

Úrsula Viana Mansur

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Belo Horizonte
Universidade do Estado de Minas Gerais
2019

Úrsula Viana Mansur

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho

Belo Horizonte
Universidade do Estado de Minas Gerais
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
FICHA CATALOGRÁFICA

M289g Mansur, Úrsula Viana.

Gênero e sexualidade na formação docente: [manuscrito] reflexões de egressas do curso de pedagogia / Úrsula Viana Mansur. - 2019.

114 f.

Orientadora: Ana Cláudia Ferreira Godinho

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 107-111.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação popular. 4. Estudos feministas. 5. Formação de educadoras(es). I. Godinho, Ana Cláudia Ferreira. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 371.13

Ficha catalográfica: elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva CRB-6/3422

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE EGRESSAS
DO CURSO DE PEDAGOGIA

Úrsula Viana Mansur

Dissertação defendida em 26 de fevereiro de 2019 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas/os professoras/es:

Prof.^a Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho – ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof.^a Dr. Edla Eggert
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

A todas as mulheres professoras lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, pois têm o desafio de construir uma prática docente que seja coerente conosco e com os outros, bem como o desafio de buscar a libertação das opressões sociais por meio de uma educação emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Entendendo e defendendo que as construções se dão graças à coletividade, agradecimentos são necessários neste trabalho:

A todas as mulheres que, antes de mim e durante a produção deste trabalho, resistiram e resistem nas pesquisas de gênero e sexualidade, tornando-nos pautas e defendendo uma construção de sociedade democrática, orientada pelos direitos humanos e com cidadãs e cidadãos livres.

A Ana Cláudia Godinho, pela brilhante e necessária orientação, sem a qual este trabalho não seria possível. Que existam mais mulheres como você na universidade.

Aos docentes da banca, Edla Eggert e José Eustáquio, pela disponibilidade, troca e leitura tão atenciosa deste trabalho.

A minha mãe e minha avó, Sheyla e Nô, que, mesmo sem perceber (ou sem querer), foram as primeiras feministas que conheci e contribuíram para que eu fosse a mulher que sou hoje e que serei amanhã.

Às(aos) amigas(os) que fiz na vida, na TransVest, as Semiliberdade e no CSA; em especial: Adriana Roque, Elisa Cordeiro, Pedro Henrique, Roberta Morato, Fernanda Batista, Luiza Pacheco, Loi Becker e Olívia Santos, pelas incansáveis leituras desta dissertação – ou de parte dela – e por todas as trocas sobre feminismo, direitos humanos e democracia.

A Ana Paula Andrade, pela disponibilidade em me receber como estagiária e por permitir que o processo de construção e execução das aulas fosse tão coletivo e horizontal.

Às alunas do III E/2º 2018, por me receberem e permitirem que eu participasse da formação da turma, por todas as discussões, problematizações e risadas que me deram forças e me lembraram sobre a potência da educação.

Às(aos) colegas do mestrado, pela partilha de tanto conhecimento e pela empatia; em especial: Amanda, Elza, Glaucimary e Suzane, por serem mulheres tão sensacionais e por compartilharem comigo quem são.

Aos blocos do “Carnaval das mina”, Truck do desejo e Bruta flor, por defenderem as mulheres de Belo Horizonte, ocupando o espaço político do carnaval na cidade, e também por criarem um espaço que, além de exprimir resistência, possibilita, sobretudo, calma.

À FaE/CBH/UEMG, por me apresentar outras alternativas de reflexão, que me permitiram compreender a potência da educação e das práticas democráticas.

Ao PPGEDUC/UEMG, pelos espaços de troca, que contribuíram para eu desenvolver, enquanto mulher trabalhadora, amorosidade pela prática educativa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa com bolsa concedida durante parte da sua realização.

As conexões entre mulheres são as mais temíveis, as mais problemáticas e as forças mais potencialmente transformadoras no planeta (RICH, Adrienne, 1979).

Ninguém solta a mão de ninguém (TATU, Zangadas, 2018).

RESUMO

Esta dissertação investigou a maneira como egressas do curso de Pedagogia estudaram os temas gênero e sexualidade em sua formação docente. Compreendendo que a análise de qualquer temática na educação básica depende, entre outros aspectos, da formação inicial que ocorre nas licenciaturas, mediante a escolha de temas a serem abordados e debates realizados nesses espaços, o presente estudo se deu no âmbito da licenciatura em Pedagogia de uma faculdade em Belo Horizonte/MG. Dadas as repercussões das temáticas pertinentes a gênero e sexualidade na atual sociedade brasileira, na esfera do combate à “ideologia de gênero” – expressão convencionada por grupos conservadores –, o debate desses temas na educação básica se tornou um ponto chave para pensarmos quais são as construções escolares e educativas que desejamos fomentar. Os pressupostos teóricos deste trabalho dialogam com os estudos feministas, a partir do feminismo materialista, e compreendem que patriarcado, capitalismo e racismo são sistemas não hierarquizados de opressão das mulheres. Dessa maneira, para que gênero e sexualidade sejam discutidos, é necessário considerar, ao mesmo tempo, raça e classe (SAFFIOTI, 2013, 2015; DAVIS, 2016, 2017; HOOKS, 2018; HIRATA, 2009, 2014, 2018). É necessário considerar também a educação popular, pois os processos educativos, para se fazerem coerentes, são construídos em perspectivas autônomas e devem compreender as(os) estudantes enquanto sujeitos de direitos e atores de sus histórias individuais e coletivas. Esse processo é orientado pelos direitos humanos e visa a emancipação dos sujeitos e ao rompimento com a lógica neoliberal (FREIRE, 1981, 1987, 1979, 2017; SHOR, 1986; ARROYO, 2010, 2011). Para realizar a análise que ora se apresenta, foram aplicados questionários em mulheres egressas do curso de Pedagogia, a fim de traçarmos um perfil dessas mulheres e de perceber suas leituras sobre a abordagem de gênero e sexualidade ao longo do curso e na prática docente, depois de se graduarem. Também foi realizada uma análise documental dos planos de ensino de todas as disciplinas desse curso de Pedagogia. Assim, foi possível compreender alguns aspectos sobre a abordagem de gênero e sexualidade na licenciatura segundo uma perspectiva objetiva (que considera a aparição ou não dos temas no currículo formal), como também em uma perspectiva subjetiva, capaz de dialogar com a interseccionalidade de gênero, sexualidade, raça e classe, bem como com a experiência docente dessas mulheres. Entre os resultados, destacamos a ausência do tema no currículo do curso e a escassa bibliografia indicada nos planos de ensino, lacunas que interferem no subsídio teórico das egressas e prejudicam a abordagem do gênero e sexualidade na escola básica, no campo da atuação profissional delas. Entretanto, duas estudantes relatam ter discutido esses temas em atividades interdisciplinares denominadas “atividades de integração pedagógica”, cujo planejamento é elaborado em conjunto por estudantes e docentes, no início de cada semestre. Além disso, nove das participantes declararam sentir-se preparadas para abordar o tema em sua atuação profissional.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; educação popular; estudos feministas; formação de educadoras(es).

ABSTRACT

The present work investigated the ways in which the Pedagogy course graduates analyse the gender and sexuality approach in their educational training. Understanding that the approach to any subject in basic education depends, among other aspects, on the initial training of professors and on the themes and debates held in these training spaces, the analysis of this work was carried out within the scope of the degree in Pedagogy of a college in Belo Horizonte / MG . Given the repercussions that the themes of gender and sexuality have taken on in the current Brazilian society, in the context of combating what conservative groups call "gender ideology", the debate of these themes in basic education became a key point to understanding which are the school and educational constructions we wish to foster. The theoretical assumptions of this work are in dialogue with feminist studies, based on materialist feminism, understanding that patriarchy, capitalism and racism are non-hierarchical systems of oppression of women, and that, therefore, for us to discuss gender and sexuality, we must also debate race and class (SAFFIOTI, 2013, 2015, DAVIS, 2016, 2017, HOOKS, 2018, HIRATA, 2009, 2014, 2018). As well as with popular education, so for this work's analysis it is indispensable to understand that the educational processes, in order to be coherent, must be constructed in an autonomous perspective which includes students as subjects of rights and actors of their individual and collective histories, based on human rights, and it is constituted as emancipatory and, therefore, breaking with the neoliberal logic (FREIRE, 1981, 1987, 1979, 2017, SHOR, 1986, ARROYO, 2010, 2011). In order to carry out the analysis, questionnaires were applied to women graduating from the Pedagogy course and analysed, in order to draw a profile of these women and to understand their readings on the gender and sexuality approach throughout the course and in the teaching practice, as well as a documentary analysis of the teaching plans of all the disciplines of the same Pedagogy course. Thus we could understand some aspects concerning the approach of gender and sexuality in the degree in objective perspectives (of the appearance or not of the subjects in the formal curriculum), as well as in subjective perspectives, dialoguing with the intersectionality of gender, sexuality, race and class, as well as with the teaching experience of these women. Among the results, we highlight the absence of the topic in the curriculum of the course, the scarce bibliography indicated in the teaching plans, thus interfering in the theoretical subsidy of the graduates for the approach of gender and sexuality in the basic school, in their professional performance. However, two students report having discussed the subject in interdisciplinary activities called Activities of Pedagogical Integration, the planning of which is prepared jointly by students and teachers, at the beginning of each semester. Still, nine of the participants stated that they felt prepared to address the issue in their professional practice.

Keywords: gender, sexuality, popular education, feminist studies and educator training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Disciplinas do curso de Pedagogia, da Faculdade X, que mencionam gênero e/ou sexualidade.....	p.64
Quadro 2. Disciplinas que abordam temas transversais sobre gênero e/ou sexualidade.....	p.68
Quadro 3. Perfil das entrevistadas (gênero, sexualidade, raça e classe)	p.74
Quadro 4. Atuação profissional das entrevistadas.....	p.75
Quadro 5. Respostas dissertativas de mulheres que trabalham como professoras.....	p.85
Quadro 6. Respostas dissertativas de mulheres que não trabalham como professoras.....	p.88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. (Reprodução) Distribuição da população por sexo e cor/raça, segundo a situação de pobreza definida com base no Programa Brasil Sem Miséria – Brasil (1999-2009), em %....p.30

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** (Reprodução) Evolução das taxas de homicídio de mulheres brancas e negras (por 100 mil). Brasil. 2003/2013.....p.29
- Gráfico 2.** (Reprodução) Número de homicídios de LGBTTT no Brasil, em 2017.....p.57

LISTA DE SIGLAS

AIP – Atividade de Integração Pedagógica.

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

BH – Belo Horizonte.

CFCH/UFRJ – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

IPEA – Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada.

LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais.

LGBTT – Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis.

MBL – Movimento Brasil Livre.

MEC – Ministério da Educação.

MJ – Ministério da Justiça.

NF – Núcleo Formativo.

OMS – Organização Mundial de Saúde.

ONG – Organização Não Governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNDGDH-LGBT – Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

PNDH-3 – Programa Nacional de Direitos Humanos 3.

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

PPGEDUC/UEMG – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos do Paraná.

SPM – Secretaria Especial de Políticas para Mulheres.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. GÊNERO E SEXUALIDADE: AVANÇOS E IMPASSES PARA O RECONHECIMENTO DE MULHERES E LGBTT COMO SUJEITOS DE DIREITOS	23
1.1 Os movimentos de mulheres e de LGBTT	23
1.2. Patriarcado, capitalismo e racismo: diálogos do feminismo materialista sobre a opressão das mulheres e de LGBTT.	28
1.3. A escola enquanto espaço de construções democráticas	41
2. POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA MULHERES E LGBTT E O POSICIONAMENTO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	49
3. GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA	66
3.1. As propostas de abordagem de gênero e sexualidade nas disciplinas do curso de Pedagogia	66
3.2 O perfil das egressas	78
4. GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DA LEITURA DE MULHERES PROFESSORAS	83
4.1. Gênero, sexualidade, raça e classe: interseccionalidade necessária para o debate democrático	84
4.2. O trabalho docente e a construção de leituras de mundo em relação a gênero e sexualidade.	90
4.3. A abordagem de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	114
Anexo I – Questionário enviado para as egressas	114

INTRODUÇÃO

Atualmente, gênero e sexualidade são uma das principais polêmicas em evidência na sociedade brasileira: notícias sobre feminicídio, a discussão no Supremo Tribunal Federal sobre a descriminalização do aborto, a criação do Projeto de Lei Escola sem Partido são apenas exemplos recentes do destaque que o tema assumiu no debate público do país. Esses exemplos evidenciam que, na sociedade contemporânea, não é óbvio que as mulheres tenham direitos reprodutivos, direito à vida e à integridade física ou direito a uma educação que contribua para a visibilização e a valorização das condições de produção e reprodução da existência.

Na educação, a polêmica concentra-se na pertinência da abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidade na educação básica, questões que, muitas vezes, são taxadas de inadequadas. Entendemos que abordá-las implica preparar as(os) docentes para esses temas, pois abordar gênero e sexualidade na educação básica conduz à (re)criação da formação docente. Assim, contemplar tais temas significa contribuir para que cada professora ou professor seja capaz de realizar atividades pedagógicas voltadas para o respeito e a valorização da diversidade cultural dos estudantes – o que inclui a diversidade de gênero e sexualidade.

Tomando como ponto de partida esse contexto e todas as questões de fundo que envolvem o debate sobre gênero e sexualidade, esta pesquisa propõe reflexões sobre a presença do tema gênero e sexualidade na formação inicial de educadoras do curso de Pedagogia.

A presente investigação – pautada pelo objetivo de verificar a formação docente de egressas do curso de licenciatura em Pedagogia – pretende contribuir para o debate sobre gênero e sexualidade na educação básica, uma vez que o curso de Pedagogia forma profissionais para atuação docente na educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. De forma paralela, este estudo contribui para a formação docente desta pesquisadora, que também é egressa do curso em análise, além de ser feminista com militância pela afirmação dos direitos da população LGBTT.

Alguns pressupostos configuram as escolhas teórico-metodológicas deste trabalho. O primeiro sublinha que pensar em qualquer relação no âmbito das diversidades implica considerar grupos sociais que, historicamente, precisam se reafirmar como sujeitos de direitos, com voz própria, com pautas e urgências de políticas públicas voltadas para a garantia da integridade física, do direito à saúde, educação e trabalho. Essa enumeração não é exaustiva e compreende apenas alguns direitos humanos da população LGBTT e das mulheres de classes populares que são negligenciados sistematicamente no Brasil. Cada vez mais, as diferenças

sociais, políticas e econômicas entre mulheres e homens e também entre LGBTTT e heterossexuais estão sendo pautadas e visibilizadas por movimentos feministas e outros movimentos sociais que lutam pela afirmação de direitos da população LGBTTT. Conforme Gohn (2014), desde a redemocratização do Brasil, há o esforço de construção de novos movimentos sociais – na definição da autora –, caracterizados por tratar de temas ligados ao reconhecimento dos direitos de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, há o reconhecimento de que esses grupos são formados por sujeitos de direitos, que apresentam demandas específicas a serem, necessariamente, observadas e atendidas pelo Estado.

Mulheres e LGBTTT são sujeitos de discussões políticas e acadêmicas, por se auto-organizarem na sociedade civil, nos movimentos sociais e na comunidade acadêmica. No que diz respeito às relações de gênero e sexualidade na educação, propor reflexões e fomentar a produção acerca dessa temática representa tanto a garantia de acesso às informações e de afirmação identitária quanto o reconhecimento dos resultados positivos dessas propostas para o contexto atual.

Reconhecer a escola enquanto espaço de construção de conhecimentos e formação humana é necessário para pensarmos sobre as práticas educativas apropriadas por ela. As práticas educativas são resultado de reflexões, métodos e conhecimentos de docentes, desenvolvidos durante a formação inicial e também durante o trabalho que a ela sucede e em outros espaços formativos. Portanto, a reflexão sobre a formação de professoras(es) pressupõe que o curso de licenciatura seja um espaço de educação escolar e que o trabalho seja caracterizado como um espaço formativo não escolar. Além disso, outras instituições que não sejam escolares também devem contribuir para a formação dos sujeitos.

A escolha de um curso de licenciatura decorre da compreensão de que a escola é um espaço que pode ajudar a construir e a manter práticas democráticas, estimuladas pela garantia dos direitos humanos. A identificação de lacunas na pesquisa dessa área, bem como a trajetória de formação desta pesquisadora são aspectos que motivaram a escolha do objeto deste trabalho. Por fim, a escolha do curso de Pedagogia como campo de pesquisa é justificada porque entendemos que a formação inicial de professoras(es) tem uma relação direta com as práticas e políticas educacionais.

Compreender gênero e sexualidade como temáticas a serem, obrigatoriamente, discutidas no contexto escolar conduz à reflexão sobre um processo formativo democrático e pautado nos direitos humanos. Dessa forma, é possível corroborar o conhecimento enquanto ato político e, assim, reconhecer a escola como um espaço político, em acordo com as

contribuições da Educação popular (FREIRE, 1981; BRANDÃO, 1981). As temáticas das diversidades podem ser problematizadas coletivamente, uma vez que, nas relações de gênero, perpassam disputas de poder, motivadas por diferenças de raça e disparidades de classe.

Este trabalho busca problematizar como mulheres egressas do curso de Pedagogia analisam a abordagem de gênero e sexualidade em sua formação. Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o modo como essas egressas estudaram o tema gênero e sexualidade ao longo da formação docente no curso de Pedagogia.

Os objetivos específicos são: identificar a presença do tema gênero e sexualidade no currículo do curso de Pedagogia; analisar o modo como as egressas reconhecem ou não a influência da formação inicial em Pedagogia no que se refere às leituras de mundo das egressas sobre o tema gênero e sexualidade; compreender as contribuições e lacunas da formação acadêmica para as reflexões dessas pedagogas em relação a esse tópico.

A qualidade do ensino na educação básica, enquanto construção das políticas públicas, é formada, entre outros aspectos, pelas leituras sociais construídas pelas(os) professoras(es). Nesse sentido, a relevância de estudos que buscam dialogar com a abordagem de gênero e sexualidade na formação docente é fortalecida na tentativa de se fomentar uma construção de escola igualitária.

Na formação inicial de professores, a discussão sobre gênero e sexualidade requer a análise da participação das organizações internacionais, visto que elas enfrentam a violência de gênero e contribuem para a garantia dos direitos humanos. A ONU, a UNESCO, a UNICEF, entre outras organizações, têm induzido os países participantes de suas convenções e conferências a formularem políticas públicas de combate às inúmeras violações de direitos humanos que persistem até hoje, passados quase setenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ainda hoje, os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, à liberdade de expressão, à integridade física e moral e outros têm sido negados em diversos países. Conforme os dados divulgados por tais organismos, os grupos sociais cujos direitos humanos são violados compreendem: mulheres, negras, de baixa escolaridade (WAISELFISZ, 2015)¹; pessoas LGTBTT²; jovens negras(os), moradoras(es) de periferias³.

¹ Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf – Mapa da Violência: homicídio de Mulheres no Brasil. 2015. Acesso em 13/10/2017.

² Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/docs/pdf/ViolenciaPessoasLGBTI.pdf> – Violência contra pessoas LGBTI. 2015. Acesso em 23/10/2017.

³ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232972POR.pdf> – Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial. 2014. Acesso em 23/10/2017.

Na defesa dos direitos humanos, as questões voltadas para gênero e sexualidade são um eixo prioritário de combate à violência contra as mulheres e ao grupo LGBTT. Para esses grupos sociais, o direito à vida e à integridade física e moral é um dos principais desafios, uma vez que os dados revelam que uma mulher é estuprada a cada dez minutos (WAISELFISZ, 2015) e uma(um) LGBTT é assassinada(o) a cada 25 horas⁴.

Considerando a importância da escola e da universidade enquanto espaços de formação humana, entendemos que a perseguição política realizada pelos grupos conservadores é um retrocesso grave. Além de comprometer o debate público sobre gênero e sexualidade, ela impede que a diversidade e os direitos humanos sejam respeitados no país. Mas, ainda assim, foi possível haver uma série de avanços nas políticas de promoção e defesa dos direitos humanos e, portanto, nas relações de gênero e sexualidade. Alguns exemplos de avanços no âmbito público em relação à temática foram: a criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), em 2003; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004 e os projetos e programas elaborados por ela, como o Brasil sem homofobia, também em 2004, e o Escola sem homofobia, em 2011. Contudo, os retrocessos enfrentados têm tomado grandes proporções e inviabilizam a execução de algumas dessas políticas, como mostram o fechamento da SPM⁵ e o veto ao Programa Escola sem homofobia.

Para que a escola seja um espaço de problematização e construção de uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 1987), é necessário que a formação de professoras(es) seja, também, uma experiência de dialogicidade e problematização das relações sociais que nos constituem como sujeitos históricos, como propõe Freire (1981) em relação à educação popular e à formação de professores (FREIRE; SHOR, 2003). Esse exercício de reflexão sobre as relações sociais que constituem nosso tempo histórico demanda a real conscientização de que somos sujeitos de direitos, de histórias, de culturas e de saberes. Para isso, é preciso que haja a percepção, no contexto da escola, de que devemos estar presentes na construção do processo educativo (ARROYO, 2010).

⁴ Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf> – Relatório 2016: assassinatos de LGBT no Brasil. Grupo Gay da Bahia. Acesso em 23/10/2017.

⁵ Com o golpe político-midiático-parlamentar, sofrido em 2016, ocorrem no Brasil uma série de tomadas de decisões políticas que caminham na contrapartida das construções democráticas. A primeira medida provisória (MP 726/2016) apresentada por Michel Temer, enquanto presidente interino, tratou de uma reforma ministerial que reduziu de os ministérios de 32 para 23. Entre os ministérios extintos estavam os do Desenvolvimento Agrário, o das Mulheres, o da Igualdade Racial e o dos Direitos Humanos. Nessa perspectiva, a SPM, como outras secretarias executadas por esse ministério, foi fechada.

Este estudo problematizará a formação do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Belo Horizonte (que identificaremos como Faculdade X para preservar o anonimato das participantes e da instituição) no que se refere ao tema gênero e sexualidade. Para isso, optamos por abordar o tema pela perspectiva de mulheres egressas do curso. Nosso intuito é verificar como elas analisam a abordagem de gênero e sexualidade no curso de formação inicial na condição de educadoras.

Entendendo a pesquisa “como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p.17), optamos por realizar uma investigação de caráter qualitativo, pois, através dele, “[...] o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos”. (FLICK, 2009, p.62).

Ainda de acordo com Flick (2009), são características da pesquisa qualitativa: a escolha de métodos e teorias convenientes, análise de diferentes perspectivas, reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento e a variedade de abordagens e métodos. Nesse sentido, Judith (2004) também ressalta que “as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos” (p.147).

As estratégias da pesquisa qualitativa se baseiam nos procedimentos e não só em resultados, ou seja, na observação repetida de determinado ambiente com ênfase no processo, sem que seja reduzido ao mero produto. Esse processo consta de um diálogo entre investigadores e os sujeitos envolvidos na busca pela compreensão do objeto estudado (BOGDAN, 1994).

Para construir uma análise sobre como as mulheres egressas do curso de Pedagogia da Faculdade X problematizam a abordagem de gênero e sexualidade em sua formação inicial, consideramos que as mulheres estão e estiveram inseridas em constantes processos formativos escolares e não escolares. Embora consideremos relevante compreender o conjunto desses processos, o tempo de pesquisa de mestrado exigiu a restrição da presente análise à formação acadêmica no curso de graduação em Pedagogia.

A escolha da instituição de ensino superior teve como critério uma lacuna encontrada no levantamento bibliográfico, em relação a esse curso de Pedagogia em específico. Apresentaremos brevemente as características da instituição de ensino superior e do curso de

Pedagogia da Faculdade X, que faz parte de uma universidade pública localizada em Belo Horizonte.

A Faculdade X tem curso de Pedagogia desde o ano de 1994 e, atualmente, atende nos três turnos. No período em análise – 2º semestre de 2015 ao 2º semestre de 2017 –, 353 estudantes concluíram o curso.

O trabalho contou com o envio de questionários online, via GoogleForms, para 323 egressas, a partir de dados liberados pela secretaria acadêmica da Faculdade X. O percurso inicial da pesquisa previa uma primeira etapa com envio de questionário, para se traçar o perfil socioeconômico, e posterior encontro em grupo de discussão. Nesse momento inicial, foram agendados dois grupos. O primeiro, agendado com 5 mulheres⁶, contou com a presença de duas participantes, sendo que as demais cancelaram em um tempo inviável para remarcação. Na segunda tentativa, após o envio dos e-mails, de nove mulheres confirmadas, apenas uma compareceu. Dado esse dificultador e o tempo para conclusão deste trabalho, optamos por alterar a metodologia e fazer a análise a partir de questionários que, além de permitir que traçássemos o perfil socioeconômico, contou com três perguntas dissertativas que problematizavam a abordagem de gênero e sexualidade durante a formação inicial dessas mulheres (ANEXO I). Segundo Gil (2002), “por questionário, entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (p. 114).

O formulário online apresenta questões fechadas, referentes à idade, raça e etnia, orientação sexual, renda, local de moradia, experiência e tempo de trabalho como professora e execução de outro trabalho, caso a entrevistada não trabalhe como professora. Em seguida, são realizadas três perguntas dissertativas que problematizam a abordagem do tema de gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia, a leitura que as entrevistadas fazem sobre o próprio preparo para tratar o tema em sala de aula e as contribuições do curso para a abordagem do tema, enquanto docentes. Por fim, o formulário contou com o preenchimento do aceite de participação através da disponibilização do termo de consentimento livre esclarecido⁷. Os vínculos com as instituições profissionais das participantes não dizem respeito à execução desta pesquisa, uma vez que a análise não está voltada para as atuações docentes das mulheres nessas instituições, e sim para as leituras de mundo construídas pelas participantes em relação

⁶ Para esse encontro, a orientadora deste trabalho, utilizando a metodologia “bola de neve”, que consiste em utilizar uma “cadeia de informantes” (PENROD et. Al., 2003), fez contato com mulheres que foram suas alunas no ano de 2013 e pediu que elas indicassem possíveis participantes.

⁷ O termo de consentimento livre esclarecido foi elaborado segundo a Resolução 466/12 e 510/2016 do CNS – Ministério da Saúde e a partir de formulário disponibilizado pelo PPGEDUC/UEMG. Ele consta nos anexos deste trabalho, bem como o parecer de aprovação do CEP.

a gênero e sexualidade. Todas elas, por serem egressas de um curso superior, são maiores de idade.

Além da aplicação dos questionários, realizamos uma análise de todos os planos de ensino que compõem o curso. Essa análise buscou perceber a presença de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia, permitindo uma reflexão tanto sobre a atualidade das temáticas das diversidades na formação inicial quanto das possibilidades de reflexão fomentadas. Cellard (2008) diz que a análise documental é

(...) um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. (CELLARD, 2008, p.296).

A análise dos dados obtidos foi dividida em dois segmentos: os que dialogam com o referencial teórico desta pesquisa e os que surgiram a partir da leitura e análise dos dados. Em um primeiro momento, será apresentado o perfil das mulheres entrevistadas, construído a partir dos recortes de gênero, orientação sexual, raça e classe, autodeclarados por todas no questionário respondido. Buscaremos perceber a interseccionalidade entre gênero, orientação sexual, raça e classe, compreendida, neste trabalho, como aspectos não isolados na construção das identidades e das leituras sociais construídas em relação às mulheres.

Em seguida, apresentaremos as leituras construídas por elas quanto às contribuições do curso de Pedagogia, na faculdade analisada, no que diz respeito à abordagem de gênero e sexualidade na escola. A relação entre o perfil das participantes e as respostas que elas deram nas questões dissertativas do questionário contribuirão para a análise do diálogo a ser realizado nessa interseccionalidade.

Para além da relação entre as respostas dissertativas e o perfil das egressas, também faremos um exame que considere a experiência docente das mulheres. Nosso objetivo é tentar perceber como mulheres que são ou foram professoras pensam a abordagem de gênero e sexualidade na escola e como mulheres que não são ou não foram professoras fazem essas reflexões.

Analisaremos ainda os planos de ensino das disciplinas do curso de Pedagogia em questão, com o objetivo de perceber *se* e *como* gênero e sexualidade aparecem no currículo formal do curso. Por fim, será feito um cruzamento de dados, a partir dos planos de ensino e dos relatos das participantes em relação a como e em qual momento acadêmico a discussão surgiu enquanto elas eram alunas do curso de Pedagogia.

O estudo da problemática que se desenha terá quatro etapas: o primeiro capítulo tratará dos diálogos que estabelecemos entre a educação popular e os estudos feministas, para que as discussões de gênero e sexualidade sejam compreendidas nos contextos do patriarcado e do neoliberalismo. Além disso, verificaremos como as iniciativas de organismos internacionais influenciam essas políticas. No segundo capítulo, faremos uma breve contextualização das discussões de gênero e sexualidade no Brasil, a partir dos movimentos sociais organizados, da criação de programas e políticas públicas, como o Brasil sem homofobia e o Escola sem homofobia. O terceiro e o quarto analisarão os dados obtidos.

