

**ENTRE AS BRECHAS E AS GRADES DE PEDAGOGIA:
TRANSBORDAMENTOS DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES**

**ENTRE LAS BRECHAS Y LAS GRADES DE PEDAGOGÍA:
TRANSBORDAMENTOS DE LAS CUESTIONES DE GÉNERO Y
SEXUALIDADES**

**BETWEEN GAPS AND GRADES OF PEDAGOGY: TRANSLATING GENDER
ISSUES AND SEXUALITIES**

Johnny Chaves de Oliveira¹

RESUMO

O presente artigo objetiva compreender como os currículos de Pedagogia abordam as temáticas de gênero e sexualidades na formação docente. Como referencial teórico, adota-se as reflexões de Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler, além de outros/as do campo da formação docente. Enquanto opção metodológica, foi realizada análise documental e de conteúdo dos projetos político-pedagógicos dos cursos, das ementas e dos programas das disciplinas analisadas. Além disso, foram entrevistados/as oito professores/as-formadores/as pertencentes à UERJ e à UNIRIO, posto que ambas as instituições apresentam disciplinas obrigatórias cujas ementas, expressamente, pretendem trabalhar com estas temáticas. Das análises, extraímos múltiplas práticas e investimentos pedagógicos criativos, por vezes de abrangência interseccional, que caracterizam uma noção ampliada de currículo. Como conclusão, temos que as múltiplas formações destes profissionais contribuem para uma sensibilidade enquanto competência política-pedagógica para a afirmação da diversidade em suas práticas didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Gênero. Sexualidade. Políticas Públicas.

RESUMEN

El presente artículo pretende comprender cómo los currículos pedagógicos abordan las temáticas de género y sexualidad en la formación docente. Como referencial teórico, se adopta como reflejo de Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler, además de otros / as del campo de formación docente. Las condiciones metodológicas, se realizaron el análisis documental y de contenido de los proyectos político-pedagógicos de los cursos, los menús y los programas de las disciplinas analizadas. Además, fueron entrevistados / como ocho profesores / como formadores / como pertenecientes a la UERJ ya la UNIRIO, con el objetivo de dar continuidad a sus tareas, expresamente, pretenden trabajar con estas temáticas. Los análisis son capaces de multiplicar e invertir creativos

¹ Mestre em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

pedagógicos, a veces de alcance interseccional, caracterizan una noción ampliada de currículo. Como conclusión, tenemos que las formas de contraer a los profesionales para llegar a ser capaces como políticas para la afirmación de la diversidad en sus prácticas didácticas.

PALAVRAS-CLAVE: Formação Docente. Gênero. La sexualidad. Plan de Estudios

ABSTRACT

The present article aims to understand how the pedagogical curricula approach the themes of gender and sexuality in teacher education. As a theoretical reference, it is adopted as a reflection of Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler, and others in the field of teacher training. The methodological conditions were the documental and content analysis of the political-pedagogical projects of the courses, the menus and the programs of the disciplines analyzed. In addition, eight teachers / as trainers / as belonging to UERJ and UNIRIO were interviewed, in order to continue their tasks, expressly intending to work with these themes. The analyzes are capable of multiplying and investing pedagogical creatives, sometimes intersectional in scope, characterize an expanded notion of curriculum. As a conclusion, we have to find ways to contract professionals to become capable as policies for the affirmation of diversity in their didactic practices.

KEYWORDS: Teacher Training. Gender. Sexuality. Public Policy

* * *

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 (Maurice Tardif)

Introdução

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 LGBTTI², a oposição

2 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

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.

As pesquisas e políticas de prevenção e assistência foram impulsionadas pelo poder público, acompanhando a plataforma de direitos que foram sendo 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 prevenção da gravidez precoce e das 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.

De modo geral, 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. Nessa perspectiva, Michel Foucault em *A Ordem do Discurso* 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.

Nesse contexto, sistematizamos este artigo em três partes. Na primeira seção, contextualizaremos as origens dos conceitos e suas relações com os movimentos sociais feministas e LGBTTI. Na segunda parte, à luz dos documentos oficiais da formação docente e orientadores dos respectivos cursos de pedagogia, buscamos investigar as ementas das disciplinas e os programas das disciplinas selecionadas, bem como os projetos político-pedagógicos dos cursos de duas instituições que expressamente apresentavam as referidas temáticas em seus documentos: a UERJ e a UNIRIO.

