

**CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE D@S DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA: POR UM CURRÍCULO QUEER**

RIOS, Pedro Paulo Souza^{1*}; CARDOSO, Helma de Melo^{1}; DIAS, Alfrancio Ferreira^{1***}**

¹Universidade Federal de Sergipe
peudesouza@yahoo.com.br*
helma.2010@hotmail.com**
diasalfrancio@gmail.com***

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo refletir acerca da concepção d@s docentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, *campus* de Itabaiana, sobre as temáticas: gênero, corpo e sexualidade. Utilizou-se a perspectiva teórica pós-crítica. Os sujeitos da pesquisa foram docentes do referido curso, com @s quais foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. O estudo sinalizou que, nas últimas décadas, são perceptíveis alguns avanços em relação às

temáticas abordadas. Contudo, as mesmas estão no campo da implicação epistemológica individual d@ docente, fato que sinaliza para a necessidade de uma mudança na estrutura curricular, incorporando posturas da pedagogia *queer* e propõe uma nova postura política, novas estratégias, atitudes, procedimentos pedagógicos subversivos, que demarcam as possibilidades de negociação na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Gênero. Sexualidades. Formação docente.

**GENDER CONCEPTIONS AND SEXUALITY OF TEACHERS OF THE COURSE OF DEGREE
IN PEDAGOGY: BY A CURRICULUM QUEER**

ABSTRACT

This study aims to reflect on the conception of the professors' conceptions at the Pedagogy Course of the Federal University of Sergipe, Itabaiana Campus, on the following themes: gender, body and sexuality. To do so, we used a theoretical post-critical perspective. The individuals taking part in the research belonged to the aforementioned course, with whom we applied semi-structured interviews. The studied indicated that, over

the last decades, we could notice some advances in relation to the related themes. However, those are in the field of the professors' individual epidemiological implication, a fact that indicates the need for a change in the curricular structure; in embodies positions by the queer pedagogy, new strategies, attitudes, subversive pedagogical procedures, which demarcates the possibilities of negotiation at the University.

KEYWORDS: Curriculum. Gender. Sexuality. Teacher's training.

**CONCEPCIONES DE GÉNERO Y SEXUALIDAD D@S DOCENTES DEL CURSO DE LICENCIATURA
EN PEDAGOGÍA: POR UN CURRÍCULO QUEER**

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo reflexionar acerca de la concepción de los docentes del Curso de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal de Sergipe, *campus* de Itabaiana, sobre las temáticas: género, cuerpo y sexualidad. Para ello, se utilizó la perspectiva teórica post-crítica. Los sujetos de la investigación fueron docentes del dicho curso, con los que se aplicaron entrevistas semiestruturadas. El estudio señaló que en las últimas décadas se perciben algunos avances en

relación a las temáticas abordadas. Sin embargo, las mismas están en el campo de la implicación epistemológica individual del docente, hecho que señala la necesidad de un cambio en la estructura curricular, incorpora posturas de la pedagogía *queer* y propone una nueva postura política, nuevas estrategias, actitudes, procedimientos pedagógicos subversivos, que demarcan las posibilidades de negociación en la Universidad.

PALABRAS CLAVE: Currículo. Género. Sexualidad. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E EQUIDADE DE GÊNERO

A contemporaneidade tem sido caracterizada por um período de transição e transformação nas diferentes áreas do conhecimento, fazendo emergir novas identidades políticas, sociais, culturais e sexuais – fatos que criaram um cenário favorável a mudanças em diferentes categorias e organizações sociais, inclusive dos grupos que historicamente são segregados socialmente (GIDDENS, 1990).

A formação da sociedade brasileira, até então marcada por uma ideologia heteronormativa, passa por mudanças provocadas a partir do descontentamento das mulheres que, por meio do movimento feminista, se opuseram aos imperativos machistas e homofóbicos e conquistaram, paulatinamente, espaços sociais, ao tempo em que se constituíam novas identidades, dentre elas a identidade de gênero (LOURO, 2004).

Nesse contexto, a Educação no Brasil vem sendo pautada por diferenças, corroborando com a manutenção de práticas que reproduzem ideologias machistas e sexistas que fortalecem os interesses de um modelo social fundamentado na heteronormatividade. Ao fazer isso, a Educação acaba por perpetuar ideologias machistas, as quais determinam o que pode e o que não pode, cerceando, dessa maneira, mulheres, *gays*, lésbicas, pessoas transgêneras, dentre outras categorias, de exercerem funções consideradas relevantes nos espaços sociais e políticos (HALL, 2011).

É congruente ressaltar que a escola não reproduz ou reflete as concepções de gênero, corpo e sexualidade que transitam na sociedade, mas ela própria as produz (LOURO, 2007). Os indivíduos aprendem, desde muito cedo, a reconhecer seus lugares sociais, e aprendem isso através de estratégias muito difíceis de reconhecer.

A reflexão acerca do respeito à diversidade de gênero melhorou significativamente as relações entre os distintos sujeitos e aguçou o interesse e o desejo de estudos¹s de diferentes áreas do conhecimento, especialmente da Educação, de pensar e organizar o currículo escolar de tal forma que provoque na comunidade escolar a vontade de exercer o papel de espaço de promoção da inclusão, sem distinção de gênero, etnia, raça e outras identidades consideradas “anormais”.

