batalhas e resistências vão além das políticas públicas, das táticas do cotidiano, das estratégias pedagógicas, superam a intencionalidade e transbordamentos temáticos, extrapolam documentos orientadores ou leis específicas da área, sejam as existentes ou as que se encontram em curso de aprovação como o Escola Sem Partido. Nesses tempos de conservadorismos e retrocessos somos chamados às insurgências, às resistências e a (re)existirmos agindo com sensibilidade para determinadas questões da diversidade, como por exemplo, relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade que podem vir acompanhadas de modo interseccional de outros marcadores sociais como raça, classe e geracionais.

Nessa transformação constante de nosso *ethos* profissional do pedagogo e da pedagoga será possível fomentarmos experiências democráticas de respeito à diferença. Para encerrar, aproprio-me de um trecho da entrevista da professora Camila para costurar uma conclusão, visto que ela nos fornece horizontes possíveis para abordagens das temáticas nos cursos de formação docente:

**Camila:** Talvez o meu objetivo pedagógico mais relevante em todas essas disciplinas seja defender o direito à diferença e a importância de que, em sala de aula, esse direito se defende com a conversa, ouvindo democraticamente o outro, e com uma prática que busque lutar contra os epistemicídios. Então, com práticas que estejam o tempo todo preocupadas em reconhecer as historicidades, subjetividades, identidades, mesmo que isso seja em detrimento da valorização dos conhecimentos acadêmicos e científicos.

Portanto, a profissão docente vai além da mera transmissão de conteúdo, pois se constitui num objeto profícuo de transformação social a partir de práticas como as apresentadas e analisadas nesta dissertação. UBUNTU!

## Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Documento Final do 9º Encontro Nacional**. Brasília, 1998.

ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ANDRADE, M. **Tolerar é pouco?** Pluralismos mínimos éticos e práticas pedagógicas. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

ANDRÉ, M.E. **Etnografia da prática escola**. São Paulo: Papirus, 2007.

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, F. “A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?” **Diversidade Sexual e Ensino de Ciências**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BERINO, A.P; CARVALHO, C.R; PASSOS, M.; ALVES, N. e SGARBI, P.; “Sobre conversas”. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (org) **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo** - Campinas, SP: E/UNICAMP, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.5/2005, de 13 de dezembro de 2005**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Resolução CNE/CP nº1, de 30 de maio de 2012. Brasília. DF: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf)

BRITZMAN, D. “Curiosidade, Sexualidade e Currículo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CANÁRIO, R. **O que é escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005

CANDAU, V.M.F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

\_\_\_\_\_, V. M. F. **A formação continuada de professores: tendências atuais.** In: \_\_\_\_\_. **Magistério: construção cotidiana.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CAREGNATO, R.C.A; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem.** Florianópolis: v4, p.679-84. 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. (Eds.) (1994): **Handbook of qualitative research,** Califórnia: Sage.

\_\_\_\_\_, N. (1994): “The art and politics of interpretation”. In N. Denzin e Y, Lincoln (Eds), **Handbook of qualitative research,** Califórnia: Sage.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: n. 115. p.139-154, 2002.

FACCHINI, R. **Sopa de Letrinhas? Movimento Homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: **Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Inclusão - Revista da Educação Especial, Brasília, MEC, p.40-46, out/2005.

FERRARI, A. (2005) **Quem sou eu? Que lugar ocupo? Grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual.** Tese (doutorado). Orientador: Joaquim Brasil Fontes Júnior. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1977.

\_\_\_\_\_, M. **A Ordem do Discurso.** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 50.ed São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FURLANI, J. (2007) **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

GAGNON, J. O uso explícito e implícito da perspectiva da roteirização nas pesquisas sobre a sexualidade (1991). In: \_\_\_\_\_. **Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola p.40-46, out/2005.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar – conflito sim, violência não**. São Paulo, Vozes, 2004.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008

HECKERT, A. L. C. (2004). **Narrativas de Resistência: Educação e Políticas**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

HEILBORN, M.L. Gênero, Sexualidade e Saúde. In: **Saúde, sexualidade e reprodução: compartilhando responsabilidades**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997, p.101-110.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

KOVÁTZ, E.; POIM, M.(Eds.). **Gender as symbolic glue: the position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilization in Europe**. Budapest: FEPS, 2015.