Apresentamos também uma síntese da análise documental e de conteúdo dos documentos analisados nesta pesquisa. Por fim, trazemos à baila os desafios que as entrevistas sinalizaram em relação às práticas empreendidas pelos/as professores/as-

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.

formadores/as no que tange aos eixos analíticos (Religião e LGBTfobia, Políticas Públicas e Abordagem da Temáticas) definidos para a sistematização das análises desta parte empírica.

A premissa deste trabalho é a análise sobre a formação nos Cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro. Tal objetivo 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 apresentar dados sobre 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, ou seja, é um tema emergente. O cenário educacional está repleto de disputas e interesses entre grupos mais conservadores e outros setores sociais, assim como de debates relacionados às políticas públicas.

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.

Outro ponto a ser destacado é que a revisão de literatura empreendida 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. Da mesma forma, há uma lacuna de pesquisa sobre a diversidade de gênero e sexualidades nos currículos dos Cursos de Pedagogia diferentemente dos resultados encontrados em pesquisas com outros cursos de licenciatura ou bacharelado, como por exemplo, o de biologia e de educação física.

Além disso, como 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 sido exigidas novas formas de ensinar que interpelam professores/as contemporâneos/as alinhados/as a esses processos sociais de fronteiras identitárias dinâmicas. Portanto, tornam-se necessárias pesquisas sobre estas temáticas.

Por fim, os números relacionados à LGBTfobia³ são alarmantes 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. Outro dado importante é que 73% dos LGBT já sofreram *bullying* na escola o que torna ainda mais importante este assunto na formação docente e em ações efetivas no cotidiano escolar. Sendo assim, além da emergência do tema e da necessidade de pesquisas que envolvam esta temática esses dados revelam a urgência nos cursos de pedagogia.

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.

³ 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.

Simone de Beauvoir inspirou o contexto histórico da segunda onda⁴ 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 americana pós-estruturalista, Judith Butler, 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

4 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, para dar conta desses intercruzamentos de marcadores sociais distintos. 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.

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 deste artigo 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.

Basicamente, a primeira não explica o que a desigualdade de gênero tem a ver com outras desigualdades, pois se desenvolve a partir 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 Stonewalls 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 homosse-

Por fim, o terceiro momento inicia-se em 1969 e vai até os dias atuais. 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. No entanto, o fato das discussões sobre a sexualidade e direitos sexuais estarem constantemente sendo expostas na esfera pública pode nos levar a uma pseudo igualdade de direitos.

⁵ 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 StonewallInn, nos Estados Unidos. Este evento é considerado como o mais relevante para o movimento moderno de libertação gay e de luta pelos direitos LGBT.

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, ou seja, consolidaram brechas para abordagem destas temáticas 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, o gênero é produzido e reproduzido numa relação de poder a ser pensada a partir dos desafios conceituais 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 na 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, 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 conseqüente dualismo hétero *versus* homo contribuíram para a naturalização de uma heterossexualidade compulsória, para ancoragem da diferença entre homens e mulheres no corpo reprodutivo e, conseqüentemente, para a 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.

Entre as grades: 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, além de rascunhar possíveis brechas nas leis para a abordagem destes temas: 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. 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”. A perspectiva de reforma curricular e a conseqüente 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 oficiais 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 que serão explicitadas oportunamente na terceira parte deste trabalho 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:

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].

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 de 2015.

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 professores/as-formadores/as e demais profissionais da educação que exercem uma função ativa, 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 em Pedagogia**. 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**”.

Em se tratando de políticas públicas educacionais, vale citar também 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 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012). 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 preconiza, no Art. 3º deste documento, especificamente, no inciso III como princípio o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012).

Para a análise dos conteúdos presentes nas ementas e programas das disciplinas selecionadas 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: 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?

Inicialmente, definiu-se o campo a partir da descrição das ementas disponibilizadas pelas duas instituições públicas na internet em endereços eletrônicos. No entanto, reconhecemos os limites desta análise e passamos a identificar os termos correlatos às temáticas de gênero e sexualidade e/ou sobre a formação em Pedagogia de interesse para nossa pesquisa também nos projetos-políticos dos cursos e nos programas atualizados das seguintes disciplinas: *Corpo e Educação* (UNIRIO), *Currículo* (UNIRIO), *Educação e Estética* (UERJ) e *Diversidade Cultural e Educação* (UERJ). Os documentos dos cursos de Pedagogia não são neutros, ou seja, para serem analisados com mais profundidade precisamos levar em consideração que não são produzidos sem contexto histórico, por isso, recorreremos também às entrevistas com os/as docentes das respectivas disciplinas e coordenadores dos cursos.