¹ Ao longo do texto, optamos por utilizar a grafia “@” em lugar dos artigos o/a, que tentem a definir e universalizar o masculino (caso da linguagem sexista), ou, ainda, a dicotomizar masculino e feminino, fixando o gênero nessas duas vertentes, desconsiderando outras possibilidades de ser e estar.

A complexidade das demandas e as funções relacionadas à formação docente, no contexto atual, configuram-se como uma das questões mais sensíveis para educador@s. Dentre as demandas, podemos elencar as que dizem respeito à atuação frente às temáticas de gênero, sexualidade, corpo e diversidade sexual. No cotidiano escolar, é possível constatar as dificuldades d@s docentes quando precisam dialogar com as perguntas colocadas por estudantes ou simplesmente mediar conflitos que acontecem pelos mais variados motivos, inclusive relacionados à sexualidade.

Assim, é pertinente questionar: qual o lugar do corpo, gênero e sexualidades nas práticas educativas de professor@s² para a Educação Básica. Quais as principais representações d@s docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* Itabaiana, sobre gênero e sexualidades na formação docente?

Ao refletir acerca de tais indagações pretendemos pensar a respeito da necessidade da inclusão da abordagem dessas temáticas na formação docente, com o intuito de fomentar a possibilidade de incluir o princípio da coeducação para ampliação das relações de gênero nas práticas educativas, bem como as desigualdades no campo da Educação.

Acreditamos que @s estudantes do curso de Pedagogia e também professor@s, que tiveram acesso às discussões de gênero e sexualidades, tenham novas reflexões sobre a existência dessas temáticas no cotidiano das escolas para que possam problematizar e desenvolver uma prática educativa crítica, especialmente, no que diz respeito à transformação do cotidiano da escola e ao questionamento das desigualdades de gênero e sexualidades.

2 A CONSTRUÇÃO DE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Ao longo da história da humanidade, o corpo é criado e vivido dos mais distintos modos, por diferentes culturas, evidenciando o que aprendemos a conceituar como normal e como exótico no que se refere a ele. O corpo é, pois, o primeiro objeto sentido pela criança: bem-estar e dor, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais e auditivas. Esse corpo é o meio da ação, do conhecimento e da relação (VAYER, 1986).

² Ao longo do texto, optamos por utilizar a grafia “@” em lugar dos artigos o/a, que tentem a definir e universalizar o masculino (caso da linguagem sexista), ou, ainda, a dicotomizar masculino e feminino, fixando o gênero nessas duas vertentes, desconsiderando outras possibilidades de ser e estar.

As características físicas exercem grande influência na cultura, pois estão a todo momento sendo alvo de discursos críticos e preconceitos que rotulam, classificam, separam, segregam e escolarizam os corpos. De acordo com Dias (2014b, p. 105), as práticas escolares produzem o corpo como “lugar” do sagrado, desassociando “[...] o desejo e o prazer das relações escolares”. As discussões de gênero, corpo e sexualidades propõem, portanto, novas formas de pensar o corpo, o gênero e a sexualidade.

Os corpos são constituídos a partir e, por meio da cultura. Dessa maneira, elementos culturais incidem sobre os corpos, (re)definindo-os e ditando padrões de comportamento nos modos de ser e viver dos corpos masculinos e femininos, em suas infinitas possibilidades de expressão. Consoante Dias (2014a, p. 22), a cultura é um conjunto de “[...] significados/significantes o qual, através das tradições, se desvia para uma nova forma de situar-se, produzir-se, no sentido mais amplo [...]”; com base em um “[...] processo de metamorfose em que novos conceitos, compreensões e caminhos permitem o surgimento de novos sujeitos”.

Considerando a cultura na condição de elemento dinâmico e processual, sabe-se que ela cria e recria normas em relação ao corpo, pois, mesmo este assimilando seu caráter “natural” e “universal” como sistema biológico, é afetado pela religião, pela ocupação, pelo grupo familiar, pela classe e por outros intervenientes sociais e culturais.

O corpo não é algo pronto. Pelo contrário: ele é processo, uma vez que está suscetível às transformações e intervenções ligadas ao campo da própria Biologia – conforme os ciclos inerentes à nossa condição animal, tendo ainda as intervenções cirúrgicas, as modelagens feitas nas academias, os corpos trans.

Pesquisas têm sinalizado um contingente considerável de homens e mulheres em uma busca desenfreada pelo corpo ideal, tendo por modelo o corpo forte e bem definido, que tem por base o corpo masculino (SANT’ANNA, 2006). Para se conseguir tal feito, alguns e algumas ingerem nutrientes e energéticos, fazem uso de injeções de hormônios, anabolizantes e atividades físicas com carga máxima de peso para exibirem corpos apolíneos. Sant’Anna (2006) argumenta que o corpo é finito, sujeito a transformações nem sempre desejáveis e previsíveis; ao longo dos anos, muda suas formas, seu peso, seu funcionamento e seus ritmos.

Entendemos que a sexualidade também não se dá de forma isolada, necessita da coparticipação de outra pessoa, da construção e fortalecimento de vínculos, de relações

interpessoais. Mas, diante de tantas incertezas advindas das múltiplas transformações, as pessoas se afastam, se isolam, agridem-se mutuamente e deixam de perceber a existência da Outra; e, nesse processo, comprometem as relações humanas e, conseqüentemente, a sexualidade. É nesse contexto de incertezas e contradições que emerge a necessidade de preparar melhor as crianças e adolescentes sobre as múltiplas facetas da sexualidade (MIGUEZ, 2011).