LERNER, D. (2007) Enseñar en la Diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**. Buenos Aires, v.26, n.4, dez.

LOURO, G. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_, G. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LORDE, A. **Mulheres negras: as ferramentas do mestre nunca irão dismantlar a casa do mestre**. Tradução de Renata Geledes, 10 set. 2013. Disponível em:<<http://goo.gl/zaR3sV>> Acesso em 02 nov.2018.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa. Uma introdução**. 8ª edição, São Paulo: EDUC, 2007.

MAANEN, J.V. **Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface**. Administrative Science Quarterly. 24, 4, 520-526, Dec. 1979. ISSN: 00018392.

MACEDO, E (2004). **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Trabalho submetido à 27 Reunião Annual da ANPEd.

\_\_\_\_\_. E. **Por uma leitura topológica das políticas curriculares**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 24, p. 1-19, 2016.

\_\_\_\_\_, E. e LOPES, A. **Política em Teorias do Currículo**. Cortez Editora, 2011

MEIHY, J. C. S.B. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MINAYO, M.C.D. S (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 732, 1999.

MOMBAÇA, Jota. **Notas estratégicas quanto ao uso político do conceito de lugar de fala**. Disponível: <<https://goo.gl/DpQxZx>>. Acesso em: 01 nov.2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIERUCCI, A.F. Ciladas da diferença. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP. São Paulo, 2(2): 7-33, sem.1990.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidades e saberes da docência**. In: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.15-34.

\_\_\_\_\_, S.G; ANASTASIOU, L.G.; CAVALLET, V. J. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

\_\_\_\_\_, S.G; ANASTASIOU, L.G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014

PINAR, W. **What is curriculum theory?** New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2005/2012.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento- Justificando, 2017.

RATZINGER, J.A. **La sal de la tierra**. Madrid: Libros Palabra, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A.Nóvoa (Org.), **Profissão professor**. Porto: Editora, p.63-92, 1995.



SARAVIA, S. R. Introdução à análise de políticas públicas. In: Saravia, E.; Ferrarezi, E. **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, Volume 1, 2006.

SCOTT, J. **Os usos e abusos do gênero**. Projeto História. Revista do Programa de Estudo Pós-Graduados de História. v. 45, 2012.

\_\_\_\_\_, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 190-207.

SILVÉRIO, V. R.. “A diferença como realização da liberdade”. In ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**, Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.5-19.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores. Fundamentos e epistemologia. **Anais do Seminário de Pesquisa Sobre o Saber Docente**, UFCE: 1996.

TURA, M. L. R. **Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas**. In: LOPES, A.; MACEDO, Elizabeth (Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 150-173.

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

UNESCO (1995). **Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância**.

VEIGA, I. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**.

Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VENTURA, M. **Direitos Reprodutivos no Brasil**. São Paulo: Fundação MacArthur, 2002.

WOODS, P. **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós, 1993.

**ANEXO 1- LISTA DE ARTIGOS SELECIONADOS NO SCIELO**

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. SER PROFESSORA, SER MULHER: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE PARA UM GRUPO DE ALUNAS DE PEDAGOGIA. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p.475, jan.2011. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200011>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O QUE QUER UMA PROFESSORA? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 181-199, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 27 jan. 2018.

VILA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALO, Carmen Silvia de Arruda. PROFESSORES/AS DIANTE DA SEXUALIDADE-GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR. Psicol. estud., Maringá, v.16, n.2, p.289-298, June 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722011000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722011000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 Jan. 2018.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE: DESAFIANDO A MORAL SEXUAL E CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR. Sex., Salud Soc. (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, Aug. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64872012000500004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872012000500004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 Jan. 2018.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: ÊNFASES, SILÊNCIOS E PERSPECTIVAS. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro. v. 16, n. 48, p.