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 1*. Nesta análise, sem aprofundar nas disciplinas selecionadas por limitações óbvias de espaço neste trabalho, relacionamos unicamente suas incidências em ambos os cursos, pois consideramos que a natureza destes dados já permite detectar movimentos mais significativos que foram explorados detalhadamente nas entrevistas.

Quadro 1 - Presença das palavras-referência nos documentos dos cursos das Instituições

PALAVRAS - REFERÊNCIA	UNIRIO			UERJ		
	PPC	PROGRAMAS	EMENTAS	PPC	PROGRAMAS	EMENTAS
Gênero	10	2	1	4	40	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	48	6	1	79	23	11
Multi/ Interculturalismo	0	0	0	1	9	2
Corpo(reidade) / Prazer	17	53	3	4	0	2

Fonte - Elaboração Própria

Um curso universitário com foco na formação dos/as profissionais de Pedagogia comunica as formas de organização dos 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) – conforme destacamos no quadro 1. 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.

Relacionar as falas dos/as entrevistados/as com os programas das disciplinas parte de um movimento que ratifica nosso percurso metodológico, pois segundo o próprio professor João⁶: *Vale a pena olhar (os programas das disciplinas), porque tem um currículo que corre paralelo.* Da mesma forma a professora Camila afirma: *Na ementa não está. Mas, se a aula é uma conversa complicada[...]Eu acho que está sempre ali. Quando não aparece, eu levo, porque eu acho que aparece toda aula.*

Face aos dados das entrevistas, podemos sintetizar os resultados em dois grupos de dimensões presentes nos documentos/entrevistas: (1) *estética-filosófica*, com experiências corporais e estéticas, bem como pela insurgência de temas relacionados aos padrões de beleza e aos papéis desempenhados pelas mulheres; e (2) *política-experiencial*, oriunda de atividades e materiais com predominância da vertente para 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” mencionada por uma das professoras-formadoras entrevistadas.

Diante disso, licenciandos/as de pedagogia apresentam novas questões e a formação pedagógica, em seus diferentes níveis de ensino, é impactada por demandas diferentes no/do cotidiano escolar. Diante desta evidente heterogeneidade e das interpretações dos documentos oficiais é requerido das múltiplas dimensões da profissionalidade uma conseqüente reconfiguração dos saberes docentes. 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 deste autor: os quatro saberes docentes (das disciplinas, curriculares, da formação profissional e os da experiência) e ressalta a perspectiva das disciplinas que ela denomina como etopoieticas. Em outras palavras, considera o alto investimento na personalidade das licenciandas em formação para além da profissionalidade das entrevistadas no seu campo.

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. O diálogo entre as diversas culturas no espaço escolar e a perspectiva dialógica sobre as diferenças são, sobretudo, um possibilidade pedagógica em que “estamos como educadores e educadoras desafia-

⁶ Os nomes dos/as seis professores/as e dos dois coordenadores/as das universidades da UNIRO e UERJ, que participaram da parte empírica da pesquisa, são fictícios e foram alterados propositalmente para manter o grau de confidencialidade dos/as participantes entrevistados/as.

dos/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações” (CANDAUI, 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. Outrossim, 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. Afinal, 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 MBNC⁷, 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”.

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 dos cursos analisados são pistas para a compreensão da constituição da formação docente e das práticas didáticas no ensino superior. Tendo em

⁷ <http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc>. Disponível em 01 de novembro de 2018.

vista que, tal como afirma um dos professores-formadores: *A escola não é o único lugar onde essas coisas acontecem. 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.*

As brechas criativas: experiências e práticas pedagógicas nos cursos

Neste tópico focaremos nas brechas formativas, ou seja, no aspecto da distância entre a formação inicial e a potencialidade destas temáticas. Sabe-se que as salas de aula são espaços de vitalidade e de imprevisibilidade que desestabilizam diariamente as relações existentes nos intramuros escolares. Nosso objetivo aqui não é “colocar o dedo na ferida” ou apresentar óbices, problemas ligados às ausências na formação. Com a ciência de que a formação inicial não dará conta de todos os desafios da própria formação docente, mas almejamos dar visibilidade a algumas das estratégias pedagógicas e práticas criativas que estão sendo implementadas nos cursos de pedagogia. Foram entrevistadas as coordenações dos respectivos cursos selecionados e professores/as das disciplinas elencadas anteriormente a partir de roteiros prévios construídos para orientar as abordagens.