2.1 Gênero e Educação: entrelaçamentos

Entendemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) resume a Educação à condição de um processo essencial para a dignidade humana, pois deve pautar-se em estratégias que possibilitem a formação integral daquel@s que estão em processo de formação, viabilizando um desenvolvimento favorável para o exercício da cidadania, bem como para o bom desempenho profissional (BRASIL, 1996).

Compreendemos que a Educação é um ato que tem por objetivo valorizar os sujeitos, promovendo sua inserção na vida social, e possibilitando meios eficazes para conquistar sua cidadania, buscando compreender sempre como a natureza humana se constrói, uma vez que é por meio da relação de interação das diversidades que os indivíduos se constroem e se reconstroem (LOURO, 2011).

A construção identitária é algo constante, por meio da interação dos seres humanos em um contexto social, não podendo ser considerado um processo definitivo, já que cada contexto de interação apresenta características próprias, definidas a partir de elementos de ordem objetiva e subjetiva, ligados aos aspectos individuais, sociais, culturais, religiosos, étnicos, de gênero, geração, sexualidade dentre outros, que fazem com que seus atores e atrizes, para se manterem inserid@s, adequem-se aos esquemas preestabelecidos (HALL, 2011; SCOZ, 2011).

Sendo a escola um espaço de encontro da diversidade, a tarefa de educar na Modernidade torna-se ainda mais desafiadora, pois aquilo que antes seguia uma regra prefixada, agora interage com outras realidades, alterando sua essência, ao tempo em que desestabiliza educador@s que estavam acostumad@s a verdades prontas e acabadas. Silva (2003) ressalta a urgência em repensar o processo de formação docente, reforçando a necessidade de pensar os

aspectos subjetivos, tais como gênero, sexualidade, corporeidade dos sujeitos para quem a Educação é direcionada.

Na perspectiva educacional, o corpo se coloca na condição de mediador do processo de construção do conhecimento. É notório que o mesmo tem sido negligenciado e muitas vezes esquecido dentro desse processo. Segundo Freire (1992, p. 13), “Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar”.

Em suas práticas pedagógicas, professor@s “[...] tendem a se apoiar em abordagens normativas [...]” (MEYER; SOARES, 2004, p. 11) ao se depararem com questões pertinentes à corporeidade, sexualidade e gênero na escola, e isso traz implicações como a sinalização acerca de suas ações com saberes que permitem “[...] classificar e diferenciar [...] o que é normal e o que é desviante” (MEYER; SOARES, 2004, p. 12).

Louro (2007) salienta que analisar a identidade de gênero isolada de outras experiências pessoais é insuficiente para a compreensão das representações de poder ligadas intrinsecamente às construções das identidades, uma vez que elas se constroem durante a vida do indivíduo, já sendo iniciadas no seu nascimento, nas relações que são estabelecidas entre a criança e as pessoas com quem convive, sejam elas outras crianças, adolescentes ou adultos, e também entre a criança e os diversos objetos culturais aos quais tem acesso. Entendemos que a escola é, sem dúvida, um espaço propício para a construção das relações de gênero. Ademais, argumenta que os espaços educativos são necessariamente atravessados pelas questões de gênero.

As discussões em torno das relações de gênero vêm, ao longo do tempo, ganhando visibilidade, conquistando espaço e provocando novas práticas e discursos, principalmente com fulcro nas ciências sociais, antropológicas e políticas, que possibilitam ampla e complexa produção acadêmica. Contudo, foi somente no final da década de 1970 que se enfatizou a impossibilidade de se ignorarem os entrelaçamentos entre o campo da Educação e as questões inerentes às relações de gênero.

Sabat (2007, p. 149) argumenta que a Educação, quando compreendida em sua amplitude: “[...] é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e

sexual. Em qualquer sociedade, os inúmeros artefatos educativos existentes têm como principal função com/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais”.

É nessa perspectiva que salientamos a importância do debate em torno das questões de gênero, sexualidade, corpo e diversidade sexual nos, e a partir dos processos educativos, pois a escola não pode simplesmente encaminhar ou marcar horário para tratar dessas questões, cabe a ela aprofundar-se em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes d@s envolvid@s na Educação.

2.2 Por um currículo *queer* na formação docente

O currículo escolar sempre esteve implicado na construção das identidades e das diferenças: “[...] desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças. [...] ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais” (MEYER, 2003, p. 14). Porém, não havia a preocupação em questioná-la e problematizá-la. Dessa forma, historicamente, o currículo tem legitimado identidades hegemônicas ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais e contribui para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes e comumente silenciadas.

Segundo Louro (2010), podemos inferir que a falta de preocupação em questionar quais identidades o currículo produzia está ligada ao fato de a escola e, conseqüentemente, o currículo, terem surgido “[...] inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição” (LOURO, 2007, p. 57).

Os estudos contemporâneos vêm questionando o currículo como um campo de produção de identidades e diferenças que opera para legitimar e naturalizar hierarquias e posições de desigualdade, instituindo algumas identidades como normais e outras como anormais. A pretensão é “[...] entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (LOURO, 2007, p. 24). Nesse sentido, Meyer (2003) fala da impossibilidade de compreender as relações de gênero ignorando as questões de raça, etnia, sexualidade, geração e orientação sexual.