1. GÊNERO E SEXUALIDADE: AVANÇOS E IMPASSES PARA O RECONHECIMENTO DE MULHERES E LGBTT COMO SUJEITOS DE DIREITOS

Para que mulheres e LGBTT se reconheçam enquanto sujeitos de direitos, protagonistas da própria história, é importante levar em consideração um histórico que fomentou os debates e a luta por acesso a direitos e emancipação. Por isso, neste capítulo, faremos uma retrospectiva desse processo. Ela terá duas seções: a primeira, intitulada “Movimentos de mulheres e LGBTTs”, retomará os feminismos e a luta dos novos movimentos sociais. Essa revisão enfatizará as relações sociais que se estabeleceram no contexto de redemocratização brasileira e nas décadas seguintes, contribuindo para a diversificação de sujeitos e pautas. Além disso, ela pretende mostrar as contribuições dos feminismos para o avanço das mulheres e de outros sujeitos que são oprimidos em sociedades patriarcais, como os LGBTT, fato que compromete seus direitos sociais e políticos.

A segunda seção abordará as contribuições dos feminismos para a abordagem do tema. A partir das três ondas do feminismo, identificamos avanços no reconhecimento de mulheres e LGBTT como sujeitos que têm, historicamente, direitos humanos negligenciados pelo Estado, como educação, saúde, lazer, cultura, integridade física e outros. Além disso, a seção explicitará o arcabouço teórico deste trabalho, pautado, principalmente, no feminismo materialista – que “se interessa pelas relações de poder, pelas relações de exploração, opressão, dominação entre homens e mulheres e é, ao mesmo tempo, uma teoria e uma prática” (HIRATA, 2018, p. 14) – e na educação popular. Mediante esse princípio, é possível compreender que, para se construir um processo educativo que rompa com as lógicas patriarcais, capitalistas e racistas e se construa coletivamente concepções democráticas de sociedade, é necessário que a escola seja pautada pela defesa dos direitos humanos e, assim, discuta gênero e sexualidade.

1.1 Os movimentos de mulheres e de LGBTT

Movimentos sociais destacaram a relevância histórica de as mulheres e LGBTT estarem presentes nas pautas da visibilidade, dos direitos e das políticas públicas. E movimentos organizados pela sociedade civil impulsionaram o reconhecimento das especificidades das mulheres na elaboração das políticas públicas e ressaltaram a relevância da categoria gênero para a garantia de direitos da população brasileira.

Os chamados novos movimentos sociais emergem em diversas frentes e, de maneira geral, ainda estão aliados a partidos políticos, majoritariamente de esquerda, levantando a

discussão e sublinhando dois aspectos principais. O primeiro diz respeito à compreensão das construções sociais de indivíduos, grupos e movimentos, em relação às suas formas de viver e de produzir conhecimentos; aos sentidos atribuídos às suas experiências e à criação de cultura e interações que constroem seus projetos de vida e de sociedade. O segundo aspecto refere-se à criação de políticas públicas que não busquem atender e dialogar com esses indivíduos, grupos e movimentos, mas sim normatizar e regular suas relações e práticas (GOHN, 2014).

Gohn (2014) destaca que, entre as diversas formas de haver organização política, existem movimentos que mantêm sua autonomia e, por assumirem um afastamento de propostas estatais, não se envolvem nas políticas públicas. Mas existem outras organizações que identificam no envolvimento com os equipamentos estatais um fator impulsionador da criação das políticas públicas que atendam às populações excluídas da norma neoliberal. Não é possível criar políticas públicas efetivas que venham do poder público para a sociedade civil sem que haja um diálogo prévio com os movimentos sociais, dentro de um contexto democrático. O caminho é inverso.

Compreender o histórico dos movimentos de mulheres e LGBTTT contribui para que possamos perceber como e quando essas pessoas passam a se perceber enquanto sujeitos de direitos, para que, assim, possam reivindicá-los ao poder público. Os “novos movimentos sociais” se apresentam no destaque de figuras que não eram pautas dos movimentos sociais materialistas, ainda ligados majoritariamente à classe operária. Eram as mulheres, as(os) negras(os), as(os) estudantes, as(os) indígenas, as(os) jovens. Quando esses grupos emergem, afirmando suas identidades e reivindicando sua existência – tanto dentro das pautas da classe trabalhadora quanto a partir de pautas específicas –, novos movimentos surgem e, com eles, novas demandas que precisam ser sanadas para a afirmação dessas pessoas enquanto sujeitos, atrizes e atores sociais da própria história. Gohn (2014) explica que:

Identidade passa a ser uma categoria utilizada com múltiplos sentidos e significados, da identidade jurídica à identidade cultural; da identidade formada por características dos atores e identidades criadas em processos relacionados e estimulados por políticas públicas que normatizam regras de pertencimento; identidades políticas/nacionais se cruzam com pertencimentos étnicos, religiosos e culturais. Identidade é vista como força e resistência, assim como fonte de conflitos; é também elemento de construção e emancipações. (GOHN, 2014, p.46)

Faremos um breve histórico dos movimentos feminista e LGBTTT para compreender a afirmação de identidades e podermos perceber como chegamos na discussão que este trabalho propõe. Muitas mulheres e muitas(os) LGBTTT permitiram que, em 2018, mesmo entre tantos

entraves políticos e sociais, os estudos sobre gênero e sexualidade na escola e na formação docente em Pedagogia fossem realizados.

O feminismo pode ser lido como uma luta incessante contra maneiras hegemônicas e opressoras de reflexão sobre o mundo, as relações e as posições de gênero. Enquanto movimento, o feminismo é bastante plural, discutindo questões sobre sexo, gênero, sexualidade e opressão a partir de diferentes perspectivas sociais e teóricas. A literatura consultada divide a história do feminismo em três grandes ondas (CHANTER, 2011; GOHN, 2014; RAGO, 2016).

A primeira onda do feminismo teve origem nos Estados Unidos e no Reino Unido, durante o fim do século XIX e início do século XX. As feministas desse movimento lutavam por direitos civis iguais para homens e mulheres, denunciando a desigualdade com que mulheres eram tratadas em relação aos direitos contratuais, de propriedade e casamento, por exemplo. Na virada do século XIX para o XX, o foco das feministas da dita primeira onda foi a luta pelo voto universal. Essas lutas repercutiram pelo mundo e estiveram presentes também no Brasil.

Em relação ao sufrágio universal, é necessário evocar as reflexões de Ângela Davis (1994), que aponta, com propriedade, como a luta feminista pelo sufrágio foi construída e executada de forma racista. Mulheres negras que ainda traziam consigo a luta antiescravagista e que teriam mais sucesso se tivessem contado com suas irmãs brancas foram deixadas de lado na história política do sufrágio.

A segunda onda do feminismo teve início em meados do século XX e ampliou a luta por direitos, posicionando-se no campo social contra a discriminação das mulheres. As discussões das feministas estiveram presentes tanto na universidade quanto nos movimentos sociais. Para as feministas da segunda onda, as desigualdades sociais e políticas vividas pelas mulheres estavam intimamente relacionadas e precisavam ser combatidas nas vidas cotidianas das mulheres e no campo da política institucional. A frase “o pessoal é político” tornou-se um lema nessa luta, evidenciando que as opressões vividas no plano pessoal das mulheres tinham articulação com as desigualdades sociais e políticas entre os gêneros. Saffioti (2015) colaborou para essa discussão trazendo a associação entre gênero e classe, necessária para se pensar o feminismo e o lugar ocupado pelas mulheres na sociedade também por um viés de classe, além do viés do gênero. Com sua colaboração, percebemos que patriarcado e capitalismo são polos indissociáveis e não hierarquizados de opressão das mulheres⁸. No Brasil, um novo momento

⁸ Nesse momento, Simone de Beauvoir também aparece como uma teórica de relevância para o movimento feminista, principalmente fomentando a discussão a partir da publicação do livro *O segundo sexo*.

histórico também emerge, uma vez que as presas e exiladas políticas da ditadura retornam ao país com novas bagagens em relação à luta feminista. As discussões se encontram nas universidades e começam a ocupar também o meio acadêmico. Nesse momento, de retorno ao Brasil e fim da ditadura militar, surgem e se consolidam o movimento gay⁹, o movimento negro e um novo movimento operário (RAGO, 2006).

Já a terceira onda do feminismo teve início nas duas últimas décadas do século XX. Suas autoras buscam problematizar visões essenciais sobre os papéis de gênero, visões que são encontradas na sociedade e, mais especificamente, nos movimentos feministas da segunda onda. Uma das críticas feitas pelas feministas da terceira onda é que haveria, nos movimentos feministas anteriores, a afirmação de uma “feminilidade” muito marcada por uma experiência de ser mulher branca, de elite, com alta escolaridade. Para as feministas da terceira onda, essa ideia de “mulher”, tratada como experiência universal no feminismo, silenciaria as mulheres negras, as mulheres pobres e as mulheres de baixa escolaridade.

Em relação às organizações políticas LGBTT, os movimentos sociais se consolidam no Brasil no fim dos anos 70, quando é “anunciado” o fim da ditadura militar a partir da abertura política. Nesse momento, o movimento gay era formado por homens homossexuais e tinha como base as construções políticas dos movimentos sociais norte-americanos, que surgiram nos anos 60. Ainda nos anos 70, paralelamente ao movimento gay e ao movimento feminista, começaram a surgir os movimentos de mulheres lésbicas que não encontravam ainda espaço em uma organização coletiva com os homens gays. Só nos anos 1990, as travestis e as pessoas transexuais surgiram enquanto movimento organizado e, mais tardiamente, em 2000, as(os) bissexuais conseguiram se organizar para que fossem reivindicadas pautas no movimento.

A definição de homossexualidade surgiu no século XIX, a partir da patologização de práticas afetivas/sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Chamado, naquele contexto, de *homossexualismo*, o termo era descrito como práticas que poderiam ser, “ao mesmo tempo, uma condição psicológica, um desejo erótico e uma prática sexual, ou seja, a unificação de três coisas completamente diferentes” (MISKOLCI, 2014, p.94). A homossexualidade começou a ser tratada como um desvio ou doença da heterossexualidade. Nesse sentido, os movimentos sociais, surgidos no Brasil nos anos 70 e os movimentos norte-americanos, surgidos nos anos 60, apresentavam como pautas principais: o reconhecimento da orientação sexual¹⁰ homossexual; a retirada da homossexualidade da classificação internacional de doenças e o

⁹ O movimento ainda não havia se consolidado em colaboração com as outras orientações sexuais.

¹⁰ Nesse momento, ainda tratado como opção sexual, o termo foi abandonado nos anos 80, com o objetivo de reiterar que as sexualidades não são escolhas e, portanto, não podem ser trocadas ou revertidas.

reconhecimento dos direitos sociais e civis das pessoas homossexuais. Nesse sentido, o grande marco internacional do movimento gay foi a revolta de Stonewall, quando homens gays e as travestis, constantemente abordados pela polícia de Nova York, entraram em confronto com policiais em defesa da afirmação de suas identidades¹¹.

Outro aspecto marcante na luta afirmativa da população LGBTT ocorreu nos anos 1980, com a eclosão da epidemia do HIV/AIDS. Os movimentos sociais estiveram concentrados para combater as acusações que surgem contra os homens homossexuais¹² e para criar parcerias com o poder público em capacitações e mutirões de conscientização da população em relação à prevenção, contaminação e tratamento.

No Brasil, concomitantemente ao combate do HIV/AIDS, organizações sociais importantes surgem na representação LGBTT, como o grupo Somos – Grupo de Afirmação Homossexual –, em São Paulo, e o Grupo Gay da Bahia, que foi a primeira organização LGBTT a se consolidar enquanto ONG e a firmar parcerias com o poder público na elaboração e execução de políticas públicas voltadas para a população LGBTT. Essa organização ainda colaborou com o rompimento da concentração dos movimentos sociais no eixo São Paulo-Rio de Janeiro (FACCHINI, 2016). Ainda nos anos 70, o termo homossexualismo foi retirado da classificação internacional de doenças, mas, somente em 1990, a homossexualidade foi retirada completamente do domínio da Organização Mundial de Saúde.

Apesar de digno de comemoração, esse acontecimento tem dois aspectos importantes, que geram duas ressalvas necessárias. Com a primeira, destacamos que o movimento LGBTT, estabelecido historicamente junto ao movimento de mulheres, foi construído dentro do mesmo contexto patriarcal questionado pelas mulheres do movimento feminista. Além da tardia inclusão das mulheres lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais em um movimento unificado, o próprio movimento gay reproduzia (e reproduz) a lógica masculinizada dos homens, fazendo uma associação negativa dos homens “afeminados” com as mulheres. A segunda deve ser para lembrar que a transexualidade ainda consta como doença listada da OMS. Recentemente retirada da categoria de doenças mentais (em 18 de junho de 2018), as pessoas transexuais ainda enfrentam grandes dificuldades de compartilhamento de pautas e lutas com os demais segmentos do movimento LGBTT. De acordo com o Grupo Gay da Bahia (2017), o Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo. O estudo, realizado de forma independente pela

¹¹ Ocorrido em 28 de junho de 1969, esse acontecimento determinou a data do orgulho LGBTT's, comemorado nacionalmente.

¹² Grupos conservadores apelidaram o surto de HIV/AIDS de “peste gay” e “câncer gay”.

ONG, já apresenta um problema social, visto que não existem dados oficiais em relação às transexualidades.

As trajetórias dos movimentos de mulheres e do movimento LGBTTT impulsionam e dão caráter histórico às construções que realizamos hoje. São necessários questionamentos constantes para que haja inserção nas pautas dos segmentos que necessitam do fortalecimento do movimento como um todo e da colaboração dos movimentos parceiros. Historicamente, há uma união dos diferentes segmentos sociais no combate às opressões. Mesmo que não seja possível que uma mulher branca possa sentir na pele o que é racismo, consideramos importante que haja uma articulação nas lutas, compreendendo que as organizações sociais são construídas coletivamente.

Os movimentos sociais enfrentam adversidades em decorrência das diferenças que os constituem e do abandono público em relação às suas reivindicações. Gohn (2014) chama a atenção para a “terceirização” que vem acontecendo com os movimentos sociais, no contexto globalizado e neoliberal. Esse processo configura a tentativa de se criarem novos sujeitos políticos, para que o poder público demarque a existência deles, a identidade e o pertencimento. Desse modo, seria possível transformar a vida de uma parcela da sociedade, que não é escolhida de forma aleatória, e criar políticas públicas para os “vulneráveis e excluídos” (GOHN, 2014, p.13). Via de regra, essas políticas não atendem a todas(os) e restringem não só o acesso, mas a compreensão sobre o escopo dessas políticas. As diferenças dentro dos movimentos sociais são necessárias. O dissenso fomenta a democracia a partir do impulsionamento que as discussões trazem às construções coletivas.

1.2. Patriarcado, capitalismo e racismo: diálogos do feminismo materialista sobre a opressão das mulheres e de LGBTTT.

As discussões acerca das relações de gênero e sexualidade ganharam, nas últimas décadas, maior representatividade no âmbito educacional. Com isso, foi possível avançar a compreensão sobre a existência e necessidade de rompimento com comportamentos e experiências socialmente identificadas como masculinas ou femininas. A abordagem sobre gênero ganhou força nos espaços acadêmicos, inicialmente, com a proposta de serem debatidas as consequências de aspectos binários nas relações sociais e na construção de identidades dos sujeitos (SANTOS, 2013).

O contexto binário – baseado em pressupostos biológicos – prevê que os órgãos sexuais das pessoas definem as identidades de gênero e, por consequência, as orientações sexuais. Dessa

forma, o gênero masculino ou feminino é atribuído com o nascimento, quando também se atribui a orientação heterossexual às mulheres ou aos homens. No contexto do patriarcado, a lógica binária reproduz não só as estereotípias de gênero, como também de raça e classe. A hegemonia masculina na vida pública – e, portanto, nas decisões políticas da sociedade – produz e reproduz a sua leitura de mundo e, desse modo, a sociedade cria um padrão de normalidade, a partir do qual a leitura aceita como “correta” seria a do homem, branco, elitista e heterossexual.

O feminismo materialista apresenta reflexões que problematizam o patriarcado, paralelamente ao capitalismo, enquanto polos indissociáveis e não hierarquizados de opressão das mulheres. Por mais que entendamos que o aspecto biológico não é o que determina as identidades de gênero e orientações sexuais das pessoas, a realidade capitalista utiliza disso para dar manutenção ao funcionamento do sistema, desqualificando a existência da mulher, enquanto sujeito e, assim, desvalorizando sua força de trabalho. Nesse sentido, esses sistemas utilizam a lógica binária para determinar os locais a serem ocupados por mulheres.

Historicamente atribuídas ao lar e ao cuidado da família, as mulheres, mesmo quando alcançam o espaço no mercado de trabalho, assumem postos inferiores aos dos homens, recebem salários menores e são designadas para trabalhos que se assemelham mais ao serviço doméstico do que a postos gerenciais, por exemplo. Sendo responsáveis pela manutenção do lar, as mulheres, que já ocupam um lugar que desvaloriza sua força de trabalho, recebem a atribuição pela vida reprodutiva da família. A organização capitalista utiliza do casamento, da propriedade e da família enquanto instituições que mantêm o sistema operando e, portanto, fundamentam a sociedade de classes (SAFFIOTI, 2013).

Para a sociedade de classes, é necessário que trabalhadoras(es) não se apropriem do que é produzido a partir de sua força de trabalho, independentemente de serem mulheres ou homens. Entretanto, também há sobre as mulheres uma apropriação da vida privada, instância onde executam outro tipo de trabalho que não é atribuído aos homens. Saffioti (2013) afirma que é enganoso “imaginar que a mera emancipação econômica da mulher fosse suficiente para libertá-las de todos os preconceitos que a discriminam socialmente” (p.128). Na mesma direção, Hooks (2018) apresenta uma reflexão que problematiza a compreensão da classe, ultrapassando o conceito marxista dos meios de produção. A autora problematiza que a ideia de classe gera comportamentos e reflexões, maneiras de pensar, de como uma pessoa deve se portar na sociedade, decidir seus comportamentos e estabelecer relações com outras pessoas.

Capitalismo e patriarcado, enquanto sistemas de opressão que favorecem sujeitos específicos (homens, burgueses, brancos e heterossexuais), são fortalecidos com a existência do racismo enquanto sistema estrutural da nossa sociedade. Sobre a inserção de classe na pauta feminista, Hooks (2018) afirma:

Abriu um espaço em que interseções entre classe e raça ficaram aparentes. Dentro do sistema social de raça, sexo e classe institucionalizados, mulheres negras estavam claramente na base da pirâmide econômica. Inicialmente, nos movimentos feministas, mulheres brancas com alto nível de educação e origem na classe trabalhadora eram mais visíveis do que mulheres negras de todas as classes. Elas eram minoria dentro do movimento, mas a voz da experiência era a delas. Elas conheciam melhor do que suas companheiras com privilégio de classe, de qualquer raça, os custos da resistência à dominação de raça, classe e gênero. (p.69)

Esses sistemas são tão intrínsecos na vida das mulheres que a possibilidade de ocupar um emprego, mesmo que na lógica de opressão capitalista, é uma possibilidade de ocupar espaços que constituem a participação social e que ultrapassam as atribuições do lar. Mesmo que o trabalho não problematize a consciência de classe com as mulheres, ocupar o espaço de trabalhadoras (uma vez que o trabalho doméstico, muitas vezes, não recebe esse status) permite que outras experiências, que ultrapassam a vida privada, façam parte do contexto dessas mulheres e criem um fazer significativo em suas vidas. Não perceber que as atribuições da vida privada constituem um trabalho (com os cuidados da casa, das(os) filhas(os), dos maridos e com a responsabilidade reprodutiva) já carrega as opressões de gênero e classe.

Em relação à divisão do trabalho doméstico, baseado na disponibilidade e nas relações afetivas, a mulher é tida como responsável, pois é levado em consideração o aspecto maternal e conjugal de sua vida. Historicamente atribuídas à feminilidade, a atenção ao lar, as atividades domésticas cotidianas e a educação dos filhos são tidas como “responsabilidades” das mães e esposas, exclusivamente. Mesmo quando as mulheres investem em carreiras profissionais não relacionadas ao trabalho doméstico, a terceirização desse serviço, com a contratação de trabalhadoras domésticas, é dirigida a outra mulher (HIRATA, 2009).

Fougeyrollas-Schwebel (2009) ainda problematiza que

A contratação de trabalhadores domésticos é um fato social antigo, mas a novidade está nos desdobramentos desses empregos, implicando a emergência de relações entre empregador e empregado nas classes médias e nas classes populares, e o aumento da polarização nos empregos femininos. Essa perspectiva demonstra a importância de análises que combinem relações de sexo, de classe e de raça. (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p.261)

O patriarcado, compreendido como “regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens” (SAFFIOTI, 2015, p.47), constitui um dos sistemas de opressão mais antigos da História e, assim, perpassado por diferentes sistemas políticos e econômicos. Saffioti (2015) explica que sua consolidação ocorreu em 600 a.C. (apesar de seu processo de instauração ter ocorrido em 3100 a.C.). Saffioti estudou o feminismo materialista nos anos 1970, compreendendo o patriarcado a partir do viés da heterossexualidade.

A historicidade do conceito do patriarcado permite que percebamos sua adaptação às mudanças sociais e, no contexto atual, a opressão patriarcal não recai apenas sobre mulheres, mas sobre todos os sujeitos que fogem da reprodução de uma lógica binária, construída em uma perspectiva heteronormativa, que também é branca e elitista. Dessa forma, o sistema patriarcal sobre o qual Saffioti falava nos anos 1970 oprime, hoje, mulheres e LGBTT, incluídos os homens gays e bissexuais. A compreensão sobre o que é ser mulher altera a lógica patriarcal, fazendo com que fique evidente a ideia sobre o que é ser homem, mas não modifica o sistema de opressão. É necessário ressaltar ainda que a opressão sofrida por mulheres cisgênero difere da opressão sofrida pelas mulheres transgênero, uma vez que, para além do machismo sofrido por serem mulheres trans, paradoxalmente, elas ainda carregam a opressão por serem lidas como “homens” que não reproduzem a lógica binária.

O patriarcado se apresenta em diversas esferas sociais e em diferentes momentos históricos. A necessidade do sufrágio feminino, conquistado no Brasil em 1932, ou a crescente violência contra mulheres, conforme apresentado no mapa da violência de 2015, o combate ao Programa Escola sem homofobia, em 2011, e a disseminação da chamada “ideologia de gênero” são exemplos das nossas experiências sociais, inseridas nesse contexto. Vamos fazer um breve recorte nos dois primeiros aspectos citados.

O movimento do sufrágio feminino, que surgiu da luta antiescravagista, enfrentou uma série de embates para incluir as mulheres negras como cidadãs votantes. Além disso, o mapa da violência apresenta um crescimento na violência contra as mulheres negras. De acordo com o Censo 2010, essas mulheres são, em sua maioria, pobres e moradoras da periferia. Isso comprova uma das faces do patriarcado. Somado ao gênero, estão a raça e classe das mulheres: “Na ordem patriarcal de gênero, o branco encontra a segunda vantagem. Caso seja rico, encontra sua terceira vantagem, o que mostra que o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (SAFIOTTI, 2015, p.33).

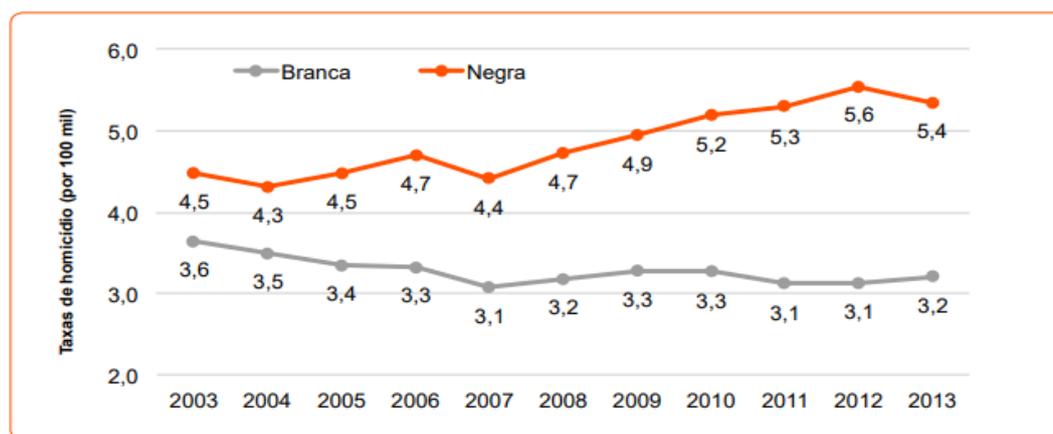
O mapa da violência produzido em 2015 teve como tema o homicídio de mulheres no Brasil. Entre os recortes realizados no documento, está a apresentação dos dados da evolução

dos homicídios de mulheres brancas e mulheres negras, conforme o gráfico a seguir. Em 1944, Davis (2016) já denunciava a exclusão das mulheres negras do movimento feminista quando, por exemplo, não colocou em pauta a luta antiescravagista ou quando não incluiu as mulheres negras na luta pelo sufrágio: “(...) as lutas democráticas da época – em especial, o combate pela igualdade das mulheres – poderia ter sido travada de modo mais eficiente em associação com o combate pela libertação negra” (DAVIS, 2016, p.780). Nesse momento, Davis (2016) denunciava a não inclusão de mulheres negras nas pautas de luta dos direitos das mulheres. Inserida no contexto da luta antiescravagista, a autora apresenta que as lutas feministas daquele momento histórico não incluíam as pautas das mulheres negras que ainda lutavam por direitos civis básicos e anteriores – por exemplo, o direito ao voto.

A relação que se faz, nesse momento, é de que, apesar de Davis (2016) não abordar o feminicídio em seu texto, podemos observar a disparidade de acesso a direitos e entre as pautas de luta das mulheres brancas e das mulheres negras.

Gráfico 1. Evolução das taxas de homicídio de mulheres brancas e negras (por 100 mil). Brasil. 2003/2013

Gráfico 7.1.4 Evolução das taxas de homicídio de mulheres brancas e negras (por 100 mil). Brasil. 2003/2013



Fonte: Mapa da violência 2015.

É importante ressaltar, que, conforme os dados do gráfico em 2007, logo após a entrada em vigor da Lei nº 11.340/06 – a Lei Maria da Penha –, a taxa de homicídios de mulheres reduziu. No caso das mulheres brancas, manteve-se dessa forma nos anos seguintes, enquanto a taxa de homicídios de mulheres negras voltou a subir, chegando a representar quase o dobro da taxa das mulheres brancas.

Dado o contexto histórico de construção e manutenção do racismo, as desigualdades e discriminações baseadas em raça/cor são mantidas ao longo dos anos. Paralelamente, as

desigualdades e discriminações de gênero não melhoram e, quando somadas, motivam a reflexão trazida por Ângela Davis ao dizer que “a sororidade entre mulheres negras e brancas era de fato possível e, desde que erguida sobre uma base firme, poderia levar ao nascimento de realizações transformadoras” (DAVIS, 2016, p. 112). De acordo com o Dossiê Mulher 2015, 59,4% dos registros realizados na Central de Atendimento da Mulher – ligue 180 são relativos às mulheres negras. Além de o dado determinar que o número de denúncias de violência contra mulher é majoritariamente originário das mulheres negras, é necessário que problematizemos o fato de que nem todas as mulheres possuem condições, por diversas razões, de formalizar uma denúncia de violência.

Na reflexão que desenvolve sobre esse mesmo cenário, Crenshaw explica o contexto de mulheres negras norte-americanas:

A raça e a cultura também contribuem para a supressão da violência doméstica de outras formas. As mulheres negras são, muitas vezes, relutantes em chamar a polícia, uma hesitação provável devido a uma geral falta de vontade entre as pessoas negras de submeter suas vidas privadas ao escrutínio e controle de uma força policial que é frequentemente hostil. Há também uma ética comunitária mais generalizada contra intervenção pública, o produto de um desejo de criar um mundo privado, livre das diversas agressões nas vidas públicas de pessoas racialmente subordinadas. Nesse sentido, a casa não é simplesmente o castelo do homem, em termos patriarcais, mas também é um refúgio seguro das indignidades da vida em uma sociedade racista. Em muitos casos, o desejo de proteger a casa como um refúgio seguro, contra ataques fora de casa, pode tornar mais difícil para as mulheres negras buscarem proteção contra agressões de dentro da casa. (CRENSHAW, 1994, p.100; tradução da autora).¹³

Os últimos estudos estatísticos com recortes motivados por questões de raça e gênero mostram a manutenção das desigualdades sofridas pelas mulheres negras. Baseado no Censo 2010, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou o Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida de mulheres negras no Brasil. A tabela a seguir foi feita sob o recorte “cor, sexo e pobreza”.