Nesse sentido, pensar na diferença como um discurso relacional é considerar o fluxo constante de questionamentos que o próprio sistema educacional, nas suas representações, assume em seus desdobramentos epistemológicos e em suas instâncias culturais. 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*. Afirmo 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.

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 instituísse 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, por exemplo, 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.

Toda pesquisa é um recorte de uma realidade maior. Isso implica eleger eixos analíticos referentes às instâncias culturais a que se refere Guacira Lopes Louro e, conseqüentemente, ignorar outros aspectos existentes – pelo menos neste trabalho por imitação de espaço para desenvolvê-los. Portanto, ao definirmos como enfoque desta seção os/as professores/as-formadores/as e as suas práticas pedagógicas selecionamos aqueles eixos de análise que, de alguma forma, são atinentes ao trabalho desse/a profissional com a consciência de que elas não esgotam em si as possibilidades

analíticas dos dados advindos das entrevistas. Para tal, separamos os três eixos que mais se relacionam com a temática deste artigo. São eles: (1) Religião e LGBTfobia, (2) Políticas Pública e (3) Abordagem da temáticas .

No que diz respeito ao eixo analítico Religião e LGBTfobia, Felipe, o coordenador da UNIRIO, 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 [...] As pessoas colocam a sua questão religiosa na frente do outro*. As considerações explicativas dos/as entrevistados/as acerca da sexualidade e das relações de gênero mostraram que o aspecto religioso aparece interligado e, por vezes, são geradores de muitos conflitos na sociedade e nas salas de aula.

Ao mencionar que *As questões religiosas estão sempre pairando nas explicações das pessoas do porque são contra ou a favor* o professor-formador João (UERJ) evidencia, ainda, um fator presente em outras entrevistas a respeito das pesquisas nesta área: *Então, a minha formação é muito interdisciplinar, até porque o próprio campo de estudos de gênero e sexualidade é interdisciplinar[...]Hoje se constitui como um campo interdisciplinar, trans ou até indisciplinar*.

Sobre a disciplinarização ou abordagem de maneira mais interdisciplinar, afirma ainda que estas temáticas: *Estiveram aprisionadas diante de determinados campos 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*.

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 universitários com fortes preocupações e contextos de opressão que os/as outros/as estão vivenciando. A professora-formadora Berenice (UERJ) ao falar de sua carreira acadêmica tece comentários que convergem para a mesma explicação sobre o campo dos estudos de gênero, mas acrescenta: *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. Esses movimentos são movimentos onde essas questões estão sempre entrecruzando*.

Quanto ao eixo analítico Políticas Públicas, foi possível perceber nas entrevistas menções às 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). Nosso campo de pesquisa também nos forneceu elementos diante das medidas sugeridas pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP)⁶ que vão de encontro à autonomia docente e pluralidade de concepções pedagógicas. O MESP é uma das principais organizações que incorpora a pauta da denominada “ideologia de gênero e afirma que há certa doutrinação ideológica nas 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).

Surgiu entre os setores mais conservadores e da Igreja Católica e de determinadas Igrejas Evangélicas, tendo como pauta inicial o combate ao “comunismo” e ao “marxismo” nas escolas. 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 uma comunicação para que as secretarias de educação recebam denúncias anônimas contra os professores e encaminhem ao Ministério Público. Vejamos o que Lorena (UNIRIO) e Magda (UERJ) apresentam de similaridade nas suas falas quanto a este aspecto do MESP:

***Lorena:** 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.*

Em diálogo com os excertos acima, as reflexões de Joan Scott (1990) nos dizem 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

⁶ O Movimento Escola Sem Partido (MESP) apresenta-se 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 porta vozes do movimento embora tenha recebido manifestações de apoio de pessoas e setores mais conservadores da sociedade, inclusive, do atual presidente do país: Jair Messias Bolsonaro.

organização política e às identidades subjetivas (Scott, 1990). Portanto, as professoras Elis e Lorena ao se oporem ao MESP afirmam, respectivamente, *Então isso entra e A escola tem mania de apitar sobre esses assuntos*, coadunando com Scott:

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?

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.