As questões de gênero e sexualidade envolvem uma série de situações no currículo escolar que refletem e fabricam, não sem contestação e resistência, homens e mulheres,

heterossexuais e homossexuais. Gênero é uma categoria de análise que pode ser definida tanto como constitutiva de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, quanto uma forma de expressar as relações de poder (SCOTT, 1995).

O currículo, sendo um artefato cultural, se constitui em espaço por excelência para discutir as novas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, corporeidade, raça, etnia, religiosidade, geração, que hoje transformam nossas localizações como pessoas, como indivíduos sociais, mudando também nossas identidades culturais.

De modo geral, a escola por meio de seus agentes e currículos, negligenciam questões que tratam das temáticas acima mencionadas. O currículo configura-se, portanto, em instrumento de reprodução identitária com uma perspectiva de masculinidade e feminilidade construída e atravessada pelos discursos da heteronormatividade (LOURO, 2007; MEYER, 2003).

Como argumenta Louro (2007), o currículo contém um discurso que constrói as múltiplas identidades dos sujeitos. Silva (1995) afirma que o currículo pode contribuir para manter ou para eliminar a dicotomia feminino/masculino, branco/negro, jovem/idoso, ensinando que uma pessoa pode ou não ter exclusivamente atributos convencionalmente denominados masculinos e femininos, reduzindo ou não o masculino a macho, e o feminino a fêmea, restringindo ou não os modelos de feminilidade e masculinidade, podendo perpetuar ou transformar a desigualdade de gênero, típica das sociedades ocidentais e das culturas androcêntricas.

Ao longo da história da Educação brasileira, o pensamento curricular foi fortemente marcado pela linearidade das teorias sociofilosóficas que fundamentaram tais concepções e construções teóricas alicerçadas no pensamento hegemônico e dicotômico. Candau (2005) argumenta que é imprescindível que os currículos potencializem o diálogo entre os diferentes grupos sociais, criem espaços de trocas de experiências e conhecimentos.

Acreditamos que uma proposta curricular pautada na teoria *queer* deveria de pensar novas estratégias pedagógicas que sejam não normativas. O termo *queer*, usado para ridicularizar os homossexuais, no Brasil pode ser traduzido como *estranho, esquisito, raro*, e foi recuperado positivamente pelas feministas que, apoiadas nele, construíram uma teoria subversiva, atrevida, perturbadora sobre os gêneros e sexualidades desviantes, explorando as fissuras teóricas e políticas para se pensarem e criticarem as normas regulatórias da sociedade (LOURO, 2004).

Para Butler (2015), o termo “*queer*” é um importante instrumento que possibilita romper a continuidade, o fluxo enunciativo da construção de sujeitos retos/endireitados. Ele é empregado em um sentido de “degradação” do sujeito ao qual se refere. Entretanto, possibilita a construção de novas linhas de constituição a partir de referentes até então não inteligíveis. O *queer* adquire seu poder através da enunciação do patológico, do insulto, do abjeto.

A teoria *queer* inscreve-se nas discussões atuais sobre gênero e sexualidade inspirada nas concepções pós-estruturalistas de sociedade, de conhecimento, de cultura, de política como forma de desestabilizar os modelos hegemônicos de vivência do gênero e da sexualidade.

Segundo Silva (2013, p. 107), a abordagem *queer* torna-se uma “[...] atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se entende para o conhecimento e a identidade de modo geral”. Ser *queer* é uma “[...] crítica das práticas de normalização que ocorrem no estudo da sexualidade. [...] refere-se a um conjunto de saberes (ao invés de um corpus teórico sistematizado e terminado) e a uma disposição política” (TRUJILLO, 2015, p. 1536). Consideramos que a pedagogia *queer* propõe uma nova postura política para tod@s na escola, inserindo novas estratégias, atitudes, procedimentos pedagógicos e posturas subversivas no cotidiano escolar.

Queer deve ser entendido como um adjetivo e como um movimento, ação, como um verbo: *queerizar* a escola, salas de aula, conhecimento, metodologias (e movimentos sociais, espaço público, etc.). Uma pedagogia *queer*, como afirmou Luhman (1998), deve ir além da incorporação de conteúdo *queer* nos currículos e preocupação com a busca de estratégias de ensino que tornem esse conteúdo mais acessível para estudantes; E eu escrevo isso enquanto penso que muitas vezes é inevitável mover-se entre a urgência da prática diária (mas como trazemos tudo isso para a sala de aula?) e a análise e reflexão. (TRUJILLO, 2015, p. 1537, tradução nossa).

Ao identificar-se com os pressupostos *queer*, temos direcionado nossas ações cotidianas nas escolas, na busca por desenvolver um trabalho vivo, fluido e preocupado não somente com conteúdos específicos para serem trabalhados, mas sim, com ações que intensifiquem os sentidos que atribuímos às aprendizagens e às relações. Refletir sobre o ato de aprender d@s alun@s, com e a partir d@s alun@s.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A definição do método para entender uma dada situação, seja em uma pesquisa, seja na prática em sala de aula, não significa apenas escolher as técnicas para a sua realização, implica um engajamento consciente ou não na defesa dos interesses de uma determinada classe social.