¹³ Texto original: “Race and culture contribute to the suppression of domestic violence in other ways as well. Women of color are often reluctant to call the police, a hesitancy likely due to a general unwillingness among people of color to subject their private lives to the scrutiny and control of a police force that is frequently hostile. There is also a more generalized community ethic against public intervention, the product of a desire to create a private world free from the diverse assaults on the public lives of racially subordinated people. In this sense the home is not simply a man's castle in patriarchal terms, but it is also a safe haven from the indignities of life in a racist society. In many cases, the desire to protect the home as a safe haven against assaults outside the home may make it more difficult for women of color to seek protection against assaults from within the home.” (p. 100)

Tabela 1. (Reprodução) Distribuição da população por sexo e cor/raça, segundo a situação de pobreza definida com base no Programa Brasil Sem Miséria – Brasil (1999-2009) (em %)

TABELA 1
Distribuição da população por sexo e cor/raça, segundo a situação de pobreza definida com base no Programa Brasil Sem Miséria – Brasil (1999 e 2009)
(Em %)

População	Extremamente pobres		Pobres		Vulneráveis		Não pobres	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Total	10,4	5,2	16,4	9,5	44,9	45,9	28,3	39,4
Mulheres	10,3	5,3	16,3	9,5	45,0	46,0	28,5	39,2
Homens	10,5	5,1	16,5	9,5	44,8	45,8	28,2	39,6
Negros	16,0	7,2	22,9	13,1	46,3	52,6	14,7	27,1
Branco	5,7	3,0	10,8	5,6	43,8	38,8	39,7	52,6
Mulheres negras	16,0	7,4	22,9	13,4	46,6	53,0	14,5	26,3
Mulheres brancas	5,7	3,1	10,9	5,5	43,8	38,9	39,6	52,5
Homens negros	16,1	7,0	23,0	12,9	46,1	52,2	14,9	27,9
Homens brancos	5,6	2,9	10,8	5,6	43,8	38,7	39,8	52,8

Fonte: Ipea *et al.* (2011).
Elaboração da autora.
Obs.: a população negra é composta por pretos e pardos.

Assim, o estudo revela que a população negra é a população mais pobre do Brasil e que há uma diferença abissal entre a renda das mulheres brancas e a renda das mulheres negras. Em entrevista ao portal Geledés, na qual problematiza o racismo no Brasil, Ribeiro (2018) ressalta: “A população negra é pobre porque é negra. Então, na nossa perspectiva, é impossível discutir raça sem discutir classe ou sem discutir gênero. Essas três opressões estão imbricadas, estruturam a sociedade e a gente precisa pensar nelas de um modo indissociável”¹⁴. Ao explicar a realidade em que vivia nos Estados Unidos, no ano de 1944, Davis (2017) não poderia ser mais atual:

Tem sido demasiado comum – tanto ao longo da história quanto na atualidade – que as líderes brancas do movimento de mulheres julguem que, quando nós mulheres negras elevamos nossa voz para falar sobre a tripla opressão que sofremos, nossa mensagem tem uma relevância, quando muito, marginal para suas experiências. Elas presumiram erroneamente que as causas das mulheres podem ser articuladas de modo isolado das questões associadas aos movimentos negro e trabalhador. (DAVIS, 2017, p.26)

Compreendemos, então, que gênero, raça e classe caminham juntas como segmentos componentes do patriarcado, do racismo e do capitalismo enquanto sistemas de opressão das

¹⁴ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/djamila-ribeiro-nao-tem-problema-maior-hoje-no-brasil-do-que-discutir-o-racismo/>. Acesso em 05/11/2018.

mulheres. Sendo assim, percebemos a necessidade de compreendermos que não é possível lutar pelo rompimento desses sistemas de formas separadas, uma vez que não há uma hierarquia entre eles.

Neste trabalho, a interseccionalidade entre esses temas é abordada enquanto conceito elaborado pelo *blackfeminism* e aplicado na contemporaneidade, que tem como foco a intersecção dos conceitos de gênero, raça e classe. Seguimos a reflexão de Hirata, que afirma: “creio que gênero contém a dimensão ‘sexualidade’ e, portanto, a interseccionalidade deve apontar para a imbricação gênero/sexualidade, raça e classe” (2018, p.19). Compreendemos as especificidades das orientações sexuais em relação às orientações de gênero, inclusive corroborando a perspectiva interseccional. As violências sofridas por mulheres heterossexuais não ocupam os mesmos lugares das violências sofridas por mulheres lésbicas e bissexuais. De acordo com a Agência Patrícia Galvão – que publicou, em 2015, o Dossiê violência contra as mulheres, no qual “Violência contra mulheres lésbicas, bis e trans” é um dos tópicos –, entre 2012 e 2014, 9% dos estupros denunciados por lésbicas no disque 100 foram registrados como estupros corretivos¹⁵.

Em relação às identidades de gênero, observamos também a necessidade de diferenciarmos as orientações cisgênero e transgênero, uma vez que a leitura social sob cada uma se forma de maneiras diferentes e, portanto, dá às mulheres distintos tratamentos. Entendemos que, para afirmar que defendemos uma perspectiva interseccional, é necessário compreender que as mulheres transexuais, ainda que tenham sido compreendidas neste trabalho no segmento de gênero, possuem demandas diferentes e sofrem opressões diferentes das vividas pelas mulheres cisgênero. O Brasil é o país que mais mata transexuais do mundo, com 97% das vítimas do gênero feminino, sendo que 85% dos casos registrados foram apresentados com requinte de crueldade¹⁶.

As frases a seguir, comuns em espaços familiares, escolares e midiáticos, são exemplos da banalização da violência contra mulheres e pessoas LGBTT e explicitam a inserção do patriarcado na nossa sociedade. Comportamentos já naturalizados são repetidos e incentivados em todos os âmbitos sociais, como revelam as afirmativas: “Tava pedindo, né? Tava na cara. Olha a roupa que ela saiu de casa”¹⁷. “Se raspa o cabelo é sapa, e se deixa crescer os pelos é zuada. Se tem pau entre as pernas é trava”¹⁸. “Não vou combater nem discriminar, mas, se eu

¹⁵ Crime de estupro que tem por objetivo “corrigir” a orientação sexual da mulher, para que ela seja heterossexual.

¹⁶ Dados publicados pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), em relatório publicado em 2017.

¹⁷ EKENA. “Todxs putxas” (música). 2017.

¹⁸ EKENA. “Todxs putxas” (música). 2017.

vir dois homens se beijando na rua, vou bater”¹⁹. “Quem quer respeito tem que se dar o respeito”²⁰. “Bela, recatada e do lar”²¹. “A roupa era curta, ela merecia. O batom vermelho, porte de vadia”²². “Meninas usam rosa e meninos usam azul”²³. “Homem nasce homem, mulher nasce mulher. E nenhuma ideologia social mudará isso”²⁴. “O filho começa a ficar assim, meio ‘gayzinho’, leva um coro, ele muda o comportamento dele”²⁵.

Alemanly (2009) esclarece que as violências contra mulheres

assumem múltiplas formas. Elas englobam todos os atos que, por meio de ameaça, coação ou força, lhes infligem, na vida particular ou pública, sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos com a finalidade de intimidá-las, puni-las, humilhá-las, atingi-las na sua integridade física e na sua subjetividade. (ALEMANY, 2009, p.271)

A compreensão do ato violento e do pressuposto da necessidade do consentimento, no caso da violência sexual, foi levantado nos anos 70, por feministas norte-americanas. Elas analisavam teoricamente as violências sofridas pelas mulheres de um ponto de vista diferente do criminológico, que, “com seus preconceitos androcêntricos, privilegiam as teorias vitimológicas” (ALEMANY, 2009, p.272), fazendo com que a culpabilização da vítima fosse reafirmada a partir do pressuposto de que o comportamento da mulher provoca o agressor (ALEMANY, 2009).

A escola, inserida nesse contexto e com relevância já comprovada, é um dos espaços que permite o rompimento ou a manutenção das violências fomentadas pelo patriarcado. Práticas docentes, organizações curriculares, materiais didáticos, espaços físicos – em tese, tudo que há na escola – podem favorecer problematizações. Mulheres e homens têm experiências formativas em perspectivas diferentes, pois assim mantêm as determinações sociais. As mulheres “são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelam força e coragem” (SAFFIOTI, 2015, p.37). Saffioti apresenta um contexto da formação social de mulheres e homens em um âmbito geral que pode ser aplicado ao cotidiano escolar.

¹⁹ BOLSONARO, Jair. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1905200210.htm>. Acesso em 23/10/2017.

²⁰ SHEHERAZADE, Rachel. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MflhA7faNgU&t=173s>.

²¹ Título da matéria sobre Marcela Temer produzida pela *Veja*, 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em 23/10/2017.

²² MULAMBA. “P.U.T.A” (música). 2016.

²³ Ministra Damares Alves, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6myjru-e81U>. Acesso em 26/01/2019.

²⁴ MALAFAIA, Silas. 2017. Disponível em: <https://twitter.com/pastormalafaia/status/923552955890053120>. Acesso em 13/01/2018.

²⁵ Deputado federal Jair Bolsonaro, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JZtaYvzzeTQ>. Acesso em 23/10/2017.

A escola é reconhecida como um espaço privilegiado de formação humana, social e cultural que contribui para que os grupos sociais mais estigmatizados da sociedade – como as mulheres brancas e negras das classes populares e a população LGBTQT, por exemplo – se reconheçam como sujeitos de direitos e se fortaleçam, cada vez mais, como protagonistas de sua história pessoal e coletiva. Nesse sentido, a escola pode representar um espaço de exercício de direitos de toda cidadã e todo cidadão. Compreendemos que a escola, apesar de ser um direito previsto na legislação, torna-se um privilégio, dado que o Brasil tem mais de 11 milhões de analfabetos e mais de 2 milhões de crianças não matriculadas em escolas²⁶. Brandão, ao problematizar uma concepção de educação com a qual dialoga, levanta dois pontos que entende como necessários:

O primeiro: a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção de bases de uma sociedade democrática. O segundo: modificações fundamentais nas formas e na qualidade da participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria nos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza; a educação estendida a todos através de uma mesma escola: pública, laica e gratuita é um instrumento indispensável em tudo isso. (1995, p. 21).

No atual contexto político, a discussão de gênero e sexualidade na escola básica é importante para a problematização de muitos aspectos, como as desigualdades relacionadas ao mundo do trabalho, ao acesso à educação escolar, à saúde pública, assistência social, à formulação de políticas públicas voltadas para a garantia de direitos, entre outros. Pensando em uma construção de processos educativos pautados em práticas de igualdade, discutir, na escola, temáticas sobre as diversidades tem se mostrado necessário, uma vez que a escola já provou ser um espaço de relevância da formação social dos sujeitos. Dentro do contexto democrático, a escola é um espaço que, assim como propõe a abordagem dos conteúdos escolares, proporciona acesso às informações de caráter social que visem a formação de sujeitas(os) autônomas(os), contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade igualitária. Com essa proposta, as relações de gênero e sexualidade são inseridas em diferentes perspectivas no contexto da educação.

Compreendemos as relações de gênero enquanto representações do masculino e do feminino, carregadas pelos propósitos que são atribuídos a quem é identificado como homem ou mulher. Gênero, nesse contexto, faz parte de um sistema binário que possui características específicas da masculinidade e da feminilidade. Assim, esse sistema vai determinar o que é de

²⁶ Fonte: IBGE.

garotas e o que é de garotos: por exemplo, desde quais sentimentos são recomendados a qual tipo de roupa cada um vai vestir (MISKOLSCI, 2014). As relações de gênero, nesse contexto, são atreladas ao sexo. Sendo assim, não é possível falar sobre a mulher sem que se evoque a existência do homem, porque serão relações de oposição. Se existe algo que é atribuído a uma mulher porque ela nasceu com uma vagina, existirá algo oposto que será atribuído ao homem porque ele nasceu com um pênis (SAFIOTTI, 2015). O debate que propomos neste trabalho pretende construir estratégias de rompimento dessa estrutura das relações de gênero

Neste trabalho, não queremos utilizar a terminologia “gênero” como ideologia construída dentro da lógica patriarcal, que faz com que as mulheres se mantenham em lugares inferiores aos homens, em todos os segmentos da sociedade, pois “[g]ênero constitui uma categoria ontológica” (que foi disseminada enquanto conceito nas últimas décadas), “enquanto o mesmo não ocorre com a categoria ordem patriarcal do gênero” (SAFFIOTI, 2015, p.143). Em uma reflexão sobre gênero e patriarcado, Saffioti (2015) diz que

(...) gênero é aqui entendido como muito mais vasto que o patriarcado, na medida em que neste as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto gênero compreende também relações igualitárias. Dessa forma, o patriarcado é um caso específico de relações de gênero. (SAFFIOTI, 2015, p.126)

As relações de gênero existem também nas relações igualitárias e, portanto, não se restringem às opressões experienciadas pelas mulheres, por vivermos em uma sociedade patriarcal. Em uma perspectiva teórica diferente da de Saffioti, que se inscreve no campo da sociologia de orientação marxista, outra pesquisadora, Louro (2001), abordou a emergência da categoria gênero no campo das Ciências Sociais. Para a autora, os estudos de gênero contribuíram para uma virada epistemológica ao desconstruir a polaridade entre masculino e feminino para abordar diferentes arranjos das relações sociais presentes em cada um desses polos.

Assumia-se que que os vários marcadores sociais (como raça, classe, sexualidade, etc.) combinam-se sempre de formas peculiares, situadas, o que passa a impedir a concepção simplista do homem dominante *versus* a mulher dominada. O conceito de gênero investe, de forma enérgica, contra a lógica essencialista que acredita numa mulher e num homem universais e trans-históricos. (LOURO, 2001, p.15)

Essa desconstrução da lógica binária homem-mulher no modo de produzir conhecimento sobre as relações de gênero ao incorporar os diversos marcadores que constituem os processos e condições de produção das relações sociais

supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. Desmonta, assim, a lógica dualista que rege as polaridades, demonstrando não apenas que cada um dos

polos (masculino e feminino) está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas. Passamos a entender que as relações de gênero que se constituem através de redes de poder e que elas são, ao mesmo tempo, constituintes dessas redes. Também somos levadas a pensar que, em todo esse processo, estão articuladas, necessariamente, muitas outras divisões sociais, como etnia, classe, raça, sexualidade. (LOURO, 2001, p.17)

Embora Louro (2001) faça um caminho teórico distinto de Saffioti (2015) – esta articula marxismo e feminismo materialista enquanto aquela busca em Foucault o conceito de poder para a sua análise sobre a relação entre gênero e educação –, ambas ressaltam a indissociabilidade entre gênero e outros marcadores sociais, como raça e classe.

O que temos chamado de abordagem de gênero e sexualidade na escola diz respeito à visibilização desse tema com o objetivo de romper com práticas e discursos que naturalizam as desigualdades, o preconceito e a violência de gênero baseados na hierarquização entre homens, mulheres e pessoas LGBTQ. O silêncio sobre o tema reforça relações de desigualdade entre mulheres e homens e a constante situação de violência contra as mulheres e a população LGBTQ. Freire problematiza esse silêncio em relação ao posicionamento de educadoras(es):

Na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supraestrutura, não há permanência da permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”. (1981, p. 32)

Nessa direção, Louro (2001) analisa que a escola, historicamente, reproduz padrões estabelecidos sobre as identidades de gênero e sexualidade e, em relação a esta, limita-se a abordar o tema como um aspecto da vida adulta, ou seja, como se não fizesse parte da vida de crianças e adolescentes. A esse respeito, a autora afirma:

Talvez uma das “mentiras” mais antigas e recorrentes da escola é de que as crianças nada sabem sobre a sexualidade. Apesar das já centenárias afirmações de Freud, ainda se anuncia e se celebra uma “inocência” infantil que, na prática, supõe que a sexualidade “surge” mais tarde na vida dos indivíduos e nega que as crianças e os jovens vivam ao longo de toda a sua existência. No entanto, elas e eles experimentam formas de prazer e de desejo, com os seus corpos e com os de seus parceiros e parceiras, na escola e fora dela; convivem com muitas e diversas pessoas, as quais, por sua vez, podem viver as suas identidades de gênero e sexuais de muitas formas. A sexualidade é um terreno sobre o qual crianças e jovens têm especial curiosidade e interesse, um assunto que ocupa as suas conversas e que integra, de muitos modos, a cultura juvenil e infantil. (LOURO, 2001, p.47-8)

Conforme a autora, além dessa negação da sexualidade como um tema presente na infância e na juventude, a escola também opera com pressupostos de uma sexualidade heterossexual como a única possível. Esse duplo silenciamento (da diversidade de modos de

viver a identidade de gênero e da diversidade de modos de experimentar a sexualidade) reforça a normatização presente em outros espaços de socialização, sobretudo a família e a igreja.

Em relação ao modo como a escola aborda a questão da família, a autora também critica a reprodução de uma abordagem que não seja capaz de abrir espaço para a diversidade, uma vez que, nas palavras de Louro:

Os livros e atividades escolares operam com uma representação única que corresponde à representação acionada pelos media e consagrada pela Igreja e pela Lei. Não é por acaso que essa representação hegemônica carrega os traços da classe média branca urbana e nela pai e mãe, bem como os seus filhos e filhas reafirmam as formas tradicionais de masculinidade e feminilidade. Quando alguém diz que é preciso resgatar ou preservar os “valores tradicionais da família”, é dessa família “normal”, com esses traços de raça, classe e gênero, que se está a falar. Contudo, ao contrário do que esses discursos fazem supor, atualmente é cada vez mais visível o número de lares mantidos apenas por mulheres que se revezam no cuidado de menores e nos quais os homens adultos têm uma presença transitória ou esporádica; são frequentes os arranjos familiares que incluem outras pessoas, parentes e vizinhos; muitos casais jovens e velhos compartilham a mesma moradia; cada vez mais parceiros do mesmo sexo estabelecem uniões estáveis; cresce o número de pais que assumem sozinhos a educação de seus filhos e, frequentemente, crianças dividem o seu tempo entre a casa do pai e a casa da mãe (os quais, por sua parte, têm, muitas vezes, outros companheiros ou companheiras e filhos). (...) Tornadas invisíveis, estas “outras famílias” parecem menos “legítimas” e ficam, de algum modo, marginalizadas. (2001, p.48-9)

Ressaltamos as críticas elaboradas por Louro em relação à escola, pois entendemos que essa instituição, em um contexto de construção de práticas democráticas e igualitárias, tem grande potencial para colaborar com a formação de sujeitos autônomos e reflexivos. Nesse sentido, discutir gênero e sexualidade, desde o início da formação básica, dialoga com uma proposta educativa de emancipação humana, uma vez que perceber os processos e condições de opressão presentes na sociedade em que vivemos é necessário para que possamos rompê-las. Freire diz que a educação “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p.30).

O processo educativo se caracteriza, portanto, pelo posicionamento em relação às temáticas. As políticas públicas que fortalecem as relações de gênero e sexualidade, além de existirem essencialmente pela garantia de direitos, respaldam a defesa da democracia e da diversidade na formação escolar. De acordo com Freire:

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política. Quem pensa assim, quem afirma que e por obra deste ou daqueles educador, mais ativista que outra coisa, que a educação *vira* política não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e

diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, passa a ser política, algo sem valor. (2017, p.144, grifos do autor).

Os estudos feministas compreendem a ordem patriarcal do gênero e, assim, a necessidade de rompimento com o sistema patriarcal que privilegia o homem – branco, elitista e heterossexual – como centro da construção de uma sociedade democrática. É preciso que homens e mulheres gozem dos mesmos direitos e oportunidades, para que não haja, portanto, relação de poder estabelecida a partir das identidades de gênero ou orientações sexuais. A educação popular percebe que não é possível construir uma escola, quiçá uma sociedade democrática dentro da lógica neoliberal, que privilegia as desigualdades e as violências e concentra o poder em sujeitos privilegiados, os mesmos homens, brancos, elitistas e heterossexuais. Não é possível construir uma educação, na rede básica ou nas licenciaturas, que seja libertadora, emancipatória, democrática e pautada nos direitos humanos sem que se enfrentem as lógicas patriarcais, racistas e neoliberais. As constantes acusações feitas pelos conservadores aos debates sobre gênero e sexualidade na escola não ocorrem por acaso nem decorrem de incômodo com as temáticas. Elas são elaboradas a partir do receio da perda de privilégios e do desmanche de sistemas que garantem a eles o poder político, econômico e social.

1.3. A escola enquanto espaço de construções democráticas

Ao debater temáticas como gênero e sexualidade na escola, professoras(es) problematizam convenções sociais criadas dentro dos sistemas de opressão. Se uma proposta educativa dialógica é constituída dentro das escolas e das universidades, ela representa, ao mesmo tempo, um enfrentamento às lógicas opressoras. Essa proposta deve ser dialógica, pois é preciso que reconheça nas(os) alunas(os) – crianças e jovens da rede básica e adultos das licenciaturas – sujeitos que fazem e possuem relações sociais igualmente relevantes, capazes de produzir cultura e de carregar histórias (SHOR, 1986).

A dialogicidade do processo educativo na construção de uma educação coerente com a democracia provoca reflexões nos sujeitos sobre elas(es) próprias(os) e sobre sua ação no mundo. A partir do momento em que são problematizadas as questões de gênero e sexualidade, por exemplo, estudantes e professoras(es) precisam perceber quem são nesse contexto e como suas ações afetam o contexto social, positiva ou negativamente. Freire comenta, na citação transcrita por Shor, que “a aula libertadora não aceita o *status quo* e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nesse

desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção” (SHOR, 1986, p.204).

A aula – quando em uma perspectiva libertadora – é capaz de desvelar a ação dominadora em uma sociedade que naturaliza a opressão (SHOR, 1986). As pesquisas sobre gênero e sexualidade na educação são amostras sobre como os sistemas opressores não só têm sido percebidos como também enfrentados. Segundo Freire:

Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende que atuo. (FREIRE, 1996, p.95)

A licenciatura não é o único espaço de formação docente, uma vez que, se a educação for concebida como prática de liberdade, compreende-se que a formação se dá em espaços diversos, que ultrapassam a universidade. Construir, na formação inicial de professoras(es), práticas que preconizem a educação como estratégia de emancipação dos sujeitos faz parte de um processo que fomenta a construção de licenciaturas que dialoguem com a atuação docente e, assim, com a formação social das(os) professoras(es).

A escola, na construção da profissão docente, constituiu-se enquanto “laboratório de valores comuns”, ao buscar hegemonizar as origens religiosas que compuseram sua construção enquanto instituição social. Mesmo com o enquadramento estatal, a profissão docente e, assim, a formação docente, tornaram-se peças em resposta ao contexto social que buscava na escola a perpetuação das classes. A esse respeito, Nóvoa ressalta:

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-chave nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. (NÓVOA, 1995, p.17)

Mesmo que tenha contribuído para a manutenção da estratificação social, a escola impulsionou a construção da identidade política das(os) professoras(es). Em um cenário onde a escola tem o posicionamento pautado na sustentação de desigualdades e discriminações, os atores que ocupam o campo educativo (estado, igreja, família), ao sentirem a consolidação do corpo docente, sentem ameaçados seus projetos e interesses (NÓVOA, 1995, p.21).

De acordo com Shor (1986):

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. (SHOR, 1986, p.21)

Esse movimento impulsiona os questionamentos sobre a qualificação e a formação docente, uma vez que a prática profissional, na perspectiva de uma educação libertadora, é comprometida com a reflexão e o pensamento crítico dos atores envolvidos no processo formativo. Nessa perspectiva de reflexão sobre o trabalho das(os) professoras(es), Nóvoa assegura:

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. A deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adoção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais. (NÓVOA, 1995, p.29)

Ferreira aponta que, quando professoras(es) falam sobre o currículo do curso das licenciaturas, todas(os) mencionam a não abordagem direta de gênero e sexualidade nas propostas curriculares. Há o uso de termos como “flutuantes” e “sem recorte específico” quando retratam a abordagem das temáticas. Nas palavras de Ferreira:

(...) o currículo é dividido por relações de poder: por meio dele se transmite o que é permitido, legitimado, o que é normal, normatizado. O que difere é deixado de lado, silenciado. O currículo afirma o que é positivo e o que não é, o que deve ser conhecido ou não e, dessa forma, produz sujeitos e identidades. (FERREIRA, 2013, não paginado).

Portanto, é nítida a relevância de se compreender qual é o papel dos currículos na construção de proposições e análises sobre a abordagem das temáticas pertinentes a gênero e sexualidade. Considerando a perspectiva de defesa das diversidades na elaboração dos currículos, Macedo afirma:

Os currículos organizados segundo uma única variante cultural são a versão recente das escolas religiosas. São as escolas de negros para negros, de gays para gays, entre outras. Mantém a mesma lógica da cultura comum, alterando apenas as variantes culturais excluídas. Por outro lado, os currículos que celebram a diferença fazem propaganda do diálogo, pretendem oferecer às crianças a possibilidade de conhecer o maior número possível de culturas. (2014, p.22)

Nesse sentido, é necessário questionar espaços “específicos” quanto à abordagem de gênero e sexualidade, para que sejam extrapolados os nichos de discussão que são direcionados as(aos) professoras(es) que desejam ou sentem a necessidade de abordar as temáticas durante a formação inicial. Pensar no contexto das diversidades, de maneira geral, requer o exercício de compreendê-las enquanto discursos e práticas, se é que há alguma separação entre o cotidiano de cada sujeito e o contexto de estudantes e professoras(es) ou entre direito de acesso,

conhecimento e construção de práticas sociais de cunho igualitário. A interseccionalidade também é aplicada nesse contexto para não se reproduzir uma “inclusão-aparente-excludente-controlada” (Arroyo, 2011), e sim proporcionar práticas educativas coerentes.

Essa é uma estratégia de rompimento da lógica neoliberal, atualmente estabelecida, que reproduz as desigualdades de classe, raça e etnia, gênero e sexualidade ao concentrar o poder em homens brancos e heterossexuais e, assim, manter oprimidas todas as outras possibilidades de existência humana.

A ameaça à lógica neoliberal é o que incentiva os grupos conservadores ao combate a programas e políticas públicas como, por exemplo, o Brasil sem homofobia e o Escola sem homofobia.

É possível perceber dentro da construção política neoliberal que há um posicionamento apresentado para combater as violências e diversidades, baseando-se no discurso da unidade e da igualdade. Assim, um dos principais incentivos às legislações e políticas públicas de combate às desigualdades e à discriminação de gênero e sexualidade vem dos organismos internacionais, que descentralizam a atuação do Estado, deixando-as, por exemplo, ao Terceiro Setor. Desconsiderando as diversidades dos sujeitos, as políticas baseadas na igualdade através da unidade dão manutenção aos preconceitos. As práticas que buscam romper as lógicas preconceituosas apresentam as pessoas como sujeitos diferentes e, portanto, com necessidades diversas. Ao ignorar as diversidades, as políticas neoliberais concentram-se nos núcleos familiares heteronormativos compostos por pai (líder masculino), mãe e filhos. Assim, qualquer possibilidade de construção familiar diferente não é legítima e, por não ser legítima, não é merecedora de direitos. A estrutura neoliberal precisa da manutenção das desigualdades, porque isso mantém as riquezas e os acessos às diferentes políticas concentrados nas mesmas pessoas que garantem o funcionamento da lógica.

A manutenção da ordem neoliberal não se dá apenas por pessoas que entendem o liberalismo como melhor alternativa política e econômica. Ela se dá com o silenciamento de práticas preconceituosas e com a naturalização de fenômenos como a fome e a miséria. Há, assim, a tentativa de se impedir a construção coletiva do processo educativo, pois acredita-se que esse processo é constituído com a transferência de informações, e não com a troca de conhecimentos. Dessa maneira, há a desvalorização do território e dos conhecimentos das(os) estudantes no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a continuidade de práticas machistas, sexistas e homofóbicas dentro da escola também é uma forma de se corroborar a lógica neoliberal.