641-661, Dec. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-2478201100003000007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478201100003000007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 Jan. 2018.

GESSER, Marivete et al. PSICOLOGIA ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM GÊNERO E SEXUALIDADE. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-236, Dec. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-855720120002000005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-855720120002000005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 Jan. 2018.

ROSISTOLATO, Rodrigo. "VOCÊ SABE COMO É, ELES NÃO ESTÃO ACOSTUMADOS COM ANTROPÓLOGOS!": UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 41-54, Aug. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-730720130002000004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-730720130002000004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 Jan. 2018.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. DOCÊNCIA E CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, Dec. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822015000300558&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000300558&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 Jan. 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. GÊNERO, SEXUALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2>. Acesso em 31 Jan. 2018.

KORNBLIT, Ana Lía; SUSTAS, Sebastián Ezequiel; ADASZKO, Dan. CONCEPCIONES SOBRE SEXUALIDAD Y GÉNERO EN DOCENTES DE ESCUELAS PÚBLICAS ARGENTINAS. *Cienc. docenciatecnol.*, Concepción del Uruguay, n. 47, p. 47-78, dic. 2013. Disponível em:

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=S1851-sci\\_arttext&pid17162013000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=S1851-sci_arttext&pid17162013000200002&lng=es&nrm=iso). Acesso em 31 jan.2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. O MOVIMENTO LGBT E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: PERDAS, GANHOS E DESAFIOS. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 41, n. 3, p. 791-806, Sept. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1517-97022015000300791&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 Jan. 2018.

COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. DIVERSIDADE SEXUAL E ENSINO DE CIÊNCIAS: BUSCANDO SENTIDOS. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru , v. 21, n. 4, p. 893-910, Dec. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132015000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000400007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 Jan. 2018.

MOSCHETA, Murilo dos Santos; MCNAMEE, Sheila; SANTOS, Jucely Cardoso dos. DIALOGUE AND TRANSFORMATION: EMBRACING SEXUAL DIVERSITY IN THE EDUCATIONAL CONTEXT. *Educ. rev.*, Curitiba , n. 39, p. 103-122, Apr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-4060201100010008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-4060201100010008&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 Jan. 2018.

SILVA, Kelly; FERRARI. O GÊNERO COMO FERRAMENTA SOCIAL E POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 13, n. 2, jul./dez.2011. Disponível em: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revista/instrumento/article/view/1606/1122>. Acesso em 30 Jan. 2018.

## ANEXO 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA: DOCENTES

1. Quantas disciplinas você leciona aqui? Quais são? Quais delas são obrigatórias e quais são eletivas? Com qual periodicidade elas são oferecidas?
2. Quais são as principais características que suas disciplinas pretendem desenvolver em seus alunos? Por quê?
3. Que temas considera relevantes e que representam desafios para o/a professor/a no cotidiano escolar?
4. Os temas de gênero e sexualidade são tratados?
  - a. Se SIM: Como? Dê alguns exemplos? Você encontra resistência por parte dos alunos? Há conflitos? Por que você trabalha esta temática? Então, além do que você indicou anteriormente, quais habilidades sua disciplina pretende desenvolver nos alunos especificamente para os temas de gênero e sexualidade?
  - b. Se NÃO: Se você abordasse, como você abordaria? Por que você não aborda? Os seus alunos já pediram para trabalhar estes temas? Você já teve travestis ou transexuais na sua sala de aula?
5. Há algum tipo de recomendação da coordenação do curso para tratar os conteúdos de gênero e sexualidade? Quais deveriam ou não entrar na grade, por exemplo?
6. Há um debate na área específica da Educação sobre gênero e sexualidade, se estes temas deveriam estar numa disciplina exclusiva ou dados transversalmente. Pensando na sua experiência aqui neste curso, como você opinaria?
  - a. Se opinar por DISCIPLINA EXCLUSIVA: O que ela abordaria? Seria eletiva ou obrigatória? Em que período seria fornecida?
  - b. Se opinar por TRANSVERSALIDADE: Como seria feito? Você pode me dar exemplos?