A metodologia utilizada na pesquisa foi de abordagem qualitativa, por considerar a necessidade de um “[...] conjunto de técnicas interpretativas para expressar o sentido dos fenômenos sociais e a compreensão dos significados das ações e relações humanas” (DIAS, 2014a, p. 32).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a metodologia de pesquisa qualitativa é importante para o estudo dos indivíduos e dos significados das relações. Assim, consideramos que @s docentes participantes estão inserid@s em um espaço de “[...] significados/significantes múltiplos, nos quais crenças e valores socioculturais são diretamente afetados a partir dos elementos de interações humanas da formação docente” (DIAS, 2014a, p. 32).

A coleta dos dados foi desenvolvida, inicialmente, por meio de aplicação de um questionário aberto enviado via *e-mail* a tod@s @s docentes do Departamento de Educação da UFS, em um total de 13 componentes do Departamento, *Campus* Itabaiana. Nessa fase, a colaboração do orientador da pesquisa foi importante, pois a divulgou em reunião departamental, mostrando sua relevância para @s docentes. Entretanto, após 30 dias de espera do reenvio do questionário, apenas cinco docentes (dois homens e três mulheres) participaram da pesquisa; retornamos a solicitação de envio das respostas.

Decidimos utilizar outra estratégia de coleta de dados, optando pela entrevista. As entrevistas foram pensadas a partir do roteiro do questionário eletrônico para que a análise dos dados fosse possível em sua totalidade.

As entrevistas aconteceram nos dias e horários marcados pel@s docentes, privilegiando o tempo e espaço cedidos por el@s, para sua participação na pesquisa, bem como conciliando suas agendas de trabalho no Departamento. Após convites individuais, três docentes (um homem e duas mulheres) aceitaram participar. As entrevistas foram realizadas nas salas d@s docentes, e gravadas com um aplicativo de telefone móvel, sendo realizada a transcrição dos áudios logo após a realização de cada entrevista.

Após o recolhimento do material, foi iniciada a tabulação e o cruzamento dos dados, a fim de analisar os discursos d@s docentes sobre gênero e sexualidades no curso de Pedagogia, conforme a ótica de alguns do corpo docente.

4 ANALISANDO DADOS: DISCUTINDO GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE

Nas últimas décadas, houve um avanço no que se refere à discussão de temáticas relacionadas às questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, dentre outros temas considerados tabus. Muitas vezes, tal reflexão se dá no âmbito da adesão individual, daí nem sempre ocorrer uma mudança efetiva na estrutura da matriz curricular, ficando ao bel prazer de cada docente tratar ou não de determinadas questões, conforme sinaliza o Professor 01, ao ser questionado sobre se valoriza ou não quando nos referimos a homens e mulheres: *“Prefiro não responder, pois a linguagem de gênero é muito específica e não trabalho com gênero”*.

Ao iniciar sua resposta afirmando: *“Prefiro não responder”*, o Professor sutilmente revela um não comprometimento com as questões de gênero, porém evidencia que conhece sobre o assunto ao afirmar que há uma linguagem “muito específica” que pode ser compreendido como o campo teórico e epistemológico que tenta abarcar as questões de gênero. Seria essa a linguagem *queer*? Ao concluir sua resposta afirmando *“[...] não trabalho com gênero”*, perguntamo-nos: afinal, o interior das instituições educativas não é perpassado por homens e mulheres heterossexuais, homossexuais, lésbicas, transexuais? Louro (2007) sinaliza que não há como conceber os processos educativos dissociado das relações de gênero.

4.1 A feminização do magistério

Quando pensamos em docência na história recente do Brasil, de imediato associamos tal atividade à imagem da mulher, mas, segundo Louro (2000), nem sempre foi assim. Inicialmente a instituição escolar era masculina e religiosa, portanto um espaço público social e culturalmente designado aos homens. Por isso, no imaginário coletivo, há a associação do magistério ao cuidado, sendo esse considerado uma habilidade tipicamente feminina, como podemos perceber na fala da Professora 03:

Então a Pedagogia tem aquela questão, assim sempre vai se falar em cuidado; isso é colocado para as meninas, para as mulheres; eu lembro de uma entrevista que fiz uma vez para uma das monografias e um aluno me falou assim: 'Olha, professora, eu até escuto essas discussões na universidade que o homem pode ser pedagogo, sofri muito quando entrei aqui no curso por ser homem; o preconceito da minha família, colegas, amigos, mas hoje vejo que é um direito meu...'. Aí perguntei a ele bem assim – já sabia que ele tem duas filhas: 'E se sua filha for aluna de um professor lá no primeiro ano das séries iniciais e ele for ter cuidados com ela, como ir ao banheiro?'. Ele simplesmente explodiu: 'Não, eu não concordo e nanananan...'. Então, nisso ele tendo a formação aqui e ainda é muito forte essa questão de que há umas funções para um e para outros. Então é algo difícil se quebrar por que o curso é extremamente generificado, há alguns avanços dentro do curso que vamos conseguindo, mais ainda é muito difícil.