A educação popular permite que o processo educativo ocorra de forma horizontal e contribua com a formação de sujeitos que tenham capacidade crítica e consciência sobre si e sobre seu papel na sociedade. Castillo e Latapi caracterizam a educação popular a partir de oito aspectos principais: a) “El punto de partida de la educación popular es la realidad concreta de los participantes” (1983, p.14). Nesse sentido, independentemente da modalidade educativa que se construa, na perspectiva popular, o ponto de partida é o mesmo. A realidade social dos sujeitos, segundo os autores, permite que as pessoas envolvidas no processo educativo acessem o poder de reflexão da consciência; b) A educação popular tem o trabalho de grupos como centro e não o trabalho com indivíduos. Esses grupos, que não são necessariamente organizações políticas, permitem que o processo de aprendizagem seja vivido na interação entre teoria e prática, buscando alcançar o mesmo objetivo: “la transformación de las estructuras sociales que los mantiene como permanentemente oprimidos y explotados” (1983, p.15); c) A fundação da educação popular se dá com a participação: dos indivíduos envolvidos, das organizações políticas e dos grupos sociais. Essa participação deve ser aberta, orientada a garantir que as pessoas fora do alcance sejam alcançadas; d) “La educación popular, apoya e inspira acciones de transformación social” (1983, p.16). É necessário mudar os padrões de conduta, as relações sociais estabelecidas para manter as desigualdades. Se a educação popular parte da realidade social, é necessário conhecê-la para transformá-la; e) A horizontalidade e o rompimento com a ideia de transferência de conteúdo é necessária quando compreendemos as(os) estudantes como sujeitos de saberes e memórias, como parte da sociedade e criadores de relações sociais e da cultura popular; f) A tentativa de minimizar as brechas entre dicotomias que poderiam caminhar juntas, como a teoria e a prática ou o manual e o intelectual; g) A educação popular, portanto, reforça a necessidade de uma construção de outro modelo de sociedade, que seja fundamentado nos interesses populares. “Un proyecto histórico próprio de las clases populares, emergente y em proceso de creciente definición (...)” (1983, p.16).

Caracterizada a Educação popular, podemos perceber que a lógica de escola e de sociedade que é proposta não corrobora, de forma nenhuma, a organização sócio-política atual. A igualdade no acesso às políticas públicas de educação e trabalho atenua a desigualdade na participação e no controle social – mas essa desigualdade é um dos pilares do neoliberalismo (BRANDÃO, 2006). Compreendendo que a Educação popular se funda nos centros de cultura popular, nos movimentos sociais de base e na ação popular, Brandão afirma:

O que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governo populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a

conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares. (BRANDÃO, 2006, p. 72)

Brandão (2006) chama a atenção para o contexto brasileiro, ressaltando que as propostas, ideias e estudos relacionados à Educação popular não são recebidos e fomentados em todos os momentos políticos do país – o que caracteriza qual é o desenvolvimento que está sendo proposto nos governos brasileiros eleitos democraticamente.

No contexto desse trabalho, Freire afirma que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (2017, p. 37). Um pouco adiante nesse mesmo texto, Freire apresenta a “assunção” (2017, p.42) como o reconhecimento de si, por parte dos indivíduos. Mulheres que têm meios e conseguem se libertar das práticas machistas e sexistas e pessoas LGBTTT que conseguem assumir sua orientação sexual e escapar das violências da homofobia são sujeitos que, inseridos em seu processo educativo, alcançam o que Freire chama de *assunção*. É claro que há de se levar em consideração que nem mulheres nem LGBTTT escapam totalmente das violências, dada a construção das nossas vidas em um contexto patriarcal. Levamos em consideração que as experiências desses sujeitos estão perpassadas por conflitos sociais e que as(os) docentes que não trabalham em favor da problematização desses conflitos trabalham em favor dos obstáculos que os mantêm (FREIRE, 2017). De acordo com o autor, “não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim” (FREIRE, 2017, p.53).

Brandão (2006) colabora para essa discussão, pensando sobre o contexto escolar, ao afirmar que

(...) é importante que uma retórica oficialmente social e educativa proclame que, pelo menos, nos seus primeiros níveis, a educação é um direito estendido do mesmo modo a todos. É importante que seja consagrada a ideia de que não apenas todas as crianças e adolescentes devem ser educados qualitativamente da mesma maneira, como também, através da educação, os “menos favorecidos” devem conquistar condições de acesso ao trabalho e à vida social que, fora da escola, a sociedade oferece com sobra a uns e com extrema avareza a outros. (BRANDÃO, 2006, p.32)

A percepção sobre a realidade desigual nas escolas fomenta a necessidade de uma reformulação social, que atenda às camadas populares, garantindo direitos e participação social. Os processos pautados pela Educação popular contribuem para a transformação da sociedade, reconhecendo uma educação pautada na compreensão do outro como sujeito, como portador de cultura, como pessoa capaz de construir relações dialógicas que problematizem o mundo e as relações estabelecidas por nós.

O entendimento do contexto social tem uma relação direta com a compreensão da escola e com a maneira como o trabalho docente é realizado. Dessa forma, se vivemos em uma sociedade patriarcal e neoliberal, as instituições públicas que amparam a população, como a escola, vão ser construídas a partir de uma lógica que dê manutenção aos sistemas estabelecidos. Em oposição, construir as bases da democracia e do protagonismo, dando autonomia para as pessoas, pressupõe produzir processos educativos pautados nesses conceitos e valores – e a escola foi a instituição social criada para isso.

Atualmente, é um desafio constituir concepções democráticas na escola. Nessa perspectiva, a educação popular vem construindo, há algumas décadas, propostas e compreensões sociais que têm posicionamentos divergentes do sistema neoliberal. Esse sistema baseia-se nas desigualdades sociais; na baixa efetividade, com pouco investimento, das políticas públicas; e na manutenção de preconceitos e da pobreza. Portanto, a concentração de riqueza sustenta o sistema atual e, assim, ele não colabora com construções satisfatórias, prejudicando o fortalecimento de práticas humanas e democráticas.

O trabalho docente compreende a potência de práticas emancipatórias capazes de constituir o viés democrático da escola. Aprende-se a ser docente da mesma forma que se aprende a ser estudante. Esta dissertação busca refletir sobre as concepções presentes na licenciatura em Pedagogia, levando em consideração que, por mais incomodadas(os) que as(os) professoras(es) estejam com a realidade social da escola e das(os) estudantes, é preciso aprender a trabalhar com as pessoas envolvidas na comunidade escolar, que devem atuar em prol da formação de sujeitos com autonomia e detentores de direitos. Nesse sentido, a problematização das desigualdades é necessária para a educação popular, na medida que contribui para a produção de processos educativos voltados para a ampliação da leitura crítica do mundo, para a autonomia e o protagonismo de estudantes e docentes da escola pública. A partir de seus estudos relacionados ao feminismo, Crenshaw, ao problematizar os desafios das estruturas desses sistemas que garantem a manutenção das desigualdades, explica:

Este projeto tenta desvendar os processos de subordinação e as várias maneiras que esses processos são vivenciados por pessoas que são subordinadas e por pessoas que são privilegiadas. É, então, um projeto que presume que as categorias têm significado e consequências. O problema mais premente deste projeto, em muitos, se não na maioria dos casos, não é a existência das categorias, mas sim os valores particulares ligados a elas, e a maneira como esses valores fomentam e criam hierarquias sociais. (1994, p. 112; tradução da autora).²⁷

²⁷ Texto original: “This project attempts to unveil the processes of subordination and the various ways those processes are experienced by people who are subordinated and people who are privileged. It is, then, a project that presumes that categories have meaning and consequences. This project’s most pressing problem, in many if not

Crenshaw fala sobre as estruturas do racismo e da justificativa de percebermos a necessidade da inserção das mulheres negras em aspectos específicos do feminismo. Dado o contexto interseccional deste trabalho, ao questionarmos os sistemas de opressão racistas, nós não estaríamos questionando também o patriarcado e o neoliberalismo? A reflexão da autora dialoga com as reflexões da educação popular na medida em que, ao trabalhar aspectos teóricos diferentes, defende a construção de um mesmo contexto social democrático, onde as lógicas patriarcais, capitalistas e racistas sejam rompidas para que haja o pleno exercício da sociedade. Não é funcional para essa construção que as estruturas de poder não sejam reconhecidas, uma vez que o debate de gênero, por exemplo, se for reduzido apenas ao debate individual, estimulará uma leitura única sobre mulheres brancas e burguesas, como já foi comprovado historicamente. Os sistemas de opressão são construções imbricadas e, assim, a interseccionalidade, aplicada a um projeto de educação popular, torna-se, ao mesmo tempo, “um projeto de conhecimento e uma arma política” (HIRATA, 2018, p.24).

most cases, is not the existence of the categories, but rather the particular values attached to them, and the way those values foster and create social hierarchies”. (p. 112)

2. POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA MULHERES E LGBTT E O POSICIONAMENTO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A criação e efetivação de políticas públicas relacionadas a gênero e sexualidade na educação básica no Brasil têm sido objeto de polêmica entre parlamentares, educadores, educadoras e outros especialistas da área. Conforme analisado no capítulo anterior, esse debate ganhou grande visibilidade desde os anos 2000 devido a iniciativas de movimentos sociais e outros grupos feministas, LGBTT e de defesa de direitos humanos, os quais exerceram um contraponto à articulação de grupos conservadores ligados à igreja católica e às igrejas evangélicas neopentecostais.

Neste capítulo, abordaremos a construção de políticas públicas que alimentam o debate produzido no Brasil sobre a questão de gênero e sexualidade na educação básica, as polêmicas motivadas por esse tema e as contribuições do debate acadêmico para se compreender a relação entre gênero e sexualidade na educação básica, bem como as ações em prol da defesa de direitos humanos e do combate às desigualdades e opressões motivadas pelas diferenças de gênero e sexualidade.

Enquanto componentes das construções dos direitos humanos, gênero e sexualidade se tornam pautas que pertencem ao cenário político. Compreendendo que políticas públicas devem ser elaboradas e efetivadas da perspectiva do respeito a qualquer pessoa, independentemente de gênero, raça, orientação sexual e classe, pretendemos elaborar a reflexão de quais aspectos compõem o debate político brasileiro, no que diz respeito a gênero e sexualidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) não deixa brecha para equívocos em seu artigo de abertura: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (artigo 1º, ONU, 1948). Conforme já apresentado, a composição do cenário político conta com a necessária participação dos movimentos sociais organizados. Somado a esse contexto e com o fortalecimento de organismos internacionais no âmbito mundial, as políticas públicas brasileiras contam com orientações que surgem por parte desses organismos e que apresentam a defesa dos direitos humanos em seus princípios. A coletividade proposta por organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, sugere que os países membros debatam e construam políticas semelhantes, no sentido de reconhecer e respeitar as diversidades. Para além disso, a organização por associação influencia esses países na efetivação de políticas públicas que dialoguem com as orientações gerais.

O estudo de gênero e sexualidade na escola é uma polêmica bastante atual no Brasil. Em sua base, como analisam Reis e Eggert (2017), estão afirmações muito simples: mulheres cisgênero e pessoas LGBTT são tão seres humanos quanto os homens cisgênero e, por isso,

possuem os mesmos direitos humanos previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos e os direitos sociais previstos pela Constituição Federal de 1988. Em outras palavras, qualquer pessoa tem direito à vida, à integridade física e psicológica, ao acesso à educação, saúde, moradia, assistência social e lazer, ou seja, às condições indispensáveis para uma vida digna, com participação política, social e cultural na vida pública.

Aparentemente tão óbvia para quem conhece a Declaração Universal de Direitos Humanos, a afirmação de mulheres e pessoas LGBTTT como sujeitos de direitos humanos, bem como a denúncia das desigualdades e opressões contra esses grupos são duas chaves de leitura dos movimentos sociais que causaram reações conservadoras no Brasil. Essa reação foi estimulada pela tentativa de depreciação e estigmatização de tais denúncias sob a alegação de que elas buscam promover uma “ideologia de gênero”. Na opinião dos grupos conservadores, essa ideologia corresponderia a um tipo de manipulação ideológica de crianças e adolescentes para destruir a família, ou seja, a configuração familiar considerada “normal”, composta por um casal heterossexual com filho(s).

A articulação desses grupos reacionários foi responsável pelo veto do tema gênero e sexualidade nos planos estaduais e municipais de muitas localidades brasileiras (REIS & EGGERT, 2017). Nesse contexto, há um crescente ataque político às pautas de gênero e sexualidade, que estão ganhando força e visibilidade desde o veto ao caderno Escola sem homofobia, que seria distribuído como material didático-pedagógico em escolas públicas.

Outro aspecto importante para compreender esse debate é a atuação de organismos internacionais na promoção da igualdade e no combate à violência e às desigualdades de qualquer natureza. Desde os anos 2000, o debate público sobre o tema ganhou visibilidade, em parte impulsionado por iniciativas no contexto internacional, que contribuíram para a formulação de políticas públicas nos países signatários da Convenção de Direitos Humanos, dentre eles o Brasil. Nesse contexto, destacam-se ações como a elaboração de materiais didáticos e diretrizes, que influenciaram a elaboração de materiais para abordar o tema no contexto escolar.

A polêmica em torno da abordagem de questões de gênero e sexualidade na escola ganhou destaque nos últimos anos, mas não é recente. Desde os anos 1990, a sua incorporação ao currículo escolar é discutida. De acordo com Seffner e Picchetti, a presença do tema ora é admitida, como na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1997, ora é barrada, por ser objeto de polêmica. Os autores argumentam, com base em dados de pesquisa na rede pública de ensino, que

a escola é local adequado para a abordagem de temas de gênero e sexualidade numa perspectiva biológica, mas também histórica, cultural e política, entendendo que gênero e sexualidade são marcadores que bem representam a estruturação e hierarquias das sociedades. (...) a escola e as salas de aula são territórios altamente generificados, nos quais o marcador de gênero opera o tempo todo, além de serem lugares em que as questões de gênero estão presentes, construindo posições de sujeito diversas (...) (2017, p.62)

Em outra pesquisa realizada na rede pública de ensino, Seffner reflete sobre a necessidade de entendermos as discussões de gênero e sexualidade na escola como um debate que também pertence às políticas públicas de educação, descolando o debate de aspectos individuais da moral ou das crenças religiosas.

Os programas e as abordagens se montam a partir do que está definido pelas políticas públicas e pela legislação do país. Por exemplo, a legislação brasileira não considera a homossexualidade como crime nem mesmo como doença. É pensando nisso que a escola deve abordar o tema, e não confundindo homossexualidade com a noção de pecado, própria de confissões religiosas, mas incompatível com as políticas públicas educacionais. (2011, p.570)

Nesse sentido, para elaborarmos uma reflexão sobre as abordagens de gênero e sexualidade nas escolas, é importante que reconheçamos o cenário das políticas públicas que têm essa temática como pauta.

Em 2004, com a articulação da recém-criada SECAD, do MEC e do Ministério da Saúde, foi lançado o “Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra LGBTT e de promoção da cidadania homossexual”. O programa – que se apresentou como “uma das bases fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil. Um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença” (BRASIL, p. 07) – propõe problematizações e um plano de ações com os objetivos de: combater as discriminações contra as diversas orientações sexuais; incluir o debate sobre a diversidade sexual e de gênero nas escolas; garantir direitos às pessoas LGBTT; implementar políticas contra a discriminação por gênero, orientação sexual e raça.

A produção do “Escola sem homofobia”, em 2011, é um desdobramento do programa “Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e de promoção da cidadania homossexual”, lançado pelo governo federal em 2004. A proposta era produzir um material didático que seria distribuído em escolas públicas de todo país.

O Escola sem homofobia apresentava os conceitos de gênero e sexualidade, realizava debates sobre a temática a partir de dados e bibliografias, justificava a necessidade da presença do tema na escola, propunha discussões e atividades a serem realizadas com as(os) alunas(os) e fornecia materiais didáticos elaborados para fomentar discussões sobre gênero, sexualidade e

homofobia. Seu objetivo era abordar esses temas para combater a discriminação e a violência relacionadas a gênero e sexualidade.

Entretanto, a reação de deputados da bancada evangélica foi de oposição e hostilidade, movimento que gerou o termo “kit gay”, atribuído ao referido material didático. A repercussão dessa polêmica ocasionou a retirada do material de circulação e a desistência do governo federal de promover a campanha educativa pretendida. Esse episódio deu início a uma investida da bancada evangélica contra o debate sobre gênero e diversidade. Os discursos dos membros dessa bancada combatendo a inserção dos materiais didáticos nas escolas, além do fundamentalismo religioso, problematizavam a proposta do material de romper com a heteronormatividade ou, ao menos, de problematizá-la. De acordo com o caderno Escola sem homofobia:

A homofobia é uma decorrência inevitável da heteronormatividade, pois funciona como um modo de identificar e tentar punir todo e qualquer afastamento ou “desvio” em relação ao padrão heterossexual institucionalizado, uma vez que este é socialmente imposto a todos(as). A homofobia rotula e inferioriza uma imensa categoria de indivíduos e tem por consequência imediata suprimir ou impedir o exercício de direitos que são comumente acessíveis a todas as demais pessoas. (BRASIL, p. 34).

Conforme problematizado no capítulo anterior, a sociedade estabelece um padrão de existência e de comportamentos enquadrados na heteronormatividade, que, para além de entender como “normais” as relações afetivas e sexuais, exclusivamente, entre homem e mulher, coloca a mulher no lugar de esposa, respondendo ao patriarcado enquanto sistema de opressão. Para que o debate avance, é necessário que haja uma compreensão popular de que não há um combate contra pessoas heterossexuais. Há um questionamento da heteronormatividade como, conforme o nome apresenta, norma que busca determinar as identidades de gênero, a sexualidade e os papéis sociais das pessoas, a partir de aspectos exclusivamente biológicos.

Inicialmente, a reação contra esse questionamento se deu em relação à escola, para que fosse combatido o que os políticos definiram como “ideologia de gênero”. Em 2017, vemos essa reação ampliar-se para outros espaços da esfera política, como o Espaço Cultural Santander, em Porto Alegre; o Museu de Arte Moderna, de São Paulo; e o Palácio das Artes, em Belo Horizonte. O Movimento Brasil Livre foi o ator principal do impedimento das exposições de Porto Alegre e São Paulo, a partir do discurso de que havia “ideologia de gênero” nos espaços culturais. Essa temática, inclusive, foi um dos motes da campanha presidencial que elegeu o atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Atrelando a discussão de

gênero e sexualidade ao que ele chama de doutrinação marxista, em um pronunciamento em relação à educação, em suas redes sociais, o atual presidente foi enfático:

Uma das metas para tirarmos o Brasil das piores posições nos rankings de educação do mundo é combater o lixo marxista que se instalou nas instituições de ensino. Junto com o Ministro de Educação e outros envolvidos, vamos evoluir em formar cidadãos e não mais militantes políticos. (BOLSONARO, 2018)

Em seu plano de governo, o atual presidente ainda afirmou que, no que diz respeito à educação, “conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE” (p. 41). Em seu discurso de posse, Jair ainda afirmou que iria “unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre de amarras ideológicas”. Fica evidente que a movimentação iniciada para combater o Escola sem homofobia tem, na atualidade, uma proporção muito maior. Este trabalho apresenta a fala e o posicionamento do atual Presidente da República não só para afirmar a nossa oposição, como também para refletirmos sobre quão desafiador será pensar as políticas de gênero e sexualidade no contexto brasileiro a partir de agora.

Esses episódios ilustram a grande polêmica em torno do tema de gênero na sociedade brasileira. Para que se percebam quais contribuições os diferentes espaços formativos oferecem para as professoras, é fundamental compreender que a escola é um espaço de formação social e cidadã. Por conseguinte, as professoras devem ser vistas como importantes agentes do processo educativo, cujas percepções docentes em relação à abordagem de gênero e sexualidade na escola devem ser respeitadas.

Embora tenhamos avançado na criação de políticas públicas afirmativas para sujeitos que constituem os cenários de diversidades, a implementação e manutenção dessas políticas continuam sendo um desafio. As estatísticas mostram que as taxas de violência contra mulheres e LGBTTT vêm aumentando, sem nenhuma queda nas estatísticas desde 2007 (WASELFISZ, 2015; Grupo Gay Bahia, 2016). Esses dados evidenciam a necessidade e a urgência da problematização de temas como gênero e sexualidade, racismo e outras formas de desigualdade e discriminação no espaço público, inclusive, nas instituições de ensino.

Dentre o conjunto de aspectos que impulsionam a criação das políticas públicas no Brasil, é relevante destacar as diretrizes e orientações de organismos internacionais. Gênero e sexualidade, conforme já apresentado, são pautas dos debates internacionais, no sentido de promulgação e defesa dos direitos humanos. Sendo assim, os materiais produzidos por esses organismos são importantes para as construções públicas do Brasil.

Para abordar o debate, selecionamos três materiais. Dois foram publicados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura): o caderno “Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”, da coleção Educação para todos, e o “Plano nacional de educação em direitos humanos”; e um publicado pela ONU (Organização das Nações Unidas): “Nascidos livres e iguais: orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de direitos humanos”. Esses materiais são documentos relevantes para compreender o debate internacional sobre o tema, pois ambos organismos têm o objetivo de auxiliar seus países membros na criação de políticas públicas que dialoguem com as temáticas acordadas em suas conferências. Nesse sentido, percebemos como gênero e sexualidade estão sendo consolidados enquanto tema que necessita de debate, no contexto mundial.

No cenário neoliberal, que fomenta a entrega dos estados a alianças que defendem a unificação de decisões e que, assim, buscam “preservar a lei e a ordem” (BAUMAN, 1999, p.12), compreende-se o aspecto econômico – e, portanto, a criação de políticas públicas – como algo que ultrapassa as decisões do estado, centralizando a política através do capital. Organismos internacionais como a UNESCO e a ONU contribuem para consolidar ou ampliar as pautas dos direitos humanos e da educação nos países signatários dos acordos firmados com o debate suscitado em reuniões desses organismos.

Nesse sentido, produzir materiais que dialoguem com as relações entre gênero e sexualidade, na perspectiva da garantia dos direitos humanos e de uma educação de qualidade, impulsiona as políticas públicas dos países membros e faz entender que a temática tem relevância política e social.

O primeiro material, o caderno “Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”, publicado em 2009, apresenta textos, artigos e relatórios acadêmicos que debatem as relações de gênero e sexualidade na educação. Esse recorte é compreendido na perspectiva de educação para todos, como temática necessária no processo escolar. Esse caderno é o 32º volume da coleção Educação para todos, lançada pela UNESCO em 2004, a partir de solicitação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). A coleção apresenta temas que fomentam a formação de gestoras(es) escolares e educadoras(es) no âmbito de uma educação socialmente inclusiva e de uma escola democrática. O volume analisado apresenta a temática da sexualidade a partir da compreensão de que a escola vem sendo convidada a contribuir, de maneira mais efetiva, com o enfrentamento a práticas discriminatórias que impeçam os sujeitos de conviver social e

politicamente. Afirmando que a promoção de ações que contribuam com a formação de professoras(es) é necessária, o caderno apresenta textos que problematizam a homofobia nas escolas e o respeito à diversidade sexual.

O segundo material, o “Plano nacional de educação em direitos humanos”, pautou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) e propõe ações que promovam práticas educativas que se consolidem na perspectiva dos direitos humanos em espaços formais e não formais, da educação básica ao ensino superior. O PNEDH apresenta ações aprofundadas a partir de questões do Programa Nacional de Direitos Humanos elaborado pelo governo brasileiro e pela UNESCO. Em uma parceria entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), contando ainda com a colaboração do Ministério da Justiça (MJ) e de Secretarias Especiais, o PNEDH teve sua elaboração iniciada em 2003, quando foi criada a Comissão Nacional de Educação em Direitos Humanos (Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR). A versão analisada neste trabalho foi finalizada em 2006 por uma equipe de pesquisadoras(es) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), unidade vencedora do processo licitatório na SEDH/PR, em parceria com a UNESCO.

O terceiro material, o livreto “Nascidos livres e iguais: orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de direitos humanos”, tem como objetivo “definir as principais obrigações que os Estados têm para com as pessoas LGBT e descrever como os mecanismos das Nações Unidas têm aplicado o direito internacional neste contexto” (ONU, p. 10). Esse documento – a partir da coleta de violações dos direitos humanos de pessoas LGBTT, realizada nos 18 anos anteriores à sua elaboração – apresenta cinco sessões com os resultados da coleta de violações e conselhos para os Estados, a fim de que sejam tomadas as medidas necessárias para cumprir demandas em relação aos direitos humanos. As seções apresentam as obrigações dos Estados, bem como legislações internacionais dos direitos humanos.

Compreendendo que o plano é um compromisso oficial do governo com a sociedade no âmbito da garantia de uma educação voltada para os direitos humanos, são apresentadas propostas que, assim como os cadernos, estão comprometidas com a construção de uma escola que garanta a democracia, a justiça social e a cidadania.

A partir da análise da exclusão social de sujeitos na formação social e nos processos educativos, os três materiais apresentam teorizações sobre preconceitos e violências sofridas por mulheres e LGBTT, bem como sugestões de ações para o enfrentamento dessas práticas. As relações homofóbicas nas escolas, a formação de professoras(es) no que diz respeito às

diversidades sexuais, a abordagem de gênero e sexualidade nos currículos escolares e a compreensão da escola sobre as temáticas são temas que norteiam os trabalhos publicados nos materiais da UNESCO. Já a promoção de políticas públicas de garantia de direitos e enfrentamento a práticas discriminatórias contra mulheres e LGBTTT norteiam a produção da ONU.

A ruptura com as lógicas e relações preconceituosas perpassa todos os materiais. Tanto o caderno quanto o plano afirmam a necessidade de uma construção escolar orientada pelos direitos humanos e pelo reconhecimento da escola enquanto espaço de relevância social para a formação humana. O livreto apresenta estratégias no âmbito das políticas públicas gerais, não só de acesso à educação, como garantindo o direito de existência e livre manifestação dos sujeitos.

As(os) autoras(es) responsáveis pela produção dos materiais da UNESCO apresentam diversas problemáticas referentes às relações de sexualidade (que perpassam as relações de gênero) no espaço escolar. Destacam a homofobia estrutural na escola, presente nos comportamentos de funcionárias(os), professoras(es) e alunas(os); no currículo e até na estrutura física da escola. Também são evidenciadas as percepções de professoras(es) quanto às sexualidades e às relações de gênero, quanto ao sexismo e demais formas de preconceito estrutural. Junqueira, organizador do documento, percebe que a educação ocupa um papel central na superação do preconceito:

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica. (2009, p. 36)

Portanto, o processo formativo escolar é constituído por saberes diversos que ultrapassam o currículo formal. Isso não quer dizer que o trabalho escolar, na perspectiva da educação em direitos humanos, não precise acessar o currículo ou que essa formação se dê apenas com base em estratégias tangenciais à formalidade da escola. A cultura machista/sexista/homofóbica está enraizada em nossas formações e a problematização e desconstrução dessas relações, no âmbito educacional e político, também é papel de educadoras(es). Ao colocar em pauta as discussões de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas, a escola se transforma em uma instituição reflexiva que pode contribuir para diminuir a violência contra mulheres e LGBTTT (MEYER, 2009).

O entendimento do PNEDH pode ser sintetizado nos seguintes termos:

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs). (PNEDH, 2006, p.24)

Nessa perspectiva, Junqueira aponta que estudos mais aprofundados têm como objetivo articular políticas públicas com a construção de Pedagogias que colaborem com a construção de uma sociedade “mais livre e, ainda, comprometida com o avanço da democracia e da consolidação dos direitos humanos em uma perspectiva intransigentemente emancipatória” (2009, p.36).

A organização política atual vem sendo construída paralelamente a valores religiosos, pautados, dentro da perspectiva cristã, pela moral e pelos “bons costumes” no que diz respeito a determinações relacionadas à gênero e sexualidade. Políticas públicas que garantam os direitos das diversidades estão sendo barradas com justificativas religiosas que não correspondem à compreensão de uma construção democrática. A esse respeito, Rios explica:

As respostas sociais e políticas diante destes preconceitos e discriminações, por sua vez, voltaram-se contra os discursos religiosos, científicos e políticos que tanto os legitimaram quanto os perpetuaram. Daí o esforço, especialmente nos âmbitos científicos e políticos, por se denunciar a deturpação ideológica dos saberes científicos (notadamente no campo da biologia, da psicologia e das ciências sociais), bem como o combate às plataformas políticas que acolhem e acionam tais proposições e perspectivas. (RIOS, 2009, p. 58)

O PNEDH expõe princípios norteadores para uma educação – no caso, a educação básica – que esteja em acordo com os direitos humanos:

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (PNEDH, 2006, p. 32)

Porém, é preciso fazer uma ressalva: entender que aspectos religiosos não devem pautar a criação e efetivação de políticas públicas não é o mesmo que promover intolerância religiosa. Como dito no documento, a equidade também é construída no âmbito da religiosidade. Apesar de este trabalho não ter como objetivo problematizar a laicidade das escolas, é importante ressaltar que a construção de práticas pautadas nos direitos humanos e na democracia prevê a execução do estado laico de direito nas escolas e em suas políticas públicas. Ao abordar as práticas homofóbicas pautadas em crenças, Junqueira afirma:

Por mais difícil que seja (e para algumas pessoas isso é ultrajante), é preciso reconhecer que, muitas vezes, a pessoa preconceituosa apega-se às suas crenças, aos

sistemas de disposições socioculturais, para procurar responder à “ameaça” que a diferença lhe parece representar. (2009, p.29)

Reconhecer uma ameaça nas pessoas LGBTQTT e nas mulheres reafirma as estruturas de preconceitos presentes em nossa sociedade e justifica a urgência dos debates de gênero e sexualidade nos espaços de formação.