No que concerne ao terceiro eixo analítico, o das Abordagens das Temáticas, vale pontuar a utilização das estratégias pedagógicas criativas. Este aspecto já havia sido identificado na análise dos documentos, principalmente, dos programas das disciplinas. Como exemplos, podemos destacar a existência da “Aula Socrática” e da “Prova Platô” que na entrevista da professora-formadora Camila (UNIRIO) foram explicitadas. Nelas a produção de conhecimento se dá de forma coletiva e surge conectada à questão da autoria. Segundo Camila (UNIRIO): *A prova Platô tem como objetivo enfrentar a ideia de autoria provocando redes de conhecimentos. A ideia de que o estudante já sabe aqueles conhecimentos. A aula é construída em cima de perguntas e não de respostas.*

Ainda sobre este terceiro eixo, emerge da entrevista da professora Berenice (UERJ) 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. A professora-formadora menciona que prova coletiva e os trabalhos em sala de aula para se evitar os plágios, mas somente na sua entrevista foi possível registrar um brecha criativa para estas temáticas ao afirmar que a utilização dos dados da realidade do país (estatísticas, casos de feminicídio, LGBTfobia e outros exemplos) é, de fato, uma proposta de abordagem das temáticas em aulas e nas avaliações: *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.*

Em se tratando da 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.*

Outros/as professoras-formadoras dialogam de alguma forma com as discussões empreendidas pelos textos da autora Nilda Alves e do autor Boaventura de Sousa Santos que surgiram nas entrevistas. As observações da professora Elis, inclusive, 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.

No tocante à questão adaptativa ao uso do nome social nas aulas, 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 [Marielle] 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 de Magda, coordenadora da UERJ, sobre a aluna Marielle 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.

A formação docente, no exercício de suas atividades de ensinar, tem se situado no contexto destas experiências do cotidiano e na compreensão deste processo coletivo que compreende professor/a-formador/a, licenciando/a e as demandas contemporâneas. 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). Estes deslocamentos trazidos para as brechas formativas e a decorrente imprevisibilidade dos currículos são fundamentais para a experiência formativa nos cursos de pedagogia e para a contextualização destas questões do cotidiano escolar.

Algumas Considerações

As dificuldades encontradas para uma pesquisa cuja temática tem sido alvo de significativas mudanças no cenário político e educacionais nos conduziram para além das análises dos documentos norteadores dos cursos numa aproximação com os depoimentos dos/as professores/as formadores/as das universidades selecionadas. As entrevistas semi-estruturadas corroboraram com evidências sinalizadas na análise documental sobre a prática pedagógica e permitiram ir além, especialmente com contribuições aos eixos analíticos: Religião/LGBTfobia, Políticas Públicas e Abordagens das Temáticas. Sendo assim, a partir dos achados da pesquisa, podemos destacar cinco importantes contribuições mais relevantes:

- Os/as professores/as-formadores/as apresentam múltiplas formações e os/as que são marcados/as por experiências e 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 precípua 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 como potencialidades do campo 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 contemporâneas dos/as licenciandos/as durante as aulas.
- 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 o respeito às diferenças.

Em tempos de fortes conservadorismos, de cortes na educação e de retrocessos nas políticas públicas como a tramitação do projeto Escola Sem Partido somos chamados às insurgências, às resistências e a (re)existirmos agindo com sensibilidade para determinadas questões da diversidade. Esta transformação constante de nosso *ethos* profissional do/a pedagogo/a carrega intrinsecamente a potencialidade para fomentarmos experiências democráticas de respeito à diferença. Visto que os horizontes possíveis para abordagens das temáticas nos cursos de formação docente coadunam com a concepção de educar para os valores e atitudes, ou seja, educar para ação-reflexão-ação.

Portanto, a profissão docente vai além da mera transmissão de conteúdo, pois se constitui num objeto profícuo de lutas e de transformação social com práticas que estejam preocupadas em reconhecer as historicidades, subjetividades e identidades. Assim como afirmou a professora-formadora Lorena (UNIRIO), ao mencionar que seu objetivo pedagógico mais relevante seria *defender o direito à diferença e a importância de que, em sala de aula, esse direito se defenda com a conversa, ouvindo democraticamente o outro, e com uma prática que busque lutar contra os epistemicídios.*

Referências

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

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.

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.

Brasil 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

- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2011.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- 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.
- FACCHINI, R. *Sopa de Letrinhas? Movimento Homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- 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.
- GATTI, B. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- HEILBORN, M.L. *Gênero, Sexualidade e Saúde*. In: *Saúde, sexualidade e reprodução: compartilhando responsabilidades*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997, p.101-110.
- 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.
- PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L.G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2014
- 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.
- SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 5-22, jul./dez. 1990.
- TARDIF, M; GAUTHIER, C. *O saber profissional dos professores. Fundamentos e epistemologia*. *Anais do Seminário de Pesquisa Sobre o Saber Docente*, UFCE: 1996.

Recebido em maio de 2019.

Aprovado em julho de 2019

Revista
Diver  **sidade**
e Educação