## **ANEXO 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENAÇÃO**

1. Fale-me um pouco do seu trabalho na coordenação. Quando você começou? Como você chegou à coordenação? Pode destacar algumas realizações ou alegrias? Pode destacar alguns desafios?
2. Quais são as principais características que o curso desta instituição pretende desenvolver em seus alunos? Por quê?
3. Fale-me um pouco da organização curricular do curso. Quando foi construído? Quando foi a última atualização do PPC? Qual o diferencial do currículo do curso? O que é mais característico do currículo da sua instituição?
4. Como são organizadas as ementas? Como se definem os conteúdos, a bibliografia da disciplina, por exemplo? É um processo coletivo ou deliberado pela gestão?
5. Gênero e sexualidade estão na grade curricular?
  - a. Se SIM: Onde? Numa disciplina? Quando estes temas entraram na grade curricular e por quê? Foi devido a algum documento, solicitação docente ou a algum acontecimento?
  - b. Se NÃO: Mas já houve algum debate sobre a entrada destes temas na grade? Se o curso fosse passar por uma reforma, eles teriam relevância no debate?
6. Há algum professor ou alguma professora que trabalha com esses temas direta ou indiretamente?
  - a. Se SIM: Quem são? Que disciplinas lecionam? Como estes temas são trabalhados e recebidos (pelos outros professores, pelas turmas)? Há conflitos ou dificuldades?
  - b. Se NÃO: Já houve?
7. Pensando nestes temas (gênero e sexualidade) quais conteúdos ou habilidades o curso valoriza? Ou quais conteúdos e habilidades o curso acha adequado trabalhar?
8. Pensando em gênero e sexualidade na Pedagogia, como isso se insere na sua trajetória? Você teve contato durante a sua formação?
  - a. Se SIM: De que forma? Você poderia partilhar o que você entende por gênero e por sexualidade? Na sua opinião, como estes dois aspectos se conectam?

b. Se NÃO: Mas teve contato em outros lugares? Mesmo que não tenha aparecido explicitamente você poderia partilhar o que você entende por gênero e por sexualidade? Na sua opinião, como estes dois aspectos se conectam?

## ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Pesquisa:** “Formação Docente e Licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade”

**Pesquisadores:** Mestrando: Johnny Chaves de Oliveira | jochaleira@hotmail.com  
Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau | vmfc@puc-rio.br

**Justificativa:** A pesquisa se justifica diante das necessidades de se entender a relação das temáticas de gênero e sexualidades nos currículos dos cursos de pedagogia.

**Objetivo:** Compreender de que forma os temas de gênero e sexualidades se inserem na formação inicial em pedagogia, através de documentos institucionais e das entrevistas com docentes e coordenadores/as.

**Metodologia:** Entrevistas, através de áudio-gravação, com duração média de 1 hora.

**Período de armazenamento dos dados coletados:** Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos do mestrando por um período 5 (cinco) anos.

**Desconfortos e Riscos possíveis:** É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à diversidade de gênero e sexualidades. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os/as



entrevistados/as e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade, mas em caso de constrangimento, ainda que mínimo, os/as entrevistados/as têm a liberdade de se retirar da entrevista.

**Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, o/a entrevistado/a não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com a formação docente nos cursos de pedagogia e com diálogos acerca das temáticas de gênero e sexualidade tanto no espaço escolar como nas universidades.

**Confidencialidade:** As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Eu,

---

\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado/a de que se trata de pesquisa de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

---

Johnny Chaves, mestrando.

---

Vera Maria Ferrão Candau, orientadora.

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone: (021) 3527-1618.

---

[assinatura do/a voluntário/a]

E-mail: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_ Identificação (RG): \_\_\_\_\_ Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos da pesquisa.