Alguns fatos são apresentados nos documentos como necessários para a construção de processos educativos democráticos: 1) É urgente a ampliação e aprofundamento dos estudos de gênero e sexualidade nas formações inicial e continuada de professoras(es), para que a discussão chegue, de forma qualificada, à educação básica; 2) O debate sobre gênero e sexualidade rompe uma lógica binária que dá poder ao homem, branco e heterossexual, ao mesmo tempo que o rompimento dessa lógica é necessário para que o debate aconteça; 3) A escola é um espaço de execução de políticas públicas e, portanto, precisamos compreendê-la enquanto espaço de defesa da democracia e de formação reflexiva; 4) Educadoras(es) e gestoras(es) escolares têm papel fundamental no enfrentamento ou na manutenção de práticas discriminatórias; e 5) A escola compõe uma rede de espaços formativos que respondem a uma estrutura discriminatória.

Essas questões estão presentes também nas ações programáticas do PNEDH que preveem a promoção da educação em direitos humanos na educação básica e nas licenciaturas; o apoio a projetos educativos e culturais de enfrentamento a todas as práticas discriminatórias; o reconhecimento da educação em direitos humanos como tema relevante na vida de alunas(os) e professoras(es); e o fomento à inclusão de gênero e sexualidade nos currículos e práticas pedagógicas escolares.

A abordagem de gênero e sexualidade nas escolas e, portanto, na formação inicial e continuada de professoras(es) já mostrou ser uma temática necessária na construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, são fortes indícios: a crescente produção acadêmica sobre essa temática na área da educação; o investimento de organismos internacionais em materiais que fomentem a criação de políticas públicas e as discussões sobre o tema; a aparição do tema nas mídias. Sobre este aspecto, deve-se notar que a resistência às temáticas de gênero e sexualidade é um argumento que embasa a urgência dos debates sobre as diversidades.

Os materiais analisados neste item apresentam aspectos em comum com as discussões de gênero e sexualidade na educação²⁸. Contudo, a necessidade de termos que repetir os

²⁸ Comuns, pois já são abordados em diversos trabalhos há, no mínimo, uma década. Conforme analisado em publicação sobre o tema (GODINHO, MANSUR, 2018), apontamentos muito semelhantes foram levantados na criação do GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED, em 2004, para justificar a necessidade do debate nos espaços educativos.

argumentos que defendem políticas que preconizam os direitos humanos e os princípios democráticos revela a fragilidade da nossa sociedade. A elaboração e efetivação de políticas públicas que permitam práticas sociais de equidade são fundamentais para o fortalecimento do contexto social democrático, constantemente atacado.

A defesa das pautas de gênero e sexualidade por parte da UNESCO é relevante para o fortalecimento dos direitos humanos, dado o contexto político e econômico mundial, pois, com isso, há o distanciamento das discussões de gênero e sexualidade das pautas tidas como exclusivas dos governos de esquerda, uma vez que as construções dos organismos internacionais se deram no contexto neoliberal e ultrapassam as convicções políticas dos governos no poder.

É necessário avançar em relação aos debates sobre gênero e sexualidade, à criação e efetivação de políticas públicas que garantam os direitos de mulheres e de LGBTT e ao processo de construção da sociedade democrática. Também é necessário questionar a razão de esses debates enfrentarem tantos entraves, mesmo com a constante defesa dos direitos humanos.

O investimento do poder público é fundamental para a construção de políticas que preconizem a educação democrática. As discussões sobre gênero e sexualidade que têm sido impulsionadas desde, aproximadamente, os anos 2000, de acordo com o levantamento bibliográfico da ANPED, estão se estruturando no âmbito acadêmico e, assim, provocam a discussão no âmbito político. É possível perceber que a abordagem de gênero e sexualidade se deu de maneiras diferentes, de acordo com a gestão presidencial, em políticas de governo que não se consolidam como políticas de Estado para a garantia de direitos de mulheres e LGBTT²⁹.

Além da criação do programa Escola sem homofobia, outros desdobramentos do programa Brasil sem homofobia que podemos citar são: a realização da I Conferência nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, com o tema "Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (GLBT)", em 2008; o lançamento do "Plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais" (PNDCDH-LGBT), em

²⁹ De 1995 a 2003, durante o governo FHC, as políticas foram fomentadas por organismos institucionais, como a UNESCO, conforme será debatido no próximo tópico. Entre 2003 e 2010, no governo Lula, a temática não aparece abertamente como pauta. Contudo, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) e, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de responsabilidade do Ministério da Educação. É importante ressaltar que o plano de governo do primeiro mandato (2003 a 2006) do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva não apresentava propostas diretamente relacionadas ao público LGBTT. As propostas surgiram, bem como a maior parte dos desdobramentos, durante o segundo mandato (2007 a 2010), quando o programa apresentou que uma das ações era: "Desenvolver e aprofundar as ações de combate à discriminação e promoção da cidadania GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), nos marcos do programa 'Brasil sem homofobia', que será ampliado e fortalecido" (LULA PRESIDENTE, p. 32).

2009; e a publicação do decreto que cria o "Programa nacional de direitos humanos 3" (PNDH-3), em 2009.

Esses eventos e materiais poderiam contribuir para avançar o debate sobre gênero e sexualidade na escola. Entretanto, as reações de grupos conservadores criaram obstáculos e impediram muitas iniciativas de inserção do tema gênero e sexualidade na educação básica no Brasil. Nessa direção, destaca-se o veto ao caderno Escola sem homofobia, que impulsionou um verdadeiro combate à chamada “ideologia de gênero” por parte da bancada evangélica e do Movimento Brasil Livre (MBL). Além das falsas acusações sobre o debate de gênero e sexualidade na escola e da ampla divulgação midiática sobre os supostos perigos desse debate, os grupos conservadores vêm conquistando os espaços políticos e, assim, privando os direitos de muitas mulheres e LGBTT, como, por exemplo, com a decisão liminar³⁰ que permite o tratamento psicológico de reorientação sexual; ou com a manutenção da transexualidade na classificação internacional de doenças.

Nesse sentido, o livreto *Nascidos livres e iguais: orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de direitos humanos*, produzido pela ONU, representa um importante instrumento na argumentação em favor dos debates de gênero e sexualidade na escola. A produção desse livreto não teve o objetivo de dialogar apenas com as políticas da educação, mas com a criação e manutenção de políticas de uma maneira geral.

Conforme já problematizado, há uma relevância significativa no fato de a ONU reiterar a existência de violência e preconceito contra mulheres e LGBTT. O documento é construído na perspectiva que compreende “a violência e discriminação contra as pessoas LGBT como ‘uma monumental tragédia para os que se preocupam e uma mancha na nossa consciência coletiva’” (ONU, p.10). Essa compreensão motivou a escrita de tal livreto:

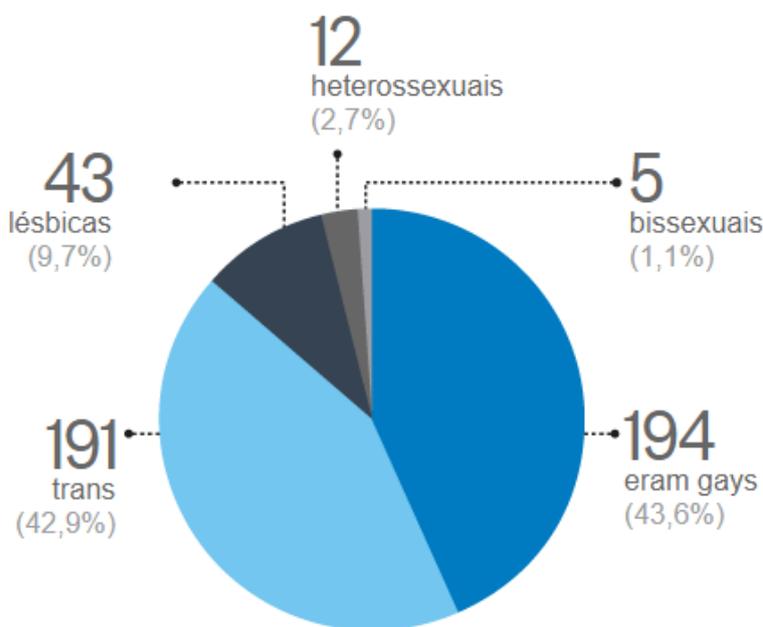
O propósito deste livreto é o de definir as principais obrigações que os Estados têm para com as pessoas LGBT e descrever como os mecanismos das Nações Unidas têm aplicado o direito internacional neste contexto. Nos últimos 18 anos, os corpos dos tratados de direitos humanos das Nações Unidas e os procedimentos especiais têm documentado violações de direitos humanos de pessoas LGBT e analisado a complacência do Estado com o regime internacional de direitos humanos. Eles acumularam evidências que mostram como indivíduos são alvos de ataques ou críticas em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero e publicaram um guia específico para os Estados. (ONU, p.10)

Nessa perspectiva, é importante que reafirmemos que os acontecimentos brasileiros estão constituindo um caminho contrário às orientações apresentadas pelos organismos internacionais. Apesar de esse assunto já ter sido problematizado neste trabalho, não podemos

³⁰ Processo nº 1011189-79.2017.4.01.3400.

ignorar os dados produzidos no Brasil, no que diz respeito à violência contra pessoas LGBTT. Em levantamento realizado em 2017, o Grupo Gay da Bahia registrou 445 vítimas de homicídios de LGBTT no país³¹. O relatório apresentou os seguintes dados:

Gráfico 2. (Reprodução) Número de homicídios de LGBTT no Brasil, em 2017



Fonte: Portal Politize!

O relatório ressaltou a informação de que o mesmo estudo, nos anos 2000, contabilizou 130 assassinatos de pessoas LGBTT. Apesar de não ser objeto desta pesquisa, é preciso destacar o fato de que as mortes por suicídio são contabilizadas em outra análise e ultrapassam as 445 mortes apresentadas nesse gráfico.

Dividido em 5 seções, o documento apresenta, em cada seção, uma questão enfrentada por mulheres e LGBTT, as legislações vigentes internacionalmente em defesa desses sujeitos e orientações ao Estado sobre ações que fomentem a garantia dos direitos abordados. É importante definir que este trabalho apresenta o livreto produzido pela ONU, uma vez que ele é relevante para refletirmos sobre a criação e manutenção das políticas públicas brasileiras, dado o cenário político atual, já contextualizado.

A primeira seção afirma que os Estados devem “[p]roteger indivíduos de violência homofóbica e transfóbica”. O documento compreende que pessoas LGBTT estão mais

³¹ Mais uma vez, os dados produzidos não são oficiais. O Grupo Gay da Bahia produziu o relatório de 2017 baseando-se na veiculação de informações nas mídias sobre o assassinato de pessoas LGBTT.

susceptíveis a violências em decorrência de sua orientação sexual ou, no caso das pessoas transexuais, de sua identidade de gênero. A relatora especial da ONU, conforme registrado no documento, afirmou que encoraja:

os governos a renovarem seus esforços para proteger a segurança e o direito à vida de pessoas pertencentes às minorias sexuais. Atos de assassinato e ameaças de morte devem ser prontamente e completamente investigados, independentemente da orientação sexual das vítimas. Medidas devem incluir políticas e programas voltados para a superação do ódio e do preconceito contra homossexuais e a sensibilização de funcionários públicos e do público em geral para os crimes e atos de violência dirigidos aos membros das minorias sexuais. (p. 17)

Não são problematizadas apenas as violências que resultam em mortes de LGBTT, como também violências físicas, psicológicas e morais. O documento aborda violências específicas contra mulheres lésbicas, por exemplo. Já citamos neste trabalho que a prática de estupro corretivo é uma realidade no Brasil. A sua aparição no documento elaborado pela ONU mostra a generalização da violência de gênero e da violência contra LGBTT em âmbito mundial: “O Comitê expressa grande preocupação com relação às ofensas sexuais relatadas e os homicídios cometidos contra as mulheres por causa de sua orientação sexual. O Comitê expressa ainda preocupação acerca da prática dos chamados ‘estupro corretivo’ de lésbicas” (p.18).

A segunda seção afirma que os Estados devem “[p]revenir tortura e tratamento cruel, desumano e degradante de pessoas LGBT”. De acordo com o livreto:

Parece que membros de minorias sexuais estão desproporcionalmente sujeitos a tortura e outras formas de tratamento cruel, porque não estão de acordo com as expectativas de gênero socialmente construídas. A discriminação em razão da orientação sexual ou identidade de gênero pode contribuir para o processo de desumanização da vítima, que é uma condição necessária para que a tortura e os tratamentos cruéis aconteçam. (p. 24)

No Brasil, a realidade apresentada no documento é comum, conforme já comentamos em outro momento. Enfatizamos apenas o dado de que 85% dos assassinatos de pessoas travestis ou transexuais são realizados com requinte de crueldade.

O documento mostra que as violências possuem uma relação entre os diversos segmentos que constituem as diversidades. A interseccionalidade se reafirma como conceito necessário nas discussões feministas, uma vez que a intersecção das identidades é um fator importante para a percepção das práticas de violência contra mulheres e contra pessoas LGBTT. “Enquanto a violência sexual é, muitas vezes, encarada isoladamente, ela frequentemente se entrelaça com outras formas de discriminação, incluindo discriminação em razão de raça, etnia, religião, identidade sexual, condição social ou deficiência” (p. 27). Ao problematizarmos o

tópico do documento que aborda a tortura contra pessoas LGBTT, é impossível deixar de mencionar as declarações do atual Presidente da República dizendo ser favorável a essa prática³² e saudando o General Carlos Alberto Brilhante Ustra³³.

A terceira seção apresenta a descriminalização da homossexualidade como ação necessária para a garantia de direitos das pessoas LGBTT, entendendo que a criminalização fomenta práticas preconceituosas, violência familiar, crimes de ódio, perseguição política ou policial e tortura contra esses sujeitos. De acordo com o documento, ao menos 76 países possuem legislações que criminalizam relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo (ONU, 2006). Desde a República, a homossexualidade não é crime no Brasil. Não obstante, a transexualidade se mantém na classificação internacional de doenças. No ano de 2018, vivemos a vitória, oriunda da organização dos movimentos sociais, da retirada da transexualidade da categoria de doenças mentais.

A quarta seção afirma que “proibir discriminação baseada em orientação sexual e identidade de gênero” é outra ação necessária a ser tomada por parte dos Estados. De acordo com o documento, pessoas LGBTT

sofrem tanto com a discriminação oficial, na forma de leis estaduais e políticas que criminalizam a homossexualidade (impedindo-os de trabalhar em determinados tipos de emprego ou lhes negando acesso a benefícios), como com a discriminação não oficial, na forma de estigma social, exclusão e preconceito inclusive no trabalho, em casa, na escola e em instituições de saúde. (p. 41)

Em alguma medida, os processos educativos podem colaborar com todas as seções apresentadas no livreto. Contudo, a prática de discriminações baseadas em orientação sexual e identidade de gênero é a principal justificativa para haver debate sobre essa temática nas escolas. Entendemos a necessidade da proibição e defendemos a criminalização das práticas preconceituosas em relação a gênero e sexualidade, mas compreendemos também que a judicialização dos processos não é a melhor alternativa para as construções igualitárias. Contudo, essa oficialização se torna necessária, principalmente no cenário atual, em que, conforme apresentado nos documentos analisados, a violência contra mulheres e LGBTT não

³² Em entrevista concedida ao programa “Câmera aberta”, da TV Bandeirantes, em 1999, Jair Bolsonaro afirmou: “Pau-de-arara funciona. Eu sou favorável à tortura, tu sabes disso. E o povo é favorável também”. Em entrevista a rede Bandeirante de TV, Bolsonaro, quando questionado sobre a fala de 1999, não retirou o que disse, afirmando que foi um exemplo no qual seria necessário uso de força “mais enérgica” para obtenção de informações.

³³ No pronunciamento na sessão de votação do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, Jair Bolsonaro declarou: “Nesse dia de glória para o povo brasileiro, tem um nome que entrará para a história nessa data pela forma como conduziu os trabalhos da casa. Parabéns, presidente Eduardo Cunha. Perderam em 64. Perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula que o PT nunca teve, contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o foro de São Paulo, *pela memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff*, pelo exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim”. (Grifos nossos.)

para de crescer. A educação é um importante mecanismo para estimular compreensões não preconceituosas em relação às identidades de gênero e às orientações sexuais. Nessa direção, Junqueira assegura:

Sem prejuízo do que foi considerado acerca do papel da escola na reprodução dos mecanismos relativos à dominação masculina e heteronormativa, é preciso não esquecer que ela é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los. (2009, p.33)

Nesse sentido, as discussões de gênero e sexualidade são compreendidas nesta pesquisa enquanto estratégias de diminuição e futura erradicação das práticas preconceituosas. Elas irão colaborar com a liberdade das subjetividades, uma vez que os sujeitos estarão comprometidos com a construção de práticas democráticas que consolidem os direitos humanos a partir de uma perspectiva de autonomia e emancipação.

A seção em análise é a mais extensa do documento e a única que é dividida em segmentos (saúde, educação, emprego e reconhecimento de relacionamentos). Em relação à educação, o documento reafirma:

A discriminação nas escolas e em outros ambientes educacionais pode prejudicar gravemente a capacidade de jovens percebidos como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros ou intersexo de desfrutar de seu direito à educação. Em alguns casos, autoridades de educação e escolas discriminam ativamente jovens por causa de sua orientação sexual ou expressão de gênero, às vezes levando à recusa de admissão ou expulsão. Além disso, jovens LGBT e intersexo experimentam frequentemente violência e assédio na escola, incluindo bullying por parte de seus colegas e professores. (p. 53)

A quinta e última seção afirma que os Estados devem “respeitar as liberdades de expressão, de associação e de reunião pacífica” de mulheres e de LGBTTT. Essa seção faz referência a qualquer encontro de pessoas, publica ou privadamente, entendendo que “tais direitos estão no coração de uma sociedade civil ativa e de uma democracia efetiva. Eles também são direitos essenciais para o trabalho dos defensores dos direitos humanos” (ONU, 2006, p.57). Compreendendo a relevância dos movimentos sociais na luta por direitos das mulheres e das pessoas LGBTTT, a garantia dos direitos previstos nessa seção é fundamental para as organizações da sociedade civil.

O caderno “Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”, entre reflexões sociológicas sobre gênero e sexualidade, também apresenta reflexões sobre o campo jurídico com o objetivo de compreender as mulheres e as pessoas LGBTTT enquanto sujeitos de direitos que são violados reiteradamente. A esse respeito, Rios explica:

Consciente da amplitude de temas, de perspectivas e de questões que o paradigma dos direitos humanos suscita, limito-me ao âmbito do direito da antidiscriminação, entendido como conjunto de conteúdos e institutos jurídicos relativos ao princípio da

igualdade enquanto proibição de discriminação e como mandamento de promoção e respeito da diversidade. Desse modo, é possível avançar não só na conceituação da homofobia, como também na efetividade de seu combate, potencializando o raciocínio e o instrumental jurídicos em face dessa realidade. (2009, p.67)

As medidas jurídicas se fazem necessárias no sentido de buscar proteger as mulheres e as pessoas LGBTTT de possíveis violências, bem como no sentido de criar uma identidade pública de não tolerância às violências. Contudo, essas medidas não excluem a necessidade de haver o aspecto educativo, na tentativa de se criar uma compreensão social, nos processos formativos dos sujeitos, de que as pessoas não devem ser discriminadas, independente de quem sejam.

Percebemos, então, que gênero e sexualidade fazem parte dos debates internacionais e são colocados como temas relevantes. Apesar de se registrar um breve avanço das políticas públicas nesse sentido, a perspectiva brasileira não está caminhando com as orientações, visto que os dados de violência contra mulheres e pessoas LGBTTT não param de crescer e parecem estar longe de começar a diminuir. Compreender que o debate está sendo realizado e incentivado por organismos internacionais, para além do fomento às políticas públicas dos Estados, permite que percebamos que as discussões realizadas por nós, no meio acadêmico, são coerentes na medida em que fomentam uma construção democrática de sociedade a partir de estudos e pesquisas.

3. GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo fará o exame dos dados obtidos nesta pesquisa, a fim de problematizarmos como mulheres egressas do curso de Pedagogia analisam a abordagem de gênero e sexualidade em sua formação docente. Partimos de dois eixos principais: o primeiro, norteado pela leitura crítica dos planos de ensino das disciplinas do curso de Pedagogia da instituição de ensino superior escolhida como campo empírico deste estudo; o segundo, constituído a partir de questionários respondidos por mulheres egressas desse curso.

A análise do plano de curso e das ementas das disciplinas buscou compreender se existe uma abordagem objetiva sobre gênero e sexualidade ou se há precedentes em outra temática que permita o debate. Por sua vez, a interpretação dos questionários pretendeu estabelecer um diálogo com as egressas do curso, percebendo quais são suas leituras em relação à abordagem da temática ao longo da licenciatura em Pedagogia.

O diálogo entre o questionário e a análise documental permitiu um olhar mais qualificado sobre a formação em Pedagogia propiciada pela faculdade analisada. Compreendendo a necessidade dessa licenciatura para a construção de um projeto de educação autônomo e democrático, verificaremos neste capítulo: os planos de ensino das disciplinas, para que se busque perceber se e em quais momentos os temas gênero e sexualidade aparecem ao longo das disciplinas do curso de Pedagogia; o perfil das egressas, sob a interseccionalidade de sexualidade, raça e classe, bem como a atuação profissional delas; e as reflexões apresentadas pelas egressas em relação a gênero e sexualidade ao longo da formação inicial em Pedagogia.

3.1. As propostas de abordagem de gênero e sexualidade nas disciplinas do curso de Pedagogia

Para que fosse identificada a presença da temática de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia, examinamos os planos de ensino de todas as disciplinas previstas no curso pesquisado. A leitura dos planos de ensino permitiu conhecer ementas, objetivos, unidades, subunidades, metodologia, bibliografia básica e complementar de cada disciplina³⁴.

O curso organiza-se em oito núcleos formativos. Cada núcleo formativo tem duração de um semestre e é composto por disciplinas teóricas, disciplinas integradas, uma atividade de

³⁴ O documento analisado corresponde à última atualização, realizada no 2º semestre de 2016. As informações sobre a atualidade do documento foram fornecidas pela secretaria acadêmica da faculdade.

integração pedagógica (AIP) e, do segundo semestre em diante, conta também com estágios curriculares.

No currículo do curso de Pedagogia da faculdade analisada, constam:

- a) disciplinas teóricas – que totalizam 60 ao longo do curso. Cada disciplina aborda um tema relacionado ao curso e pode apresentar carga horária de 30h a 72h;
- b) estágios curriculares – são praticados do segundo ao oitavo núcleo formativo (NF), sendo que os estágios no segundo e no terceiro semestres são de observação e os do quarto ao oitavo semestre preveem atividades de prática docente;
- c) disciplinas integradas – em cada núcleo formativo, dois docentes integram os conteúdos curriculares de suas disciplinas formando uma disciplina integrada. Esse tipo de disciplina tem planejamento e execução em dupla formada pelos docentes responsáveis pelas disciplinas que fazem parte dessa integração dos conteúdos. A proposta é que as(os) estudantes vivenciem experiências de interdisciplinaridade ao longo do curso;
- d) atividades de integração pedagógica (AIPs) – não possuem plano de ensino, uma vez que são construídas coletivamente. Trata-se de um momento semanal de encontro de todas(os) as docentes e discentes do núcleo formativo. A temática dos encontros é construída coletivamente (entre docentes e discentes), no início do semestre letivo, de acordo com as demandas apresentadas pelas(os) discentes, com o critério de que os temas sejam concernentes à formação docente e às disciplinas ministradas naquele núcleo formativo.

Portanto, a organização do curso prevê momentos de diálogo e reflexão coletiva de estudantes e docentes de um núcleo formativo, desde o ingresso até a conclusão do curso. Além disso, a distribuição dos estágios curriculares ao longo do curso também propicia a reflexão sobre a prática docente e o contato com o cotidiano da escola pública simultaneamente ao estudo das diferentes perspectivas teóricas que constituem a Pedagogia enquanto área de conhecimento. Nesse sentido, é possível afirmar que a configuração do curso é propícia para a abordagem de temas que emergem dos estágios, do contato com diferentes escolas e suas(seus) estudantes, docentes e comunidade escolar, bem como de temas que emergem da sociedade como um todo e se fazem presentes no debate público. Sendo assim, o curso oferece condições favoráveis à abordagem de gênero e sexualidade.

A leitura dos planos de ensino ocorreu conforme a divisão a seguir: a) disciplinas que tenham como objetivo geral a abordagem de gênero e sexualidade; b) disciplinas que tenham entre os objetivos específicos a discussão sobre gênero e sexualidade, sem que esse seja o seu

objetivo principal; c) disciplinas que abordem temas transversais às diversidades e que, assim, tenham a possibilidade de contemplar gênero e sexualidade.

Em todos os planos, verificamos se há referência bibliográfica que apresente estudos e pesquisas sobre gênero e sexualidade. Desse modo, buscamos identificar se o tema está presente, mesmo que de modo secundário, em disciplinas cujos objetivos não contemplam o tema gênero e sexualidade.

A leitura indicou que nenhuma disciplina do curso tem como objetivo principal o debate de gênero e sexualidade: oito disciplinas mencionam gênero e/ou sexualidade (nos objetivos específicos ou nas unidades); e sete disciplinas abordam temas transversais, o que, portanto, permite a discussão sobre gênero e sexualidade. No total, quinze disciplinas contemplam o tema ou, pelo menos, apresentam ementas que possibilitam inseri-lo nos temas transversais. Entretanto, se considerarmos as disciplinas que obrigatoriamente abordam a gênero e sexualidade, por serem tópicos que fazem parte dos objetivos ou unidades do plano de ensino, somente sete disciplinas correspondem a esse critério, o que compreende pouco mais de 10% das disciplinas teóricas do curso.

Apresentaremos, nos quadros a seguir, quais são essas disciplinas, em qual núcleo formativo elas estão, como a temática aparece nos planos de ensino e se há referência bibliográfica específica sobre o tema.

Quadro 1. Disciplinas do curso de Pedagogia, da Faculdade X, que mencionam gênero e/ou sexualidade³⁵

NF	Disciplina	Tipo de incorporação do tema (objetivo ou unidade)	Menção ou menções ao tema	Referência bibliográfica básica	Referência bibliográfica complementar
I	História da educação: educação na formação social moderna.	Objetivos	Estudar as práticas educativa destinadas aos negros, às mulheres e aos povos indígenas.	Não	Não
		Unidade V – A educação brasileira no período colonial.	As mulheres, os negros e os índios na educação brasileira.		
	Sociologia: sociedade e educação.	Unidade IV – Sociologia da educação.	Diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e faixa geracional e educação.	Não	Não
II	História da educação: educação na formação social moderna e na sociedade brasileira.	Unidade II – A educação da sociedade brasileira no século XIX.	Relações de gênero e educação.	Não	LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In.: DEL PRIORI, Mary (Org). <i>História das mulheres no Brasil</i> . São Paulo: Contexto/UNESP, 1997. p.443-481.
	Sociologia: sociedade e educação.	Unidade III – A Sociologia da educação nos dias atuais.	Diversidade étnico-racial, de gênero, geracional, religiosa e sexual na educação.	Não	ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal: mulher e gênero no Brasil contemporâneo. <i>Estudos Feministas</i> , n. 2, vol. 9, 2001. p.515-540.

³⁵ Todas as informações do quadro foram retiradas dos planos de ensino, sem que fossem alteradas.

III	Antropologia: cultura brasileira.	Unidade III – Violência e relações sociais de diferença.	- A relação social produzida por homens e mulheres em situação de anomia e conflito social. - As relações de violência como mecanismo, no poder masculino do homem branco e “normal”.	Não	Não
	Organização curricular da educação básica.	Unidade III – Paradigmas e questões curriculares.	Temas a refletir: multiculturalismo, relações de gênero e outros temas.	Não	Não
IV	Educação física: conteúdos e metodologias na EI e nos anos iniciais no EF.	Unidade I – Corpo e sociedade.	- Corpo, gênero e sexualidade. - Corpo e relações de gênero.	Não	Não
VII	Organização social e técnica do trabalho capitalista: profissão docente.	Objetivos.	Levantar e compreender sobre o adoecimento docente e a questão de gênero.	Não	Não

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados do quadro 1 suscitam algumas reflexões sobre a presença do tema gênero e sexualidade nos planos de curso dessa faculdade de Pedagogia. A primeira constatação é que o tema está presente em disciplinas do 1º ao 4º núcleo formativo do curso, com duas disciplinas nos primeiros e apenas uma no quarto núcleo formativo, e, depois, há dois semestres sem que o tema seja abordado sequer de modo secundário. Apenas no último ano de curso, especificamente no sétimo núcleo formativo, mais uma disciplina contempla o tema em um dos objetivos.