Relacionar o magistério a uma atividade “tipicamente feminina” tornou-se uma problemática dos estudos das ciências da Educação. Variadas são as pesquisas sobre a temática, que vão desde os aspectos históricos às relações de gênero, a sexualidade e, quase sempre, às causas, motivos e implicações de tal fenômeno:

Penso é que isso, o curso de Pedagogia pode ser um curso articulado com essa ideia de cuidar, professora de crianças; quem embalou o ursinho foi a menina, então a gente tende a desvalorizar quando fala: 'Oh! Tem um homem na turma'. De certo modo é uma desvalorização. Como também é uma desvalorização no sentido: tem um homem na turma e os professores falam alunos, quando na verdade só tem um homem na turma. A última turma que tive tinha dois homens, eu falava as alunas e depois dizia o nome de cada um deles. Sabe, está [sic] presente o tempo inteiro essas qualidades que a gente associa quase naturalmente entre aspas, às femininas, porque são de mulheres, e às masculinas, por que são de homens. A gente sabe que o mundo é maior que isso, quando, por exemplo, uma transexual escolhe fazer cirurgia ou não continua sendo uma trans e tem relações homoeróticas, então é difícil de entender até mais, o mundo é mais vasto do que a gente pode imaginar. (PROFESSORA 05).

Daí então foi associada a ideia de magistério como extensão da atividade do lar, algo da esfera do cuidado, direcionada apenas à figura feminina. Ao exercer o magistério, a mulher estaria correspondendo à vocação para a docência e cada vez mais era reforçada a teoria paternalista, que, segundo Mello e Leite (2000, p. 38-39), “[...] o paternalismo fazia com que a mulher restringisse sua atuação à esfera privada de sua casa, e sua ação pública se limitava a participar das atividades da igreja”. “A sociedade tem colocado a mulher como inferior ao homem, o que implica a posição dela ser de subordinação nas relações de trabalho. A sociedade entende que a mulher é mais apta para a Educação Infantil, o que consiste em um preconceito em relação às habilidades masculinas” (PROFESSOR 06).

Na aproximação estabelecida entre o exercício da docência e o cuidado das crianças, como sendo características femininas, a mulher será classificada como possuidora de um dom natural e divino para o cuidado.

Nos anos iniciais, a docência foi e ainda é considerada uma atividade “destinada” às mulheres, uma “vocação” e um comportamento moral e emocional, feminizando-a e a todo o fazer pedagógico (LOURO, 2007). Por isso, a necessidade de abordar a importância e a relevância dessa temática nos processos de construção e constituição das identidades individuais e coletivas durante sua formação. Isso se deve ao fato de que há uma construção histórica que inviabilizou a atuação feminina nos espaços públicos, restringindo-as ao âmbito privado do lar ou em atividades equivalentes.

4.2 Gênero e sexualidade nos processos formativos

As relações de gênero perpassam todas as interações no interior da escola, contudo ainda há pouca discussão do assunto na condição de relações de poder e hierarquia entre homens e mulheres; mesmo assim é notória a presença da temática na formação docente, mesmo acontecendo de maneira assistemática, conforme sinaliza a Professora 03:

Olha, o nosso curso de Pedagogia ele não tem nenhuma disciplina específica de gênero e sexualidade, mas eu não vejo isso como um problema. É escutando os professores do DEDI, vejo que essa temática é bastante divulgada seja nos estágios, seja lá na Antropologia da Educação, nas minhas disciplinas ensino de Ciências, de Matemática. Eu abordo essa questão lá em Educação Ambiental. Também essa temática vai ser, vai passar por algumas disciplinas do curso, o próprio currículo, a disciplina Currículo também traz em questão o Seminário de Pesquisas; Já participei de algumas falas que eu apresentei em minhas pesquisas de gênero.

Partindo do princípio de que somos construídos socialmente, aprendemos desde cedo a ocupar e reconhecer os lugares sociais que devemos preencher. Os processos educativos se desenvolvem em distintas instâncias sociais, denominados por Meyer (2003, p. 230) como “[...] estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são por vezes, muito difíceis de reconhecer”. Reforçando o que aponta o Professor 01, ao se referir às questões de gênero e sexualidade na sua prática pedagógica:

Penso que vem se dando de uma forma salutar. Eu penso que já sabemos lidar mais com isso; não só o professor, como os próprios alunos. Há sempre uma inclusão, por um acontecimento, por um caso, por uma leitura, pelos próprios professores que têm essas tendências, então isso já é visível e está benéfico, está bom. Mesmo no curso de Pedagogia daqui tendo muita gente do interior e o pessoal do interior são [sic] mais conservadores a essas práticas, ainda são às escondidas, ainda são reprimidas, são pecados. Mais isso está com outra visão, outro olhar, tende a melhorar.

Buscar uma Educação menos discriminatória, mais inclusiva e voltada para a diversidade não deve ser tarefa concedida a alguns e algumas, deve ser um compromisso de tod@s sendo abordado em uma perspectiva transdisciplinar:

Eu sei assim é que no Pibid³ tem eixo que fala de diversidade, e isso já é muito bacana, e muito bacana também é encontrar muitos professores que discutem esses temas em um departamento pequeno como o nosso. Então eu acho que isso já é inclusão, mas que pela via oficial, eu tenho certeza que esses temas estão circulando no curso e isso já é um barato, traz um sentido de muita força para o curso, por que são questões de estudo e não é só 'eu tenho que dar essa disciplina', são questões de vida de alguns professores, isso é bacana porque a academia tem a ver com a vida e não tem jeito, pelo menos deveria ser assim, ela se faz mais potente. (PROFESSORA 05).