As disciplinas apresentam a discussão de gênero e sexualidade como discussão agregada ao tema central da disciplina ou constam em uma unidade da disciplina, com um recorte temporal bem delimitado. Outro aspecto a ser destacado é que, embora sete disciplinas incluam o tema em algum dos objetivos ou unidades, apenas duas têm referência bibliográfica relacionada a gênero e sexualidade, sendo que ambas aparecem nas referências complementares. Nenhuma disciplina, mesmo as que citam gênero ou sexualidade nos objetivos ou unidades, possui referência bibliográfica básica em relação ao tema. Ou seja, a maior parte das disciplinas não conta com referências bibliográficas que abordem gênero e sexualidade, mesmo que as temáticas sejam citadas ao longo do plano de ensino. É evidente, portanto, que a maioria das disciplinas do curso não tem o objetivo de aprofundar os conceitos ligados ao campo de estudos sobre gênero e sexualidade.

Se consideradas as duas disciplinas que preveem referência bibliográfica sobre esse campo de estudos, cabe ressaltar que ambas indicam a leitura de um texto apenas. Sendo assim, ao final da graduação em Pedagogia, as egressas que participaram desta pesquisa tiveram como exigência ou sugestão a leitura de apenas dois textos sobre gênero e sexualidade, de acordo com os planos de ensino. Portanto, estudar o tema parece ser uma escolha para a qual as egressas não encontraram, no currículo do curso, as orientações e os incentivos necessários para um panorama ou, ao menos, uma breve revisão de literatura que pudesse servir como ponto de partida para a(o) estudante que tivesse interesse em aprofundar o assunto, de modo autodidata, mas com elementos básicos disponibilizados durante a graduação.

Como trabalhar um tema sem propor qualquer leitura do seu campo de estudos? Sem referências para o estudo, é grande o risco de que a abordagem de um tema tão polêmico como gênero e sexualidade se restrinja a comentários superficiais, reproduções do discurso reacionário amplamente difundido em mídias comerciais e em redes sociais.

A ausência de referências bibliográficas sobre o tema suscita o questionamento sobre o embasamento que se dá ao debate. Durante toda a formação acadêmica, da graduação à pós-graduação *stricto sensu*, discutimos sobre a necessidade de referenciar nossos estudos no

sentido de qualificarmos nossas reflexões, de buscarmos, para tanto, os avanços alcançados pela produção acadêmica de outras(os) pesquisadoras(es), bem como aprendemos sobre a necessidade de garantirmos a cientificidade das pesquisas em educação por meio do levantamento do estado da arte de um campo de estudos que pretendemos conhecer.

Quadro 2. Disciplinas que abordam temas transversais a gênero e/ou sexualidade³⁶

NF	Disciplina	Tipo de incorporação do tema (objetivo ou unidade)	Menção ou menções ao tema	Referência bibliográfica básica	Referência bibliográfica complementar
I	Estudos filosóficos: sociedade e educação.	Objetivos	Refletir sobre a educação como fato histórico, político, social e cultural.	Não	Não
		Unidade III – Filosofia e educação.	Direitos humanos e educação.		
	Pedagogia e sua multidimensionalidade.	Objetivos	Analisar os saberes fundamentais da formação pedagógica do educador, necessários a uma prática pedagógica emancipatória.	FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1996.	Não
	Sociologia: sociedade e educação.	Objetivos	Pensar o fenômeno educacional no contexto de desigualdade social inerente ao capitalismo.	Não	Não
		Unidade III – Os clássicos do pensamento sociológico.	- Marx: materialismo histórico; relações sociais de produção, Estado e luta de classes. - Weber: a sociologia compreensiva e a ação social; poder e formas de dominação; processos de racionalização e burocratização.		

³⁶ Todas as informações do quadro foram retiradas dos planos de ensino, sem que fossem alteradas.

	Antropologia: cultura, sociedade e educação.	Unidade II – Cultura e educação e direitos humanos.	Educação, diversidade e relativismos.	Não	Não
II	Didática: processos de aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.	Unidade II – A sala de aula: espaço de conhecimento e cultura.	O papel dos professores e dos alunos nas relações de diversidade/interação em sala de aula.	FREIRE, Paulo. <i>Educação como prática de liberdade</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. APLLE, Michael. <i>Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.	Não
		Unidade III – O currículo inclusivo: diversidades na sala de aula (trabalho docente).	Sem tópicos.		
III	História da educação: bases sociais, políticas do pensamento educacional brasileiro.	Unidade I – Brasil anos 50/60: educação e desenvolvimento.	Educação pública e democracia.	Não	Não
VII	Estudos filosóficos: ética na formação do educador.	Unidade II – Ética, valor e liberdade.	Direitos humanos.	Não	Não

Fonte: elaborado pela autora

As disciplinas de psicologia abordam a temática da sexualidade, a partir de estudos e análises sobre o desenvolvimento sexual da criança e do adolescente. Essas abordagens não foram levadas em consideração na análise desta pesquisa, uma vez que trabalhamos a sexualidade no âmbito das identidades sexuais.

Em relação ao quadro 2, nossa análise objetivou perceber quais conceitos e temáticas podem dialogar com a discussão sobre gênero e sexualidade na formação em Pedagogia. Ao discutirmos a educação – enquanto prática democrática que fomenta a autonomia, a formação crítica e a construção de uma sociedade pautada na igualdade e na equidade de direitos –, entendemos que ela seja um “fato histórico, político, social e cultural” (PLANO DE ENSINO³⁷, 2016, s/p), bem como analisamos “os saberes fundamentais da formação pedagógica do educador, necessários a uma prática pedagógica emancipatória” (PLANO DE ENSINO³⁸, 2016, s/p).

Não é possível construir um projeto de educação consistente sem que os direitos humanos se tornem pauta central e sem que haja a compreensão de que as pessoas devem ter acesso a todas as condições de forma igualitária. Construir um projeto de educação que seja estimulado por esses objetivos exige uma análise crítica em relação à construção da democracia no contexto capitalista, contexto que depende da desigualdade social para continuar existindo. Retomamos, assim, uma ideia já apresentada neste trabalho: romper com o patriarcado e com o capitalismo são desafios indissociáveis, como analisa Saffioti (2015).

Nessa perspectiva, a educação popular produziu um conjunto de conhecimentos importantes para pensarmos os processos educativos que dialogam com essas pautas e que permitem a formação de sujeitos conscientes de si, de sua atuação na sociedade.

Em consonância com essas ideias, entendemos que os estudos sobre interseccionalidade também são importantes para a consciência das relações sociais de classe, raça, gênero e sexualidade. Refletir sobre essas relações sem isolar qualquer uma dessas categorias é um modo de produzir conhecimento por meio do qual os sujeitos da educação ampliam a consciência de si como sujeitos de direitos e a consciência do mundo como construção histórica, política e cultural, conforme nos ensina Freire (1987; 1979).

Nessa direção, pensar a formação em Pedagogia pela perspectiva da educação popular nos suscita reflexões sobre o desafio de contribuir para que as mulheres – maioria do quadro discente desse curso – produzam conhecimentos que contribuam para o reconhecimento de si

³⁷ Disciplina “Estudos filosóficos: sociedade e educação”.

³⁸ Disciplina “Pedagogia e suas multidimensionalidade”.

mesmas como mulheres, jovens e adultas, das classes populares – em sua maioria –, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais e com diferentes identidades sexuais. Além disso, a produção de conhecimento no curso pode contribuir para que elas, ao lerem o mundo, identifiquem e problematizem as relações sociais de classe, raça, gênero e sexualidade que influenciam seus modos de estar, agir e sentir no mundo, ou seja, suas experiências de vida como mulheres em uma sociedade marcada por desigualdades e violações de direitos humanos.

Como pensar a construção desse projeto de educação sem pensar na formação de professoras(es) que estarão na linha de frente de todas as discussões? Para que os processos educativos na rede básica sejam efetivos, as(os) professoras(es) precisam ter acesso a uma formação docente que entenda a educação e a prática pedagógica como emancipatória. “O papel dos professores e dos alunos nas relações de diversidade/interação em sala de aula” (PLANO DE ENSINO³⁹, 2016, s/p.) só pode ser problematizado a partir do momento em que as(os) professoras(es) também se tornem objeto desse projeto de educação. Assim, defendendo uma prática pedagógica coerente, é preciso zelar pela educação pública no contexto democrático: uma educação pública que seja gratuita, laica e de qualidade.

Percebemos a importância de que essas temáticas façam parte de um projeto de educação, seja no âmbito micro – para que sejam avaliados o projeto político-pedagógico e as concepções presentes na formação docente de uma faculdade específica –, seja no macro – para que sejam propostas políticas públicas no âmbito da educação. Em ambos os contextos, entendemos ser importante uma construção educativa coerente com a valorização da vida e o combate a todas as formas de desigualdades e opressão, compromissos a serem assumidos não somente pelo Brasil, mas por todos os países signatários da Declaração Universal de Direitos Humanos. É nessa direção que entendemos ser importante a abordagem das temáticas das diversidades, de gênero e sexualidade na formação docente. Nas palavras de Nóvoa:

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (1992, p.11).

Reconhecemos que a discussão sobre gênero e sexualidade está proposta – ainda que brevemente – nas disciplinas do curso de Pedagogia analisado e que ela orienta pautas sobre

³⁹ Disciplina “Didática: processos de aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”.

temáticas pertinentes às diversidades socioculturais e aos direitos humanos, fomentando outros debates. Além disso, entendemos que o currículo extrapola as disciplinas e, portanto, seus planos de ensino. De acordo com Candau e Moreira:

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (2007, p. 18).

O currículo abrange um coletivo de legislações, práticas e subjetividades que compõem a formação dos sujeitos. Esta pesquisa se dispôs a analisar um aspecto curricular, em análise documental, que são as disciplinas e seus planos de ensino, dadas as limitações de tempo de uma pesquisa de mestrado.

Diante da ausência de disciplinas que tenham, como objetivo central, o estudo do gênero e da sexualidade, é preciso investigar as razões que ajudam a consolidar essa lacuna. Essas disciplinas propiciariam a compreensão da diversidade e a ampliação dos debates a esse respeito na contemporaneidade. Nessa direção, Louro esclarece:

É a voz socialmente autorizada que inclui ou exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados. Em todo este processo de exclusão e inclusão, de valorização ou de negação, estão inscritas, evidentemente, relações de poder. As intensas e sofridas lutas empreendidas por grupos feministas, gays e lésbicas, bem como por grupos negros e étnicos, são a face visível dessas relações de poder. Estas lutas, que expressam uma política de identidade, referem-se, fundamentalmente, ao direito à representação, ou melhor, ao direito de se representar a si mesmo, dizer de si, afirmar a sua cultura, a sua linguagem e a sua estética. No interior das instituições educacionais, acontece uma parte importante desta disputa e, por isso, somos obrigatoriamente convocadas(os). Afinal, qual é o nosso lado? (2000, p.57).

Utilizando da reflexão de Louro, é relevante pensarmos que o silêncio sobre um tema no currículo da formação de professoras(es) revela muito sobre o que é considerado importante para o trabalho docente e o que é considerado dispensável; o que é imprescindível e o que é tema proibido. Esse veto significa que a escola, como instituição social voltada à formação humana, não tem autorização para trabalhar com os sujeitos em formação. Podemos pensar que essa reflexão está no cerne das polêmicas dos últimos anos em relação à escola: expressas nas disputas sobre o Brasil sem homofobia, analisadas no segundo capítulo, assim como no projeto Escola sem Partido. A principal disputa é sobre o que a escola tem autorização e legitimidade

social para estudar com as crianças, os jovens e adultos e o que deve ficar a cargo de outras instâncias, como a família e a igreja.

Além disso, a ausência ou a breve menção a um tema no curso de Pedagogia também oferece elementos para se compreender o que uma sociedade entende sobre como será a abordagem a ser dada no futuro por essas(es) professoras(es), considerando a ausência da temática no currículo. Como demandar que professoras(es) falem sobre gênero e sexualidade na rede básica, sendo que a temática é silenciada na formação inicial?

Como já contextualizamos neste trabalho, além do banimento das temáticas de gênero e sexualidade na educação básica, há a ação de forças conservadoras e apegadas a valores morais em relação aos temas. Por isso, a formação inicial de professoras(es) compreende uma peça-chave para se combater essa compreensão. Vale frisar que perpetuar o entendimento conservador impede a real construção humana e democrática, razão pela qual o potencial transformador da educação fica comprometido.

Os estudos feministas, de gênero, raciais, educacionais e todos os demais são construídos cotidianamente, a partir de pesquisas, debates, diálogos com a sociedade civil e com o movimento social organizado. O acesso a um debate qualificado sobre gênero e sexualidade na formação docente é importante para subsidiar a educação básica.

3.2 O perfil das egressas

Para que fosse possível conhecer as características socioeconômicas e culturais das egressas, além de compreender suas experiências e sua leitura de mundo no que concerne à abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, elaboramos um questionário com perguntas fechadas e abertas. Os questionários foram enviados para o e-mail das 323 egressas do curso de Pedagogia, a partir de disponibilização dos contatos dessas mulheres pela secretaria acadêmica do curso. Após dez dias do envio do e-mail, realizamos nova tentativa enviando para as que não responderam e, quinze dias depois, fizemos uma terceira tentativa.

No final, apenas 19 mulheres devolveram os questionários devidamente preenchidos. Entendemos que o baixo retorno é, em si, um dado relevante. Para compreendê-lo, buscamos conhecer outros estudos realizados na mesma instituição de ensino e que também aplicaram questionários.

No banco de dissertações do PPGEDUC/UEMG, encontramos duas dissertações que utilizaram questionários como estratégia de pesquisa. A primeira contou com resposta de 168 graduandos, mas não mencionava o número total de questionários enviados (SOUZA, 2015). A

segunda enviou 35 questionários e recebeu 14 respostas (FIGUEIREDO, 2017). Souza (2015) fez uma análise da trajetória leitora de estudantes universitários(as) e Figueiredo (2017) analisou os elementos constitutivos da identidade de professores(as) de História.

Na presente pesquisa, o retorno aos questionários foi bastante baixo, contabilizando cerca de 5%. O recurso do *survey*, a inexperiência de algumas pessoas com pesquisa acadêmica e o desconhecimento de sua importância para a produção de conhecimento podem ter influenciado esse resultado de modo parcial. Porém, o dado também pode indicar a resistência que esse tema vem enfrentando na sociedade brasileira atualmente, assim como um posicionamento contrário ao debate por parte das professoras formadas na faculdade pesquisada.

Apesar do baixo retorno, a análise dos questionários respondidos permite elaborar reflexões suficientes sobre o tema discutido nesta dissertação. Além disso, esta pesquisa não pretende fazer generalizações sobre o grupo estudado nem trabalhar com pressupostos da Estatística, por ser uma pesquisa qualitativa. Por isso, buscamos compreender o que dizem e pensam as mulheres que se disponibilizaram a refletir sobre o tema.

O questionário apresentava duas etapas. A primeira buscou reconhecer aspectos objetivos: raça, classe, orientação sexual, idade, lugar e tipo de moradia e de trabalho exercido. No caso de professoras, tempo de docência e ano de conclusão do curso também foram aspectos considerados. A segunda contou com três perguntas dissertativas que buscaram compreender os modos como egressas do curso de Pedagogia analisam a abordagem de gênero e sexualidade em sua formação docente.

Partindo do princípio de que não é possível discutir gênero e sexualidade separando-os de raça e classe, o quadro a seguir identifica o perfil inicial das entrevistadas.

Quadro 3. Perfil das entrevistadas (gênero, sexualidade, raça e classe)

Raça			Orientação sexual			Renda (em SM)		
Branca	Parda	Preta	Heterossexual	Homossexual	Bissexual	1 a 3	4 a 5	Mais de 6
5	7	7	17	1	1	16	2	1

Fonte: elaborado pela autora.

Levando em consideração os itens do quadro, constatamos que a maioria das participantes da pesquisa é negra (preta e parda, conforme definição do IBGE para dados censitários), heterossexual, pertencente às classes populares, visto que a maior parte delas

declarou renda de 1 a 3 salários mínimos (o que corresponde à média salarial de docentes da educação básica).

Doze mulheres residem em Belo Horizonte, enquanto sete são moradoras da Região Metropolitana de BH (Contagem, Lagoa Santa, Santa Luzia, Sabará e Ribeirão das Neves).

Nove mulheres declararam ser participantes de igrejas, enquanto grupo sociocultural, enquanto dez mulheres declaram não fazer parte de nenhum grupo.

A atuação profissional atual foi outra categoria necessária para traçar o perfil das participantes, a fim de saber se as mulheres trabalham e, em caso afirmativo, se atuam como professoras ou não.

Quadro 4. Atuação profissional das entrevistadas

Trabalha como professora		Não trabalha como professora	
6		13	
Há quanto tempo?		Já trabalhou como professora?	
1 a 2 anos	2	Nunca	5
2 a 3 anos	1	Menos de 1 ano	6
4 anos	3	Por 1 ano	1
		2 a 3 anos	1

Fonte: elaborado pela autora.

Das mulheres que não trabalham como professoras, três se declararam desempregadas e os demais empregos declarados foram: atendente bilíngue, agente de segurança penitenciária, coordenação pedagógica, educadora de trânsito, analista de departamento pessoal, autônoma, auxiliar administrativa, ascensorista, assistente executivo de defesa social e assistente pedagógica.

Assim, as participantes da pesquisa apresentam um perfil de mulheres, majoritariamente, negras (pretas e pardas) e heterossexuais, de baixa renda e que não atuam como professoras. Mais adiante esse perfil será problematizado em diálogo com perfis já estabelecidos em outras pesquisas sobre as estudantes de cursos de Pedagogia.

Além das perguntas objetivas que possibilitaram a leitura e a construção de um perfil, o questionário contou com três perguntas abertas. Apresentamos uma a uma com o levantamento de quantas participantes responderam cada questão.

A primeira questão era “Descreva alguma situação em que o tema gênero e sexualidade foi discutido na graduação (texto em uma disciplina, fato ou conflito entre colegas, uma notícia

do noticiário que tenha gerado comentários em aula ou qualquer outra situação)”. Catorze participantes descreveram situações que serão analisadas no quarto capítulo. Cinco participantes não descreveram qualquer situação em que o tema tenha sido abordado durante o curso.

A segunda questão do questionário era “Quais as contribuições do curso de Pedagogia para o seu conhecimento no que se refere ao tema de gênero e sexualidade?” Onze participantes afirmaram que houve contribuições no curso. Algumas discorreram sobre a questão, outras limitaram-se a respostas muito breves. Oito mulheres afirmaram não identificar contribuições do curso para o conhecimento do tema.

A terceira e última questão era “Você considera que a sua formação em Pedagogia a preparou para abordar o tema gênero e sexualidade na educação básica (Educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental)? Justifique sua resposta”. Os dados demonstram que nove mulheres consideram que a formação as preparou para trabalhar com esse tema na educação básica, enquanto dez mulheres consideram que não, a formação não as preparou para isso. Como metade das participantes entende ser suficiente a abordagem de gênero e sexualidade na formação inicial em Pedagogia, podemos pensar que – embora o tema não esteja presente nos planos de ensino das disciplinas – a sua abordagem acontece de outras maneiras em sala de aula. Como mostram os dados a serem analisados no quarto capítulo, o tema surge em algumas atividades específicas, em um plano de aula de docentes que avaliam ser necessário abordar o tema, em debates ou nas AIPs.

Ainda assim, mesmo que a temática tenha sido discutida (levando em consideração que essa abordagem pode ocorrer de diversas formas, mesmo sem estar prevista no plano de ensino da disciplina), ela não foi satisfatória. A maioria das entrevistadas não se sente apta a trabalhar gênero e sexualidade na rede básica de ensino, haja vista que a metade das participantes respondeu que a formação não as preparou.

Os dados obtidos nesta pesquisa corroboram as reflexões de autores do campo de estudos sobre gênero e sexualidade, como Louro (2001) e Seffner & Picchetti (2017), no que se refere à ausência do tema na escola e à resistência verificada nesse âmbito para que essas questões sejam abordadas. Apesar de ser necessário problematizar posturas e situações de preconceito, violência, machismo, etc., elas costumam ser resumidas a bullying. Essa simplificação mascara a realidade, pois parece que a violência presente na escola não dialoga com o mundo exterior, como se o contexto educacional não refletisse os valores, desigualdades e opressões verificadas em toda a sociedade, conforme analisa Pinheiro (2018) no seu estudo sobre a violência de gênero, raça e classe na escola básica. Ao entrevistar estudantes

universitárias que sofreram algum tipo de violência na educação básica, os dados mostraram que a escola não tomou qualquer atitude para proteger as crianças e adolescentes e, quando não se omitiu, seu encaminhamento foi aconselhar a pessoa vítima de violência a mudar seu modo de vestir e suas atitudes, enfim, a adaptar-se ao padrão heteronormativo para buscar aceitação pelas(os) colegas.

Como poderiam abordar o problema docentes que não fizeram sequer leituras obrigatórias sobre o tema, não participaram de debates e não cursaram disciplinas nas quais o assunto fosse pauta? Mais que isso, docentes que, além de não contarem com o subsídio teórico de pesquisas e textos sobre o tema, sofrem cotidianamente a pressão de uma comunidade escolar repleta de preconceitos e influências dos grupos reacionários, que perseguem qualquer pessoa que – dentro ou fora da escola – tente pautar o debate sobre as relações de gênero e sexualidade? Os mesmos grupos que combatem o que consideram ser “ideologia de gênero” na formulação de planos municipais e estaduais de educação, analisados por Eggert e Reis (2017), influenciam familiares e trabalhadores que fazem parte da comunidade escolar.

Qual é o papel da formação docente para subsidiar o trabalho das pedagogas diante desses conflitos, cada vez mais presentes no cotidiano das escolas? Entendemos que gênero e sexualidade se tornaram temas conflituosos no espaço escolar também. O avanço das práticas e dos discursos reacionários que contribuem para uma leitura social que seja contra o debate de gênero e sexualidade é um fato que não podemos desconsiderar. A formação em Pedagogia, enquanto licenciatura plena, responsável pela educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental, pode ser um espaço de construção de conhecimentos que permitam às professoras ter propriedade em relação à atuação docente e às práticas que a constituem. Os ataques a gênero e sexualidade nas escolas são motivados por aspectos morais e de ordem individual. Conhecer o assunto e criar bases que fundamentem os discursos são gestos que qualificariam a prática docente das professoras que se formam em Pedagogia. Freire (2017), Shor (1986), Nóvoa (1995) argumentam a favor da democratização do conhecimento e de uma formação de qualidade para o professorado. Assim, a formação docente poderá ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, oportunidade que dificultaria que as práticas educativas fiquem duras e estáticas, já que elas seriam reconhecidas como necessárias para uma construção social coerente.

4. GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DA LEITURA DE MULHERES PROFESSORAS

Este capítulo apresentará a análise qualitativa dos dados a partir de uma relação entre os dados obtidos e o aporte teórico deste trabalho. Em um primeiro momento, essa análise será feita a partir da interseção entre gênero, sexualidade, raça e classe e buscará dialogar com as perspectivas dos estudos feministas e da interseccionalidade. Em seguida, faremos uma análise a partir da experiência docente das participantes e da sua atuação – ou não – em sala de aula. Por fim, relacionaremos os momentos em que gênero e sexualidade apareceram na formação inicial, de acordo com os relatos das mulheres, e o estudo dos planos de ensino. Nosso objetivo com essa relação é perceber se há uma coerência entre esses dois aspectos e quais lacunas foram percebidas.

A escolha das categorias para a análise qualitativa desta pesquisa dialogou com o referencial teórico que traz o debate de gênero e sexualidade em patamares não hierarquizados em relação à classe e raça. Nesse sentido, as respostas das mulheres foram analisadas para que, além de suas respostas dissertativas, fosse identificado qual é o perfil da mulher que fez aquela reflexão: qual é sua raça, classe, orientação sexual e experiência docente. Em um primeiro momento, serão apresentadas as relações entre as respostas dissertativas e a interseccionalidade de gênero, sexualidade, raça e classe. Em seguida, as respostas serão relacionadas com a experiência docente e, por fim, serão consideradas as experiências acadêmicas que abordaram a temática, descritas pelas mulheres, e a análise documental do plano de ensino do curso.

Quando for necessário identificar as participantes individualmente, elas serão nomeadas por “Participante 1”, “Participante 2”, assim por diante. As perguntas dissertativas serão identificadas, quando não for possível que compoam o texto, por pergunta 1 (“Descreva alguma situação em que o tema gênero e sexualidade foi discutido na graduação (texto em uma disciplina, fato ou conflito entre colegas, uma notícia do noticiário que tenha gerado comentários em aula ou qualquer outra situação)”), pergunta 2 (“Quais as contribuições do curso de Pedagogia para o seu conhecimento no que se refere ao tema de gênero e sexualidade?”) e pergunta 3 (“Você considera que a sua formação em Pedagogia a preparou para abordar o tema gênero e sexualidade na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)? Justifique sua resposta.”).

4.1. Gênero, sexualidade, raça e classe: interseccionalidade necessária para o debate democrático

O referencial teórico desta pesquisa enfatizou que, para debatermos o rompimento com o patriarcado (e, portanto, todas as opressões contra mulheres e LGBTT que decorrem dele), é preciso debatermos também o rompimento com o racismo e o capitalismo enquanto sistemas de opressão. Portanto, é indispensável haver a articulação entre essas categorias, conforme apresentou Saffioti (2015) em sua análise sobre as condições e vida e trabalho das mulheres da classe trabalhadora na sociedade de classes.

Para unir os segmentos de gênero, sexualidade, raça e classe, usaremos o conceito de interseccionalidade enquanto “teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado” (BILGE, 2009, p. 70), que traz “elementos indissociáveis para uma luta unitária” (HIRATA, 2014, p. 64). Nesse sentido, compreendemos que, para sermos coerentes com esse conceito, seria preciso conhecer as identidades das entrevistadas. Sustentamos também nossa análise no feminismo materialista francês, sobretudo nas reflexões de Kergoat (2010) e Hirata (2014; 2018), e no feminismo negro, em especial no trabalho de Davis (2016).

Esta pesquisa apresenta o gênero enquanto recorte geral para a execução da metodologia. Dada a feminização do magistério no fim do século XIX e início do século XX, com a entrada em massa de mulheres nos cursos de formação docente, ficou evidente que elas são maioria nas cadeiras estudantis. Portanto, o curso de Pedagogia carrega, em sua história, o lugar da feminilidade relacionada aos aspectos do cuidado e do afeto. Esses lugares são impostos a mulheres, na leitura social do patriarcado (LUGLI, 2014). Rosa e Sá, estabelecendo um paralelo entre o cenário que começou a se desenvolver no fim do século XIX e o contexto atual, destacam:

Hoje assistimos a presença cada vez menor dos homens nesse cenário. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica, em algumas pesquisas, em grande parte o processo cada vez maior de evasão de professores e professoras, que atinge sobremaneira os docentes do sexo masculino. (s/d, p.01)

Desse modo, gênero e classe aparecem na profissão docente como relações sociais marcadas pela opressão. Não é uma coincidência que, por ser executado, majoritariamente, por mulheres, o trabalho de professoras(es) seja desvalorizado e mal remunerado.

Como observado no capítulo anterior, a maior parte das entrevistadas nesta pesquisa compõe-se por mulheres negras (pretas e pardas). Apesar de o último censo⁴⁰ revelar que a população brasileira é formada por 54% de pessoas negras, a presença do racismo, enquanto elemento estrutural da nossa sociedade, é um aspecto inegável (RIBEIRO, 2017).

Com exceção de duas (uma homossexual e outra bissexual), as participantes são heterossexuais. Neste trabalho, não faremos uma análise sobre a razão de existirem mais mulheres heterossexuais no curso de Pedagogia, uma vez que não consultamos materiais que discutem essa questão, tampouco ela é um dos focos da pesquisa. Utilizaremos o dado que referencia a maioria como heterossexual para problematizarmos as reflexões realizadas por mulheres heterossexuais sobre gênero e sexualidade. Não nos esqueceremos, todavia, de que a heterossexualidade é norma no contexto sociopolítico brasileiro.

As mulheres apresentam ainda um retrato de mulheres de baixa renda, sendo que, com exceção de três, as demais declararam renda entre 1 e 3 salários mínimos. É claro que pertencer a uma classe social ultrapassa os aspectos de renda e isso não está sendo ignorado. Entendendo que essas mulheres são professoras e que, mesmo as desempregadas, não declararam alto índice de renda, é possível inferir que não estamos tratando de herdeiras ou grandes empresárias. Estamos tratando de mulheres que pertencem à classe trabalhadora, como professoras ou em qualquer outra atividade laboral, inclusive no momento de desemprego. Uma das mulheres declarou receber mais de 6 salários mínimos e declarou ser professora há mais de quatro anos. Outras duas declararam receber entre 4 e 5 salários mínimos. Uma delas é coordenadora pedagógica e a outra é desempregada. Desse modo, elas não são mulheres que vivem de rendimentos, mas sim mulheres que dependem do trabalho para o próprio sustento. Esse é um aspecto importante a ser considerado, para que percebamos que as reflexões aqui examinadas foram produzidas por mulheres trabalhadoras. O recorte de classe dialoga, portanto, com o retrato da profissão docente desenvolvido por Rosa e Sá (s/d), visto que mulheres licenciadas em Pedagogia, profissão mal remunerada na sociedade brasileira, ocupam o grupo que declara ter a menor renda.

As mulheres negras que colaboraram com esta pesquisa também são mulheres de baixa renda. Com exceção de uma, as mulheres declararam renda de 1 a 3 salários mínimos. Essa intersecção, já comprovada na análise quantitativa do Censo 2010 e em análise qualitativa problematizada por Ribeiro (2016), evidencia que a maior parte da população brasileira pobre é formada, não coincidentemente, por pessoas negras. Davis (2004) já havia apontado, em

⁴⁰ Censo demográfico de 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 27/22/2018.

estudos realizados na década de 1990 nos Estados Unidos, que era uma realidade sociopolítica o fato de pessoas negras serem as pessoas pobres. Essa problematização é realizada pela autora a partir do cenário norte-americano, marcado, na época, pela recente abolição da escravidão.

Considerando o perfil das mulheres que participaram desta pesquisa, percebemos que ele traduz a realidade social e econômica do contexto brasileiro. Esse fato se faz relevante, uma vez que os segmentos de gênero, sexualidade, raça e classe, por moldarem nossas identidades, interferem no modo como pensamos. Nesse sentido, a análise das respostas oferecidas pelas mulheres mapeia a relação com aspectos que constituem suas identidades.

O número de mulheres que descreveram alguma situação em que gênero e sexualidade foi assunto na vida acadêmica é, em qualquer quadro de análise, superior ao número de mulheres que declararam sentir-se preparadas para abordar a temática da educação básica. A Participante 12, por exemplo, respondeu à pergunta 1 dizendo que: “Foi discutido em uma disciplina isolada, que discutimos gênero e sexualidade.”. Contudo, ela afirma: “Não. Não discutimos em sala e não tivemos esse preparo”, quando questionada se está segura para abordar o tema. A Participante 12 é uma mulher negra, bissexual e de baixa renda.

As respostas dessa participante estimulam uma reflexão importante sobre a formação docente do curso de Pedagogia: é possível que o currículo formal prepare mulheres para abordarem gênero e sexualidade, sendo que essas pessoas não se reconhecem no currículo? Na análise dos planos de ensino do curso de Pedagogia, foi possível constatar a ausência da temática de gênero e sexualidade ao longo da formação inicial do curso analisado. Arroyo discute a necessidade de que os sujeitos se sintam pertencentes ao processo formativo – o que seria uma condição para que ele seja construído de maneira coerente.

Nessas Pedagogias que incorporam os sujeitos não secundarizam o conhecimento, ao contrário, ele se enriquece na procura de outras explicações e outros significados. Por que ter medo de incorporar os sujeitos, suas experiências e interpretações múltiplas nos processos de ensino-aprendizagem? Somente se nos fecharmos em uma verdade única, absoluta, com medo a abrir-nos a buscar a riqueza de interpretações que carregam as experiências humanas, sociais, culturais tão diversas e tão extremas de educadores e educandos. Essas experiências sociais revelam o viver humano, as indagações humanas que sempre foram o tema desafiante de conhecimento humano. (2001, p.154).

Neste trabalho, já discutimos a importância das experiências que são construídas fora dos espaços formais de educação. A Participante 12, ao se reconhecer como negra e bissexual, a mostra que suas experiências também são tangenciadas pela sua identidade. Isso não significa, contudo, que ela precise ser militante das causas do movimento negro ou do movimento LGBTT. A reflexão que traçamos ressalta a necessidade de afirmação das identidades e chama

atenção para o fato de, paradoxalmente, essa afirmação não encontrar respaldo no currículo formal do curso de Pedagogia.

Em contrapartida, a Participante 10 afirma que

Na disciplina de Sociologia tinha um aluno que sempre relatava a sua sexualidade gerando algum conflito, pois não são todas as pessoas que estão prontas para ouvir do outro essa situação. Com a intervenção da professora, foi possível esclarecer essa questão. Primeiro, fazendo os alunos assimilarem o tema e, depois, deixando claro que o principal é o respeito pela escolha de cada um.

Em resposta às outras duas perguntas, a Participante 10 diz que o curso de Pedagogia contribuiu e que ela se sente preparada para abordar o tema. Ela utilizou a seguinte resposta para as duas perguntas:

Todos os meus professores foram muito claros nos debates sobre a questão de gênero e sexualidade. Isso possibilitou que todos da turma passassem a tratar o "diferente" com respeito. Também foi possível aprender como ensinar futuros alunos sobre tal questão.

A Participante 10 é uma mulher branca, heterossexual, que declarou receber entre 4 e 5 salários mínimos. A partir da resposta dessa participante, não foi possível perceber quais debates foram fomentados ao longo de sua formação inicial. Seria interessante haver uma maior elaboração sobre esses momentos, mas não contamos com respostas mais aprofundadas.

Sublinhamos que a Participante 10, ao responder à questão, coloca aspas na palavra diferente, que se refere às pessoas LGBTT. É importante perceber que definir as pessoas LGBTT como “diferentes”, entre aspas, reafirma que há um padrão a partir do qual os iguais são caracterizados. A heteronormatividade, conforme já comentado, revela normatizações de identidades de gênero e orientações sexuais que tratam homens gays, homens transexuais, mulheres lésbicas, mulheres bissexuais, mulheres transexuais e travestis como “diferente”, porque não atenderiam à norma biológica e heterossexual. Vieira afirma que

No que concerne ao conceito de *estereótipo*, com base nos processos cognitivos a ele associados, todos os membros de um dado grupo social tendem a ser avaliados da mesma maneira, como se os indivíduos pertencessem a categorias internamente homogêneas. Desseajuizamento resulta, como é óbvio, uma clara omissão da variabilidade que é possível observar no seio de cada grupo específico. (2013, p.78)

Compreendendo que a existência do diferente pressupõe o que é padrão, percebemos que as estereotípias de gênero, fomentadas pelo patriarcado, atingem não só as mulheres e as pessoas LGBTT, mas também os homens, pois exigem um padrão de masculinidade.

A maior parte das participantes brancas declararam estar preparadas para o debate sobre gênero e sexualidade na educação básica. As mulheres que assumiram despreparo responderam

apenas “não” nas três perguntas dissertativas do questionário. Sendo assim, não conseguimos aprofundar a análise.

Entre as mulheres negras, metade delas disse estar preparada para o debate na condição de professoras formadas na Faculdade X; já a outra metade discordou e nega estar apta.

A Participante 18, que é homossexual, afirmou: “O curso me forneceu uma base, os fundamentos. Para uma abordagem mais profunda, é preciso que continue estudando”. Ela afirmou ainda que o contato que teve com gênero e sexualidade na formação em Pedagogia “foi em uma apresentação na AIP⁴¹, quando assistimos a um filme em que um menino leva uma boneca pra escola dentro da mochila”.

Pensando nos recortes de raça, classe, gênero e orientação sexual, é importante que elaboremos uma reflexão sobre quais são as mulheres que declararam não se sentir preparadas para tratar de gênero e sexualidade. Nessa direção, Hooks defende:

Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais. Os cidadãos desta nação não conseguirão conhecer as contribuições positivas do movimento feminista para a vida de todos nós se nós não enfatizarmos esses ganhos. (2018, p.48)

Utilizaremos essa fala de Hooks para, levando em conta as respostas das participantes, refletirmos sobre o processo educativo em Pedagogia. A autora fala sobre uma formação feminista que, apesar de não ser assim nomeada neste trabalho, é coerente com o projeto de educação democrática que priorizamos.

Para que a elaboração e efetivação desse projeto de educação seja viável na rede básica, é preciso estar integrado aos cursos de formação de professores. As respostas da Participante 12 nos remete a um comentário de Arroyo (2011) sobre a relevância de os sujeitos perceberem-se como parte de seus processos formativos. O autor constrói suas reflexões no âmbito da educação básica e entendemos que suas reflexões também dialogam com os processos educativos de nível superior. A maior parte das mulheres que não se sentem preparadas para o debate de gênero e sexualidade é de baixa renda, metade das mulheres negras não se sentem aptas para o debate e o único cenário no qual a maior parte das mulheres acreditam estar preparadas é o das mulheres brancas. Com isso, é possível perceber, mais uma vez, que mulheres brancas ocupam o lugar de pertencimento, como reiterado ao longo dos séculos. No caso, trata-se de um pertencimento diante do currículo da formação em Pedagogia.

⁴¹ Atividade de integração pedagógica, que compreende uma disciplina prevista nesse curso de Pedagogia, na qual todas(os) as(os) professoras(es) daquele núcleo formativo participam de uma aula coletiva, com temática a ser definida pelo grupo e que esteja em diálogo com os objetivos propostos pela disciplina no semestre.

Ao citarmos Hooks (2018), retomamos a necessidade da reflexão interseccional na formação docente em Pedagogia, uma vez que a autora nos lembra que essa formação, como qualquer outra que se dê na esfera pública, deveria ser para todo mundo. Por mais que as mulheres estejam ocupando o lugar de estudantes do curso de Pedagogia, não é possível dizer que as experiências ocorram da mesma maneira. As experiências que uma mulher branca terá no curso superior serão diferentes do que as de uma mulher negra, assim como se verifica no que diz respeito à mulher heterossexual e à mulher LBTT. Além de as experiências serem construídas no campo individual, o pertencimento ao espaço acadêmico ganha distintos contornos. Não é necessário falar sobre branquitude, heterossexualidade ou sobre a burguesia para que as pessoas que integrem esses segmentos sintam-se contempladas. Elas já são amparadas de qualquer forma, por serem brancas, heterossexuais e burguesas. Crenshaw (1994) faz os seguintes questionamentos sobre a “política de identidade”:

Se, como essa análise afirma, a história e o contexto determinam a utilidade da política de identidade, como, então, entendemos a política de identidade hoje, especialmente à luz do nosso reconhecimento de múltiplas dimensões de identidade? Mais especificamente, o que significa argumentar que identidades de gênero foram obscurecidas em discursos antirracistas, assim como as identidades raciais foram obscurecidas em discursos feministas? Isso significa que não podemos falar sobre identidade? Ou, então, que qualquer discurso sobre identidade precise reconhecer como nossas identidades são construídas através da interseção de múltiplas dimensões? Uma resposta inicial a essas perguntas requer que nós primeiro reconheçamos que os grupos identitários organizados nos quais nos encontramos são, na verdade, coalizões ou, pelo menos, coalizões potenciais esperando para serem formadas. (1994, p.113; tradução da autora).⁴²

As coalizões mencionadas por Crenshaw são importantes para que haja o fortalecimento dos grupos identitários. Para construirmos uma sociedade democrática, a intersecção entre as lutas populares e os diferentes segmentos precisa emergir com essas coalizões. Nesse sentido, não estamos falando apenas sobre a organização dos movimentos sociais, mas também sobre, por exemplo, as universidades, que devem ser vistas como espaço de privilégio social. Se as discussões que interseccionam gênero, sexualidade, raça e classe não chegarem a esses espaços por meio de políticas públicas (como a política de cotas), a lógica dos privilégios e da

⁴² Texto original: “If, as this analysis asserts, history and context determine the utility of identity politics, how, then, do we understand identity politics today, especially in light of our recognition of multiple dimensions of identity? More specifically, what does it mean to argue that gendered identities have been obscured in antiracist discourses, just as race identities have been obscured in feminist discourses? Does that mean we cannot talk about identity? Or instead, that any discourse about identity has to acknowledge how our identities are constructed through the intersection of multiple dimensions? A beginning response to these questions requires that we first recognize that the organized identity groups in which we find ourselves are in fact coalitions, or at least potential coalitions waiting to be formed”. (p. 113).

meritocracia continuará a se perpetuar. Essa lógica, que garante direitos aos sujeitos privilegiados, impede construções igualitárias.

4.2. O trabalho docente e a construção de leituras de mundo em relação a gênero e sexualidade.

A análise quanto à atuação profissional das participantes se deu, principalmente, em virtude de duas razões. Inicialmente, por compreendermos o trabalho como aspecto fundamental na formação docente, já que, além do aspecto acadêmico, a experiência é um fator relevante na atuação de professoras(es). Não queremos dizer que os saberes propiciados pela experiência sejam mais importantes que a formação acadêmica, mas que a experiência compreende um fator importante para que se construa a prática docente e que ressaltá-la não exclui a razão instrumental (NÓVOA, 1992). Entretanto, a experiência não se resume a uma execução de teorias assimiladas passivamente durante a formação acadêmica, como uma abordagem tecnicista da formação docente nos faria crer. Ao contrário disso, entendemos, em consonância com Nóvoa (1992), que a escola, espaço de trabalho docente, é *locus* de produção de conhecimentos específicos.

Também a respeito da escola, embora com a preocupação de contemplar a atividade das(dos) estudantes, Godinho e Fischer (2013) analisam que, na escola, o sujeito confronta-se com saberes em situações singulares de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, para realizar a atividade que a escola demanda, cada sujeito – docente ou estudante – depara-se com situações singulares de produção de conhecimento mediante as quais cada pessoa precisa criar estratégias, mobilizar seu patrimônio intelectual e cultural (o que inclui não apenas os conhecimentos adquiridos no curso, mas também os produzidos em experiências educativas não escolares) para atender às demandas escolares.

Sendo assim, o trabalho, como define Frigotto (2002) em diálogo com o conceito marxiano de trabalho, é uma atividade humana caracterizada dialeticamente pela capacidade de produção e destruição da vida. O autor refere-se à dupla dimensão, ontológica e histórica, do trabalho para problematizar a capacidade inerente à condição humana de produzir os recursos materiais e simbólicas da existência – e que impulsionam o ser humano a buscar *ser mais*.

Freire (1979) analisa essa capacidade não como um aprimoramento individual, mas como uma busca coletiva dos seres humanos que inclui o aprimoramento do mundo e de possibilidades de vida para todos – sendo que a atividade laboral não acontece alheia à História, à Cultura e à Política. Dessa forma, o trabalho, em sua dimensão histórica, propiciou

características de divisão e hierarquização dos seres humanos segundo a propriedade do capital e dos meios de trabalho. Nesse contexto, a capacidade de produção possibilitou, historicamente, modos de existência pautados não mais pela produção da vida, mas por sua destruição – e pela dissociação entre o *ser mais* e o bem comum –, ao privilegiar a acumulação de capital em detrimento da garantia das condições básicas de existência de todos os seres humanos.

Em suas contradições históricas, o trabalho é uma atividade bastante significativa na medida que expressa a potência de todo ser humano de criar e transformar (material ou simbolicamente) o mundo conforme suas necessidades individuais e coletivas. Por essa perspectiva, abordamos o trabalho docente como uma experiência central de produção, interpretação e mobilização de saberes pelas participantes desta pesquisa.

A segunda razão para comentarmos a experiência de trabalho se deve ao fato de mais da metade das mulheres (13 das 19) não trabalharem como professora e apenas 3, entre as 13, já trabalharam como professora por 1 ano ou mais. Entre as 13 mulheres, 10 trabalham em áreas sem relação com a educação ou estão desempregadas. Esse fator se torna ainda mais relevante diante da argumentação que desenvolvemos neste trabalho, pois o contexto sociopolítico é levado em consideração de maneira enfática. Vale lembrar que o cenário trabalhista no Brasil ficou ainda mais dramático após o golpe político-parlamentar e midiático de 2016: a taxa de desemprego subiu de 11,2% (11,4 milhões de pessoas) para 13,1% (13,7 milhões de pessoas)⁴³.

Quadro 5. Respostas dissertativas de mulheres que trabalham como professoras

Mulheres que trabalham como professoras.	
“Descreva alguma situação em que o tema gênero e sexualidade foi discutido na graduação (texto em uma disciplina, fato ou conflito entre colegas, uma notícia do noticiário que tenha gerado comentários em aula ou qualquer outra situação).”	
Mulheres que descreveram alguma situação.	Mulheres que não descreveram nenhuma situação.
4	2
“Quais as contribuições do curso de Pedagogia para o seu conhecimento no que se refere ao tema de gênero e sexualidade?”	
Mulheres que afirmaram que houve contribuições.	Mulheres que afirmaram que não houve contribuições.
4	2

⁴³ Dados fornecidos pelo IBGE por meio da pesquisa Pnad contínua, em março de 2018.

“Você considera que a sua formação em Pedagogia a preparou para abordar o tema gênero e sexualidade na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)? Justifique sua resposta.”	
Mulheres que consideram que sim.	Mulheres que consideram que não.
2	4

Das 6 mulheres que trabalham como professora, 4 não se sentem preparadas para abordar a temática de gênero e sexualidade na escola. De acordo com a Participante 4 – que, das 19 mulheres, é a participante com mais tempo de atuação na área –, ela participou da “criação de um blog na disciplina de tecnologia”, ocasião em que ela disse ter abordado gênero e sexualidade durante sua formação em Pedagogia. Ao responder se o curso a preparou para abordar o tema, ela diz: “Não, foi superficialmente abordado e hoje é um tema muito complexo, com muitas questões polêmicas”. As demais professoras que declaram não possuir o preparo não justificaram suas respostas.

Em relação à resposta da Participante 4, sublinhamos ela ter relatado não se sentir preparada para abordar o tema referindo-se à discussão de gênero e sexualidade com o termo “questões polêmicas”. Nas respostas ao questionário, não esperamos o uso correto de terminologias, principalmente por parte de uma mulher que afirma não se sentir preparada para tal discussão. Problematizamos como gênero e sexualidade ainda são lidos do lugar da moralidade, uma vez que conceitos “polêmicos” são aqueles que causam controvérsias e desentendimentos. Os gêneros e as sexualidades das pessoas não estão abertos ao debate. As identidades são construídas pelos indivíduos e informadas à sociedade. O debate gira em torno da construção de uma consciência social que respeite as diversas identidades de gênero e sexuais. Enquanto elas forem tratadas como polêmicas, assinalando um ponto a ser debatido, nós não avançaremos no verdadeiro debate, que deve ser orientado pelos direitos humanos. Picchetti e Seffner, em um trabalho que problematiza a chamada “ideologia de gênero”, afirmam que

É tarefa da escola cuidar para que não se produzam situações de desigualdade e restrição de oportunidades de aprendizagem por conta dos marcadores de gênero e sexualidade e, ao fazer isso, a escola educa para a vida no espaço público, local onde o respeito pela diversidade – por vezes nomeado como tolerância – desse ser a regra. (2016, p.66)

Reiteramos que compreender a importância dos direitos humanos na formação escolar representa o cumprimento das determinações constitucionais que garantem acesso à educação e o respeito a vida de todas as pessoas, independente do gênero, raça, orientação sexual ou

classe. Para Picchetti e Seffner, “a educação é tarefa que tem óbvias implicações políticas, e a disputa sobre o ingresso ou não dos temas de gênero e sexualidade reflete exatamente isso” (2016, p.78). Em outro trabalho, Seffner reafirma as reflexões sobre a construção da escola no contexto democrático:

O regime de acesso universal ao ensino fundamental, por força da obrigatoriedade constitucional conquistada em 1988, também colaborou para a visibilidade de novos públicos na escola, como alunos e alunas que se reconhecem homossexuais, professores e professoras que se assumem travestis e transexuais, gerando novos embates. Esta é a diretriz da escola republicana: um espaço público de negociação das diferenças. (2013, p.148).

A relação que se estabelece com as diversidades no contexto da sala de aula e que acabam resultando na compreensão da chamada “polêmica” é objeto de debate não só na construção teórica e acadêmica de uma escola democrática, como também é pauta dos documentos emitidos pelos organismos internacionais. Parece contraditório pensarmos que existem orientações sobre práticas educativas igualitárias ao mesmo tempo em que existem divergências sobre como executar essas práticas. No material produzido para a UNESCO, Junqueira apresenta alguns desafios para que temáticas como gênero e diversidade sejam incluídas no contexto escolar, a fim de problematizar e combater a homofobia nas escolas:

Ao enfrentar uma discussão mais detalhada sobre as modalidades de inclusão efetiva e concreta de determinados alunos, nós nos deparamos com preconceitos, manifestações de estigma e discriminação contra os alunos negros, os alunos pobres, aqueles que são provenientes de famílias com arranjos bem diferentes do modelo tradicional, aqueles com deficiências auditivas, motoras, visuais ou cognitivas, aqueles que são portadores do vírus HIV, aqueles que demonstram uma orientação sexual diversa da heterossexual, os muito gordos, os feios e tantos outros. Falar de inclusão, enquanto tratada em nível geral, não traz problemas. Mas encontramos divergências de todo tipo quando se trata de discutir o que deve ser feito, como deve ser feito, quando deve ser feito, quem está habilitado a fazer. As divergências não se dão apenas na discussão dos caminhos e dos métodos para efetuar a inclusão. Há um nível mais problemático de discussão que diz respeito a quem “merece” ou não ser incluído. (2009, p.127)

As duas professoras que relataram que o curso as preparou para a abordagem do tema nas escolas apresentaram os seguintes relatos como situações em que o tema apareceu:

Em relação ao tema gênero, a Fae tinha um aluno que se vestia como mulher, e foi inevitável o debate sobre ele, de como seria o mercado de trabalho para ele. Em relação à sexualidade, tivemos algumas aulas direcionadas. (Participante 3)

No que diz respeito à justificativa de sentirem-se preparadas, a Participante 3, que declarou experiência como professora por 2 a 3 anos, relatou: “Para sexualidade sim, como relatei, existem materiais com uma linguagem clara que podem ser trabalhados com crianças e adolescentes, já a questão de gênero não me sinto preparada”.

Em relação ao relato da Participante 3, que lembra “um aluno que se vestia como mulher”, compreendemos que as identidades de gênero ultrapassam as estereotípias de corpos e vestimentas, bem como não são correspondentes ao órgão sexual das pessoas. Nesse sentido, reafirmamos a existência de pessoas transexuais (que podem vir a ser mulheres que têm pênis e homens que têm vaginas). Assim, a problematização ocorre no sentido de deslegitimar a identidade de gênero de uma mulher transexual, ao chamá-la de “homem que se veste de mulher”.

O debate em defesa do respeito e da garantia de direitos para as pessoas transexuais perpassa também o reconhecimento de sua identidade. Não é um debate sobre a terminologia correta, por pura semântica. É um debate que deve visar ao reconhecimento e à garantia de direitos de um segmento social marginalizado. Reiteramos que não esperamos que as professoras que se declararam preparadas para a abordagem da temática sejam especialistas em gênero e sexualidade ou que não cometam erros relacionados ao tema. Nosso objetivo é fomentar o debate e perceber as lacunas da formação inicial em Pedagogia no que diz respeito a gênero e sexualidade.

A Participante 11, que tem experiência de 1 a 2 anos como professora, disse que “Houve vários momentos. Porém, o mais marcante foi quando convidaram duas pessoas que relataram a realidade da mudança de gênero e seus enfrentamentos. Entre outros, nas aulas de Psicologia, Língua Portuguesa e com alguns colegas em classe”. Em relação a se sentir preparada, a Participante 11 afirmou:

Contribuiu bastante, pois sempre nos deparamos com diversas situações, porém acredito que diante do que já está posto na sociedade estamos a cada dia abrindo essa porta para o entendimento e compreensão. Buscando entender esse universo para sabermos construir e orientar nossas crianças sempre com respaldo nos estudos.

Apesar de também descrever um momento em que a experiência de outra pessoa foi relevante em sua formação, a Participante 11 apresentou algumas disciplinas como espaços de debates, atrelando as discussões a alguns colegas de classe. Mesmo com experiências parecidas, as duas participantes (3 e 11) chegaram a conclusões diferentes ao perceberem-se ou não preparadas para o debate de gênero e sexualidade em sala de aula.

Em relação às mulheres que trabalham como professoras, os números correspondem à análise do grupo de maneira geral. O número de mulheres que declararam se sentir preparadas para abordar gênero e sexualidade na escola é menor do que o número de mulheres que descreveram alguma situação em que o tema foi abordado. Isso quer dizer que houve mulheres

que, de alguma forma, tiveram acesso à temática, mas essa abordagem não foi suficiente para prepará-las.

Quadro 6. Respostas dissertativas de mulheres que não trabalham como professoras

Mulheres que não trabalham como professoras.	
“Descreva alguma situação em que o tema gênero e sexualidade foi discutido na graduação (texto em uma disciplina, fato ou conflito entre colegas, uma notícia do noticiário que tenha gerado comentários em aula ou qualquer outra situação).”	
Mulheres que descreveram alguma situação.	Mulheres que não descreveram nenhuma situação.
10	3
“Quais as contribuições do curso de Pedagogia para o seu conhecimento no que se refere ao tema de gênero e sexualidade?”	
Mulheres que afirmaram que houve contribuições.	Mulheres que afirmaram que não houve contribuições.
8	5
“Você considera que a sua formação em Pedagogia a preparou para abordar o tema gênero e sexualidade na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)? Justifique sua resposta.”	
Mulheres que consideram que sim.	Mulheres que consideram que não.
7	6

O cenário das mulheres que não trabalham como professoras, junto ao cenário que analisou o recorte de mulheres brancas, são os únicos desta pesquisa que contam com mais mulheres que se consideram preparadas para abordar a temática na educação básica.

Todas as mulheres que se declararam preparadas apresentaram justificativas para a resposta. Das mulheres que não se consideram preparadas, duas justificaram, enquanto as outras quatro responderam apenas “não”. Entre as justificativas das mulheres que relatam ter o preparo, houve justificativas que utilizaram o curso de Pedagogia. Foi o caso da Participante 18, que afirmou: “O curso me forneceu uma base, os fundamentos. Para uma abordagem mais profunda, é preciso que continue estudando”. E também foi o caso da Participante 13, que apresentou a seguinte resposta:

Considero que minha formação em Pedagogia me capacitou a ter um olhar de pesquisadora sobre o tema gênero e sexualidade, visto que o assunto é amplo e está em constante desenvolvimento social. Esta graduação também contribuiu para o meu desenvolvimento de habilidades metodológicas para abordar o assunto.

As demais participantes apresentaram justificativas que trouxeram reflexões e análises pessoais, sem que desenvolvessem argumentos relativos à formação inicial. A Participante 8, que descreveu uma “palestra com uma aluna trans” como a situação em que o tema foi abordado, justificou, quando disse que se sentia preparada, alegando que, na sua opinião, é necessário “ensinar esse tema sem exposição ou imposição. A opção sexual⁴⁴ da criança não pode ser identificada ou imposta por elas não terem maturidade para entender determinadas situações e sentimentos”. Em uma linha de raciocínio semelhante, a Participante 16 justificou que “esse assunto deve ser tratado com naturalidade e, se houver desejo de conversar com meus alunos, buscaria desconstruir as imagens e preconceitos moldados ao longo do tempo”. Ela, descreve que, em uma aula de Antropologia, “um aluno ter se sentido libertado, com a mente amadurecida, ter a sua orientação sexual assumida no decorrer do curso”. Ela relata:

Foi em meu sétimo período que meu filho resolveu, após 20 anos, nos comunicar oficialmente sobre sua orientação sexual. No início, sofremos, mas a Pedagogia amadureceu minha desconstrução a respeito do tema. Não nos tornamos "diferentes" em detrimento as nossas orientações sexuais. Foi um grande aprendizado para minha família e especialmente para mim.

As respostas fornecidas explicitam não só experiências específicas da formação em Pedagogia, como também experiências pessoais que são componentes da formação humana dessas mulheres. Existe uma coletividade de saberes que irão compor a formação humana e, portanto, a formação profissional dessas pedagogas.

Freire ressalta:

Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende que atuo. (2017, p.95)

Não é um papel exclusivo do curso superior formar pessoas que se vejam na condição de democráticas e progressistas. As pessoas acessam essa formação em diversos espaços e a partir de experiências distintas. A formação de professoras(es) pode ser um lugar de fomento à uma compreensão democrática e progressista, uma vez que, como já dito, o domínio acadêmico compreende um espaço privilegiado de circulação de saberes ao qual cidadãs e cidadãos têm acesso. Na opinião de Freire: “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de

⁴⁴ A mesma problematização sobre a terminologia realizada anteriormente se aplica nesse caso.

que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades” (2000, p.97; grifos do autor). Nesse sentido, a educação e, portanto, as escolas, tornam-se espaços, na perspectiva democrática, de oposição à compreensão imobilizadora e ocultadora de verdades. A difusão do conhecimento e o acesso a informações são portas de entrada para que sejam rompidas as lógicas de opressão. Por essa razão, a discussão de gênero e sexualidade se faz tão necessária na educação básica e na formação de professoras(es).