Trabalhamos com Literatura Infantil em que se promovem reflexões sobre as questões de gênero e ético-racial nas aulas de Alfabetização e Língua Portuguesa quando se apresenta texto que aborda a temática. (PROFESSOR 07).

As falas acima sinalizam para o fato de que a temática vem sendo discutida por grande parte das disciplinas, ainda que timidamente, conforme diferentes abordagens e mecanismos pedagógicos, ou no eixo do Pibid; isso pode significar um avanço como nos fala a Professora 05, ao pensar que estudos têm mostrado que professor@s saem da graduação sem ter tido a oportunidade de discutir as temáticas mesmo de forma superficial. Contudo, ainda se percebe que há a necessidade de uma ênfase maior, já que conforme a Professora 03, “Fica muito a critério do professor: pega a disciplina e vai ministrá-la, ainda não é algo formalizado, pois estamos passando pela reformulação do currículo, acho que essas temáticas são apresentadas em um número favorável de disciplinas”.

A reformulação no currículo, mencionado pela Professora 03 sinaliza a possibilidade de inclusão de assuntos relacionados às discussões de gênero e diversidade sexual, uma vez que o

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas. Para que @s alun@s sejam acompanhad@s e orientad@s, há bolsas também para coordenador@s e supervisor@s.

currículo vigente já não consegue dar respostas convincentes aos sujeitos que adentram os espaços educativos (SILVA, 2003).

Entendemos que a reformulação da base curricular deva ser pautada em uma perspectiva pós-crítica, considerando a fluidez tão presente na contemporaneidade. É pertinente ressaltar que a abordagem pós-crítica em Educação surge fundamentada no pós-estruturalismo, em consequência, a visão pós-crítica de currículo vem ampliar e modificar alguns conceitos da teoria crítica à medida que “[...] não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo” (SILVA, 2003, p. 149).

Nela, “[...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2003, p. 149). Com sua ênfase pós-estruturalista na linguagem e nos processos de significação, as teorias pós-críticas “[...] já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado num suposto ‘real’ para submeter à crítica do conhecimento socialmente construído pelo currículo” (SILVA, 2003, p. 149).

4.3 Por um currículo *queer*: gênero e sexualidade na formação docente

A matriz curricular convencional é generificada e sexualizada, reforçando a ideia de que determinado sexo indica determinado gênero, e esse gênero induz a desejos específicos. No currículo vigente não há espaço para pensar a multiplicidade/pluralidade de sexualidade e/ou gênero, pois, ainda hoje, a maioria das pessoas não admite a possibilidade de ser associada a formas não hegemônicas de sexualidade. Essa concepção se apresenta como uma das grandes dificuldades apontadas por Louro (2008), ao pontuar que tornar o currículo *queer* implica trabalhar com conhecimentos aos quais @s docentes apresentam resistência, uma vez que se propõe a questionar o que está posto como “normal” ou porque implicam adotar uma posição desconfortável dentro de uma ótica culturalmente estabelecida, sobre repensar as práticas pedagógicas na formação docente.

É perceptível que o modelo vigente de currículo já não consegue abarcar discussões presentes na contemporaneidade. Sobre isso, a Professora 03 relata acerca da importância de um currículo reflexivo e atento às subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

[...] o curso de Pedagogia, pela especificidade, que é trabalhar com crianças, tem sua importância social ao formar uma base na perspectiva da subjetividade. Então, se tenho uma professora que já tem toda uma dificuldade ou uma visão de mundo em que ela não aceita a diversidade sexual, de gênero, com certeza isso vai refletir, de algum modo, na prática ou na construção da subjetividade das crianças; e isso vai se perpetuar. Por outro lado, se eu tenho um professor sensível a essas temáticas que incentivam que os alunos trabalhem [sic] sem essa segmentação do que é ser menino e do que é ser menina, a gente vai ter subjetividades que no futuro vão construir uma sociedade diferenciada. Então, por isso que eu acho que a Pedagogia, essa reflexão é importante. Claro que nos outros cursos essa discussão também é importante, seja na Engenharia, na Biologia, na Química, onde for. Mas a Pedagogia tem essa particularidade, porque nós estamos tratando do início da formação dos sujeitos. Claro que a escola não é o único lugar de formação dessas subjetividades. Mesmo que um professor [seja] sensível a essas temáticas, essas crianças vão ter a influência de pais, igreja, mídia e dos próprios brinquedos da propaganda. Enfim, eu acho que o professor está ali para ajudar a mostrar outras visões para essas crianças e construir e desconstruir uma nova subjetividade.

Reforçando a importância de estudos em torno da temática, a Professora 02 comentou que é de “*Relevância máxima [...]*”, haja vista a necessidade de construirmos “*[...] uma sociedade em que as diferenças sejam respeitadas por meio da alteridade. [...]. O outro pode e deve ser diferente*”.

À Professora 05 interessa “*[...] pensar que pode um dia bifurcar disso*”. “Bifurcar disso” pode ser compreendido como não ter que se enquadrar em um modelo único, no sentido de não ter que estar ou ser desse ou daquele jeito. Podemos ser mais de uma coisa ao mesmo tempo, uma multiplicidade de identidades. Seria o que nos propõe Silva (2011) ao falar sobre ultrapassar a fronteira rigidamente estabelecida. Assim, “*Não mais nos classificaremos [...] nessa forma hierarquizada de faixa etária, por sexualidade, por gênero. Então acho que a gente podia pelo menos pensar sobre isso e no currículo oficial e oficioso esses termos devem estar circulando*”, conclui a Professora 05.

Historicamente, o currículo é sempre resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que vão construí-lo, que se transformam de acordo com as mudanças nas sociedades, que legitimam verdades, e as teorias vêm justificar aqueles conhecimentos e saberes que devem ou não ser selecionados, de acordo com padrões que determinam a construção de “modelos” sociais aceitáveis.

No âmbito da sexualidade, a heteronormatividade foi entendida como sendo a maneira “normal” de se vivenciar a sexualidade. Contudo, tal concepção vem sendo questionada:

As discussões sobre gênero, diversidade sexual, corporeidade, dentre tantas outras nesse campo, são necessárias para a formação do pensamento que fundamenta a sociedade contemporânea, de forma que os cursos de Pedagogia precisam considerá-las na Educação das crianças. (PROFESSOR 06).

A temática se faz importante, pois formamos professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. É necessário termos professores conhecedores do tema para que as crianças tenham uma formação adequada, pois o professor preparado, trabalhará no sentido de desconstrução de estereótipos, evitando a disseminação da discriminação desde cedo. (PROFESSORA 08).

Os relatos evidenciam que enquanto a escola e os currículos mantiverem um olhar convencional sobre o sexo e a sexualidade, será impossível pensar em uma sociedade realmente plural e multicultural, percebida por suas diversidades, na qual os estigmas sobre o sexo, o gênero e as sexualidades sejam efetivamente discutidos e tratados com respeito, não com tolerância.

As construções acerca das questões de gênero, sexualidade e corporeidade decorrem, tendo por pressuposto as escolas, de forma a enfatizar as características biológicas. Sendo assim, o discurso criador da verdade sobre a sexualidade e o sexo, nas escolas, através do currículo, propõe, de forma aparentemente sutil, a permanência do *status quo* e das relações de poder referentes a temas e conceitos relacionados à sexualidade, ao gênero, ao sexo, à identidade e à cultura.

5 (IN)CONCLUSÕES

Percebe-se um aprofundamento e uma discussão problematizada na inserção da temática de corpo, gênero e sexualidades no currículo. Contudo, é pertinente ressaltar que a discussão ainda acontece no âmbito do comprometimento individual de cada docente acerca das temáticas de gênero, sexualidade, diversidade sexual e corporeidade dentre outras.

Consideramos que tais avanços são significativos, pois, ao promover espaços de discussão, contempla-se uma formação para a diversidade, os momentos de discussão em sala de aula, e até mesmo a indicação de atividades para trabalhar a temática durante as aulas, apontam exercícios de prática e desconstrução de atividades pedagógicas sexistas que acabam por legitimar e reproduzir o poder masculino nos espaços educativos.

Entendemos, no entanto, que se faz necessário ampliar esses momentos em sala de aula, tornando-os uma escolha a partir da matriz curricular, uma vez que:

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (LOURO, 1997, p. 24).

O grande desafio da Educação, no fundo, permanece o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Uma perspectiva educacional não normalizadora se distinguiria de programas multiculturais bem-intencionados, em que as diferenças são toleradas ou apreciadas como curiosidades exóticas. Faz-se necessário que @s professor@s repensem a forma de produzir, veicular, pensar, dizer, agir e viver a realidade diversa e complexa que envolve os sujeitos da Educação.

Entendemos que um currículo e uma pedagogia *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, principalmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Salientamos a necessidade de se pensar um currículo que contemple verdadeiramente as diferenças que adentram as instituições educativas. Vale ressaltar que esse deve necessariamente ser um trabalho feito de maneira colegiada, com a participação de estudantes, docentes, pais/mães e toda comunidade escolar.

Pensar sobre as diferenças na contemporaneidade é algo imprescindível, pois somos, a todo momento, acometidos por questionamentos que nos fazem refletir sobre a fluidez dos sujeitos contemporâneos. Pensar um currículo que abarque tais questionamentos é salutar.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BUTLER, J. Corpos que ainda importam. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16, 2015.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. DP&A, 2005. p. 13-37.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DIAS, A. F. Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Sergipe, v. 7, p. 103-112, 2014a.

DIAS, A. F. *Representações sociais de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação*. Vitória da Conquista: UESB, 2014b.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1992.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1990.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 77-84.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, G. L. (Org.). Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a Educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2011.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELLO, J. C.; LEITE, E. Discursos velados: memória e cotidianidade feminina. In: LEMOS, M. T. T. B.; MORAES, N. A. (Org.). *Memória, identidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 38-42.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e prática. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

MIGUEZ, E. M. Sexualidade: fundamentos antropológicos e o papel da Educação. In: CERQUEIRA, E. K. (Org.). *Sexualidade, gênero e desafios bioéticos*. São Caetano do Sul: Difusão, 2011. p. 133-169.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 12, 2007.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-23.

SCOTT, W. J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCOZ, B. J. L. *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, F. F. Lições de sexualidade na escola. In: SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Org.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na Educação*. Uruguaiana: Unipampa, 2011. p. 146-157.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRUJILLO, G. Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1527-1540, 2015.

VAYER, P. *A criança diante do mundo: na idade da aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Recebido em 25 de outubro de 2017.

Aceito em 22 de julho de 2018.