Entre as mulheres que declararam não estar preparadas para abordar o tema na educação básica e apresentaram uma justificativa, a Participante 19 declara:

Preparar... Preparar... Não posso afirmar até porque questões ligadas ao tema, principalmente na educação básica, são temas, ao mesmo tempo, simples e altamente complexos. Depende muito do olhar do educador. Penso sim que a minha formação me deu sensibilidade sobre a questão dentro e fora da sala de aula.

Essa participante, em relação à descrição de alguma situação em que a temática foi abordada, afirma:

Especificamente sobre o tema gênero e sexualidade, não me lembro de nada que fosse muito direcionado não. Surgiu sim, o tema mas como um tema transversal. Nada que diretamente houvesse uma literatura específica. Casos citados circunstancialmente. Porém, quando surgia o tema, era para que se conscientizasse da importância das causas das minorias, da diversidade e seguia por esse viés.

A outra participante que relatou não se sentir preparada justificou da seguinte maneira: “Não discutimos em sala e não tivemos esse preparo” (Participante 12). Ela ainda disse que, em uma disciplina isolada, houve a discussão de gênero e sexualidade.

Não identificamos um aspecto comum nas respostas das mulheres que não tiveram acesso à discussão de gênero e sexualidade ou das mulheres que tiveram acesso à discussão de gênero e sexualidade e se sentem preparadas para abordar o tema. Conforme apresentado, o tema apareceu em situações específicas e como tema transversal ao tema de alguma disciplina ou em eventos acadêmicos. As mulheres mostraram argumentos diversos para declararem-se preparadas ou não para abordar a temática na educação básica.

Entendemos que é arriscado deixar que essas reflexões sejam elaboradas pelas mulheres que se formam em Pedagogia somente a partir de experiências fora do espaço universitário. A academia possui os equipamentos necessários para que o debate seja fomentado de forma qualificada. Dessa maneira, a universidade não só potencializaria a construção de um processo educativo democrático, como seria um espaço para outras pessoas que ainda não tiveram acesso aos cursos superiores. Mulheres negras, trabalhadoras, de baixa renda poderiam ter acesso a discussões de gênero e sexualidade de maneira intencional e qualificada e, assim, poderiam

falar sobre isso não só com suas(seus) alunas(os), como com seus familiares, vizinhas(os) ou colegas de trabalho.

No próximo tópico, faremos uma análise das disciplinas do curso de Pedagogia e das situações descritas pelas participantes desta pesquisa. Nosso objetivo é sublinhar a maneira como as mulheres perceberam as disciplinas que destacamos neste trabalho ao longo de sua formação inicial.

4.3. A abordagem de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia

Os aspectos do curso de Pedagogia analisados nesta pesquisa foram de caráter documental, já que levamos em conta os planos de ensino, e destacaram também as leituras construídas pelas egressas que responderam ao questionário. Este tópico apresenta um diálogo entre os dois aspectos, considerando a pergunta 1 do questionário respondido pelas egressas: “Descreva alguma situação em que o tema gênero e sexualidade foi discutido na graduação (texto em uma disciplina, fato ou conflito entre colegas, uma notícia do noticiário que tenha gerado comentários em aula ou qualquer outra situação).”

Quatorze mulheres descreveram alguma situação em que a temática surgiu ao longo da formação inicial. Duas participantes afirmaram ter tido contato com a temática, contudo não entraram em detalhes para descrever a situação. A Participante 13, por exemplo, relatou que “o tema de gênero e sexualidade foi abordado diversas vezes durante a graduação, por professores, durante aulas expositivas e por alunos, ao escolherem a temática para apresentarem trabalho”. A Participante 15 disse que teve uma “aula e discussão sobre gênero”.

A maior parte dos relatos, no espaço para descrever a situação na qual a discussão ocorreu ou no espaço para dizer se houve ou não alguma contribuição, citou disciplinas específicas, como Antropologia, Sociologia e Educação Física, ou momentos que ultrapassam as disciplinas do currículo formal: palestras, sábados temáticos ou disciplinas de enriquecimento curricular.

A Participante 1 relatou que sua “monografia foi sobre a igualdade de gênero dentro da obra de L.Frank Baum. Foi uma discussão do livro como aporte para a promoção da igualdade de gênero dentro da educação infantil”. Contudo, ela continua dizendo: “não houve muitas contribuições. O tema citado da minha monografia inclusive foi de difícil aceitação para orientação”. Apesar de sua pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, essa participante relatou não se sentir preparada para a discussão na rede básica. Nas suas palavras: “ainda faltam metodologias e material didático para a construção de uma discussão mais ampla”.

Entre as demais experiências acadêmicas citadas, apareceram, nos relatos das mulheres, duas palestras, uma disciplina isolada e uma disciplina de enriquecimento curricular (realizada em outra instituição de ensino) que abordaram a temática.

As participantes que relataram situações que ocorreram em disciplinas específicas também mencionaram em qual contexto o tema foi abordado. Três participantes citaram disciplinas que apareceram também na análise documental (Antropologia, Sociologia e Educação Física); uma citou a disciplina de tecnologia e as outras duas citaram as AIP's, que foi a única disciplina citada mais de uma vez, em diferentes respostas.

De acordo com a Participante 10:

Na disciplina de Sociologia, tinha um aluno que sempre relatava a sua sexualidade gerando algum conflito, pois não são todas as pessoas que estão prontas para ouvir do outro essa situação. Com a intervenção da professora, foi possível esclarecer essa questão. Primeiro, fazendo os alunos assimilarem o tema e, depois, deixando claro que o principal é o respeito pela escolha de cada um.

Nesse mesmo sentido, a Participante 16 relatou:

A situação que nos levou a discutir positivamente, em uma aula de Antropologia, foi o fato de um aluno ter se sentido libertado, com a mente amadurecida, ter a sua orientação sexual assumida no decorrer do curso.

Levantaremos dois aspectos comuns apresentados nas falas. O primeiro compreende o fato de as participantes se lembrarem de ações de colegas de classe em disciplinas específicas. Em ambas as disciplinas, gênero e sexualidade são mencionados em alguma unidade do plano de ensino. Contudo, a descrição é de ações de estudantes que se sentiram confortáveis em expressar sua sexualidade publicamente. A lembrança não faz referência a como as disciplinas contribuíram para esses acontecimentos ou para as discussões suscitadas por eles. Mais do que uma problematização sobre aspectos burocráticos da disciplina, percebemos, nessas falas, como são importantes as experiências dos sujeitos ao longo dos processos de formação. A experiência de outros alunos, que se sentiram seguros e confortáveis para dizer sobre suas sexualidades e identidades de gênero, foi significativa para alunas constituírem experiências próprias em relação à temática. Godinho afirma que

A experiência, assim, torna-se objeto de reflexão e significação pelos sujeitos, assim como os modos como os sujeitos organizam os significados dessas vivências constituem sistemas simbólicos, o que implica compreender a noção de culturas, no plural. No mesmo contexto sócio-histórico, cada grupo social origina um sistema simbólico específico, singular, caracterizado como o conjunto de elementos que definem a função, estrutura e relação entre os seus diferentes aspectos e redes de significações. (2007, p.43)

Os relatos apresentados pelas participantes evidenciam a emergência de temas presentes no contexto social e não problematizados no currículo formal. A condição de as temáticas de gênero e sexualidade aparecerem através de experiências vivenciadas por estudantes mostra também que os sujeitos dessas histórias, mulheres e LGBTT, estão tensionando os currículos para que esses temas sejam pautas.

O segundo aspecto apresentado nas falas reafirma como as ciências humanas, nesse caso a Antropologia e a Sociologia, constituem espaços de saber que fomentam discussões necessárias para as formações humanas dos indivíduos. Nesse caso, para a formação humana de auto reconhecimento e auto aceitação. O processo de auto reconhecimento nos processos educativos se torna necessário no projeto de educação defendido neste trabalho. Os espaços que, de alguma forma, “permitem” a presença de temas como gênero e sexualidade admitem que eles possam ser discutidos de formas diversas. As histórias de mulheres e pessoas LGBTT podem ser constituídas nos currículos como estratégias de visibilização do debate ou de apagamento das histórias e memórias desses sujeitos. Arroyo levanta algumas problematizações sobre a importância do processo de perceber-se no currículo.

Saberem-se ocultados é uma forma de saber-se. Se o ocultamento e inferiorização foi e continua uma forma de trata-los, como desocultar e mostrar esses perversos processos de ocultamento e de inferiorização? Com os próprios educandos se pode pesquisar se suas histórias, se seus rostos aparecem ou não nos currículos e no material didático. Esse ocultamento é intencional, seletivo? A quem interessa que mestres e alunos não saibam sobre si mesmos? (2011, p.262).

A formação humana, caráter comum a todas as licenciaturas, perpassa as experiências das(os) estudantes e pode criar um espaço para que o processo formativo seja tão enriquecedor que seja de autoconhecimento. Ainda segundo o autor, “incorporar nos currículos suas memórias será uma oportunidade de entender-se” (ARROYO, 2011, p. 265).

A participante 17, que também citou uma disciplina específica, que aparece na análise documental desta pesquisa, relatou o contexto em que ocorreu a discussão: “Na aula de educação física no quarto período, discutimos o esporte como atividade generificada e generificadora”.

Ao longo da formação dessas mulheres, os debates sobre gênero foram desenvolvidos em espaços específicos para discussões pontuais. Seja em uma palestra ou nas discussões suscitadas pelas disciplinas, não foi mencionado que tivesse existido um aprofundamento ou uma continuidade dos assuntos.

O único espaço do currículo formal que foi citado por mais de uma mulher diz respeito às AIP's, nas quais gênero e sexualidade foram pautas de discussão em algum momento não

especificado pelas participantes. A AIP, enquanto disciplina que prevê a construção coletiva, pode ser tornar um espaço de criação de estratégias para discutir temáticas que não pertencem às disciplinas. A construção de outras discussões acadêmicas que formam o currículo, como os eventos que reúnem palestras e rodas de conversas ou os sábados temáticos⁴⁵, não trazem consigo a formalidade ou obrigatoriedade de abordar um tema em específico. Sendo assim, são espaços que abordam assuntos fluídos, que podem ou não tratar de gênero e sexualidade.

As AIP's apresentam uma proposta de que as estudantes participem da construção do cronograma de aulas e, assim, das temáticas que serão discutidas ao longo do semestre. Sendo uma das disciplinas citadas e tendo sido citada mais de uma vez, essa disciplina mostra que as mulheres não estiveram alheias à própria formação docente. Elas criaram estratégias para que debates não contemplados no currículo se tornassem pauta e compusessem a sua formação, comportando-se como sujeitos não passivos no decorrer da licenciatura em Pedagogia. Pode não ser uma coincidência que o debate sobre gênero e sexualidade tenha ocorrido com mais recorrência no único espaço do currículo que é construído coletivamente. As propostas que dialogam com a construção democrática fazem parte da coletividade para que lhes sejam atribuídos sentido e coerência (SHOR, 1986). Em diálogo com essa perspectiva, Arroyo afirma:

Os educandos e os professores disputam porque tenham vez não por uma espécie de nostalgia de suas origens, de seu passado, mas porque as marcas de sua condição atual e futura foram tão profundas que lembrá-las e, sobretudo, entendê-las através dos conhecimentos escolares é uma forma de garantir seu direito a entender-se no presente e prever-se no futuro. É a procura do conhecimento positivo de si mesmos como indivíduos e como coletivos que estão em disputa nos currículos. (2011, p.266)

A ausência do debate de gênero e sexualidade na formação inicial do curso de Pedagogia reitera algumas reflexões já apontadas pelos estudos e pesquisas da área. Essa ausência ocorre uma vez que não há disciplina para que se estude a temática. Além disso, gênero e sexualidade ocupam míseros 3% das referências bibliográficas complementares das disciplinas que, de alguma forma, tratam do tema.

Sendo um curso de formação de professoras(es) e compreendendo os processos educativos como necessários para se pensar as construções sociais e políticas, a ausência de debate significativo sobre gênero e sexualidade contraria as orientações, já apresentadas neste trabalho, que defendem os direitos humanos. A qualidade da formação docente é diretamente proporcional à qualidade da educação básica. Gênero e sexualidade já foram provados como sendo temas necessários nos processos formativos e, principalmente, no que diz respeito aos

⁴⁵ Palestras realizadas aos sábados, após o horário de aula da faculdade analisada.

direitos humanos. Não é possível construir um projeto de educação coerente que não levante o debate das diversidades. Nessa direção, Arroyo assegura:

Será uma lacuna sair dos cursos de formação para atuar como profissionais nas escolas populares sem entender essas formas de pensar os setores populares em nossa história. Sem entender que estamos em uma disputa por imaginários ora negativos porque são ingênuos, ora perversos porque são violentos. (2011, p.270)

As mulheres que viram na AIP um espaço aberto ao debate de temas que não compõem o currículo formal pontuaram um movimento necessário no curso de Pedagogia examinado e tensionaram o currículo mostrando a necessidade da inserção de temáticas fundamentais à formação docente. O movimento das estudantes, nos espaços de construção coletiva; a realização de pesquisas que abordem a temática; a representação de docentes e discentes nas comissões de currículo; o fomento do debate na disciplina de Organização Curricular são algumas estratégias possíveis que suscitarão o debate e, assim, poderão problematizar a existência ou ausência de debates previstos no currículo formal. Reiteramos que a formação extrapola os aspectos do currículo formal. Contudo, é necessário pensar a respeito dos aspectos formais da formação docente para conhecermos o perfil de quais professoras(es) estão sendo formadas(os) nas licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da produção deste trabalho, buscamos compreender como mulheres egressas do curso de Pedagogia estudaram o tema gênero e sexualidade ao longo da formação docente neste curso. Para isso, envidamos esforços para que, por meio dos questionários e da análise documental, pudéssemos: identificar a presença do tema gênero e sexualidade no currículo do curso de Pedagogia; analisar o modo como as egressas reconhecem ou não a influência da formação inicial em Pedagogia no que se refere às leituras de mundo delas sobre gênero e sexualidade; compreender as contribuições e lacunas da formação acadêmica para as reflexões dessas pedagogas sobre o tema.

Percebemos que existe a necessidade de consolidar gênero e sexualidade enquanto assunto a ser debatido no âmbito social, político e acadêmico. O enfrentamento à temática e a chamada “ideologia de gênero” também são aspectos que comprovam a necessidade de haver discussão. Percebemos que falar sobre gênero e sexualidade na escola, bem como na formulação de políticas públicas é defender processos educativos e construções sociais democráticas, nas quais as pessoas sejam lidas como pessoas, independentemente de sua identidade de gênero, orientação sexual, raça ou classe e, sendo assim, como cidadãs e cidadãos, sujeitos de direitos.

Percebemos, contando com o apoio das feministas materialistas, que mulheres e pessoas LGBTQTT são sujeitos inseridos em sistemas de opressão diferentes e não hierarquizados. Patriarcado, capitalismo e racismo se constituem enquanto sistemas que dependem das desigualdades para sua manutenção: desigualdades entre homens e mulheres, entre ricos(os) e pobres, entre brancas(os) e negras(os) e entre heterossexuais e LGBTQTT. Em meio a desigualdades específicas, percebemos o aumento das desigualdades quando os segmentos se cruzam. É evidente que o poder se concentra em homens, brancos, heterossexuais e com alto poder aquisitivo. Contudo, não podemos desconsiderar as situações de opressão das mulheres negras em comparação com as mulheres brancas ou das mulheres LGBTQTT perto das mulheres heterossexuais. Essa diferença faz com que percebamos que as lutas contra as opressões precisam se constituir em uma perspectiva interseccional.

A educação popular permitiu que compreendêssemos que as práticas educativas podem ser transformadoras. A educação deve ser pensada e praticada levando em conta que as(os) estudantes são sujeitos do processo educativo; que a prática docente depende da formação oferecida nas licenciaturas, das formações continuadas e das experiências sociais das(os) professoras(es); que a educação é política pública que deve ser garantida pelo Estado, através

de escolas públicas gratuitas, laicas e com ensino de qualidade. Só mediante a concretização dessa concepção educacional será possível fomentar uma sociedade democrática, na qual sujeitos construam processos emancipatórios para si e para os outros. Esses processos educativos devem dialogar, exclusivamente, com propostas de construções igualitárias, aptas a constituírem práticas progressistas e a interromperem o processo gerador das desigualdades que mantêm o sistema neoliberal.

Para isso, é fundamental combater os sistemas de opressão. Assim, precisamos criar um projeto de educação que entenda que suas práticas possuem potencial para fomentar diálogos e que elas podem permitir que os sujeitos tenham acesso a informações e experiências que sejam libertadoras individual e coletivamente. Patriarcado, racismo e capitalismo são sistemas que constituem as práticas educativas enfrentadas pela educação popular. A perspectiva de educação e de sociedade compreendida por este trabalho requer a integração das reflexões do feminismo materialista e da educação popular.

A análise do curso de Pedagogia da Faculdade X foi feita nessa perspectiva. Compreendemos que, para pensarmos sobre a educação básica, precisamos pensar sobre a formação docente. Se defendemos que a abordagem de gênero e sexualidade na escola é importante para o rompimento das práticas discriminatórias e violentas contra mulheres e LGBTTT, precisamos defender uma formação inicial que prepare professoras(es) para essa discussão.

O curso de Pedagogia analisado não conta com disciplinas que abordam gênero e sexualidade ao longo de toda a formação inicial. Dentre as disciplinas que sugerem a temática no plano de ensino, nenhuma possui referências bibliográficas básicas sobre gênero e sexualidade. Nenhuma das disciplinas que podem ter gênero e sexualidade como tema transversal possui referências bibliográficas básicas que permitam essa abordagem. Duas disciplinas sugerem textos que abordam a temática nas bibliografias complementares.

Compreendemos que o diálogo e a percepção de lacunas são aspectos que aprimoram os debates acadêmicos. É possível que o debate sobre gênero e sexualidade aconteça e tenha qualidade na rede básica se esse não é um tema da formação de professoras(es)? Não seria a licenciatura um espaço privilegiado para debates que fomentem a igualdade e a equidade entre os sujeitos? Como será a experiência discente de pessoas LGBTTT nesse curso, uma vez que não podem se perceber enquanto sujeitos do currículo formal? Esses questionamentos surgiram e fazem parte das reflexões que fizemos ao longo da análise de dados. As mulheres que participaram dessa pesquisa e relataram ter participado de discussões sobre gênero e sexualidade afirmaram, majoritariamente, que elas aconteceram em espaços alternativos, isto

é, fora da sala de aula, ou em espaços de construção coletiva. As mulheres mostraram, mesmo que não houvesse essa intenção, um movimento para discutir temas que não fazem parte de suas vidas, um movimento de criação de estratégias frente a um currículo que, por diversas razões (que fogem ao escopo desta pesquisa), não aborda algumas temáticas. Os espaços coletivos a serem utilizados para a discussão de gênero e sexualidade mostram não só a movimentação das mulheres frente à temática, como o incômodo trazido pelo desconhecimento de um tema tão urgente e atual.

O único cenário em que é superior o número de mulheres que se sentem preparadas para a abordagem de gênero e sexualidade, em comparação ao número de mulheres que não se sentem preparadas para a abordagem do tema, foi o das mulheres brancas, que são todas heterossexuais. Arroyo defende a importância do pertencimento dos sujeitos nos currículos. Percebemos as situações de privilégios quando as identidades brancas, heterossexuais e burguesas já fazem parte dos currículos automaticamente. Ao contrário disso, as identidades negras precisam ser problematizadas no âmbito jurídico, antes mesmo de serem no âmbito educativo, através, por exemplo, da lei 10639/2003.

Reforçando essa diferença, é importante ressaltar a ação de forças conservadoras que insistem em taxar o debate sobre gênero e sexualidade na escola de “ideologia de gênero” e seu material didático-pedagógico de “kit gay”. Nesse sentido, é importante refletir sobre as razões pelas quais as mulheres negras, as lésbicas e as bissexuais (visto que nenhuma travesti ou transexual participou da pesquisa) são as mulheres que, majoritariamente, não se sentem preparadas para o debate sobre gênero e sexualidade. Dada a ausência desse debate no currículo formal, é possível que essas mulheres, uma vez que não se percebem no currículo, enfrentem mais obstáculos para acessar essas reflexões? Ou pode ser que, ao elaborar suas reflexões, as mulheres brancas não percebam que faltam sujeitos nos processos educativos, uma vez que esse debate pode acontecer de forma pouco fundamentada?

Ficou evidente que existe um interesse, por parte de organismos internacionais, para que gênero e sexualidade sejam pautas de políticas públicas. A produção dos materiais qualifica o debate e incentiva os Estados a garantirem os direitos civis das mulheres e das pessoas LGBTT, bem como os direitos de não sofrerem discriminação ou violências. Mais que isso, o debate acontece na tentativa de promover também ações de conscientização social sobre os direitos das mulheres e das pessoas LGBTT. Por mais que a atualidade exija que medidas jurídicas e de segurança pública sejam tomadas, como a criminalização da homofobia e a manutenção da Lei Maria da Penha, medidas de prevenção, através das práticas educativas, são necessárias. Não atribuímos à escola a obrigação da salvação social, mas entendemos que ela seja equipamento

público de uma rede que conta com outros serviços e instituições, inclusive no âmbito privado, como a família. As práticas educativas são constituídas em diversos espaços, inclusive na escola, pois os sujeitos são formados a partir de seus processos educativos. Se esses processos são construídos compreendendo que violências de qualquer natureza não são aceitáveis e que as pessoas deveriam ter acesso aos mesmos direitos, independente de quem elas sejam, o trabalho se dará no âmbito da prevenção e não no âmbito da restauração de danos. Medidas judiciais, como a lei 10639/2003, são necessárias para que, em algum momento no futuro das nossas histórias, a relevância dos estudos sobre as populações indígenas e afro-brasileiras faça parte da leitura social do país e não seja mais necessário convencer as pessoas sobre isso.

A organização da sociedade civil, através dos movimentos sociais organizados, além de extrema importância para que vivêssemos os breves avanços que tivemos nas pautas igualitárias, mostram que, desde as primeiras organizações, foram necessários o reconhecimento e a afirmação das nossas identidades. Compreendemos que as lutas contra os sistemas de opressão não fazem sentido se segmentadas, contudo não podemos ignorar o fato de que são as mulheres que precisaram e precisam levantar as pautas feministas, as pessoas não heterossexuais que levantaram e levantam as pautas LGBTT, as pessoas negras que fomentaram e fomentam o combate ao racismo. Não há uma luta de classes reivindicando os direitos das(os) trabalhadoras(es) que seja organizada por patrões. A coletividade dos movimentos é necessária e não podemos nos esquecer que ela só é possível pela organização dos segmentos sociais historicamente excluídos.

Produzir este trabalho, defendendo a abordagem de gênero e sexualidade e o combate às constantes violências sofridas por nós, mulheres e LGBTT, foi um desafio, principalmente dado o atual cenário político do Brasil. A interseccionalidade faz cada vez mais sentido na luta contra as opressões, uma vez que debater as diversidades pressupõe uma noção de coletividade. A luta pela garantia e manutenção dos direitos – e, sobretudo neste momento, para que não haja mais retrocesso dos direitos conquistados – demanda a compreensão da coletividade e da interseccionalidade. A afirmação de nossas identidades se tornará, mais uma vez, uma estratégia de luta. A prática docente, tão perseguida no atual contexto brasileiro, reafirma-se, conforme apresentado pela educação popular, como uma importante ferramenta de combate à opressão e de fortalecimento dos sujeitos. A compreensão de que gênero, sexualidade, raça e classe são indissociáveis é o que permitiu a execução desta pesquisa – e pode ser a compreensão que nos permitirá seguir adiante.

Os resultados obtidos neste trabalho indicam que a ampliação do debate e a realização de novos estudos são necessários. Em relação à metodologia, tentamos pensar em estratégias

para que os questionários fossem respondidos por mais mulheres e quais modos seriam mais adequados para que a temática de gênero e sexualidade alcançasse mais egressas do curso de Pedagogia analisado e de outros. Para que elaboremos reflexões cada vez mais estruturadas em relação a essa formação inicial, escutar as mulheres que frequentaram os cursos de Pedagogia é fundamental.

Em relação ao curso de Pedagogia, consideramos pertinente observar, em estudos futuros, o que as outras instituições de ensino superior estão construindo para a formação inicial em Pedagogia. Sabemos que os currículos formais são elaborados por diferentes equipes, mas seguindo as mesmas diretrizes e bases. Há uma fluidez e uma flexibilidade para que os cursos se organizem. Os cursos de Pedagogia estão problematizando gênero e sexualidade? Não havendo uma abordagem efetiva da temática, as professoras têm possibilidades de discutir gênero e sexualidade na formação continuada? As universidades privadas, estaduais ou federais oferecem cursos desse tipo? Esses são possíveis desdobramentos dos debates de gênero e sexualidade no meio acadêmico.

Em uma direção mais objetiva, entendemos que possíveis investigações para dar continuidade a este trabalho poderiam ser construídas no sentido de perceber se existem e como se dão os estudos de gênero e sexualidade, no âmbito da pesquisa e da extensão, no curso de Pedagogia analisado, tendo como objetivo perceber se as lacunas do currículo formal podem ser supridas por outros segmentos. Além disso, é importante investigar se as mulheres formadas nesse curso têm acesso a informações sobre gênero e sexualidade em outros espaços de educação formal e não formal.

Concluimos este estudo reiterando que a análise sobre o curso de Pedagogia da Faculdade X pode ser útil para orientar reflexões futuras sobre a abordagem de gênero e sexualidade nessa faculdade. Além disso, percebemos que fomentar as discussões sobre gênero e sexualidade no ensino superior é condição *sine qua non* para que esse tema seja abordado na escola pública com subsídio teórico amplo e consistente. Sem isso, dificilmente as(os) docentes estarão aptas a enfrentar os grupos reacionários e moralistas que combatem o que chamam de “ideologia de gênero”. Criar condições a fim de que os docentes reflitam criticamente sobre esse tema é fundamental para que, em sua atuação docente, possam problematizar todo tipo de relação social baseada na desigualdade e no desrespeito aos direitos humanos. Nessa direção, esperamos ter contribuído para o debate sobre gênero e sexualidade na formação docente da Pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

_____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOGDAN, Robert C. e BINKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos; Telmo Mourinho. (Trad.) Porto: Porto Editora, 1994.

BOKANY, Vilma; VENTURI, Gustavo. *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BILGE, Sirma. “Théorisations féministes de l’intersectionnalité”. *Diogène*, 1 (225): 70-88. 2009.

CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, conhecimento e cultura. In. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CARDOSO, Leonel; FREITAS, Rafaela Vasconcelos. Unidade I e II: A produção das sexualidades e a homofobia: o que tem a escola a ver com isso. Texto base GDE. Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de; MOREIRA, Maria de Fátima Salum, SCHILLING, Flávia Inês, VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr.-jun. 2011.

CASTILLO, Alfonso; LAPATI, Pablo. Educación no formal de adultos em América Latina. Situación actual y perspectivas. Santiago: Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe, 1963.

CELLARD, André. A análise documental. In.: POUPART, Jean. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHANTER, Tina. *Gênero: conceitos chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. W. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In: ALBERTSON FINEMAN, M, MYKITIUK, R. (Eds.) *The public nature of private violence*, New York: Routledge, 1994. p. 93-118.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

EGGERT, Edla; REIS, Toni. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

FACCHINI, Regina. Histórico da luta de LGBT no Brasil. In.: *Revista Pré-Univesp*, nº 61. Universo. Dezembro de 2016.

FIGUEIREDO, Fernando Lucas Oliveira. Constituição das identidades profissionais docentes nas trajetórias de professores(as) de História que atuam na educação básica [manuscrito]. 2017. 265 f., enc.: il., color ; 31 cm. Dissertação de mestrado.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Joice E. Costa. (Trad.). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. In.: HIRATA, Helena [et al.] (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOINHO, Ana Cláudia Ferreira. Trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos: entre o formal e o não formal. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale dos Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; MANSUR, Úrsula Viana. Gênero e sexualidade: análise documental de materiais produzidos pela UNESCO. *Anais, ANPED Sudeste*, 2018.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática em estudos organizacionais. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, vol. 55, n. 6, 2015.

GOHN, Maria da Glória. *Novas teorias dos movimentos sociais*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HIRATA, Helena et. al. (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 1. pp. 61-73. Junho, 2014.

_____. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Revista Trabalho Necessário*. Ano 16, nº29/2018.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBÁÑEZ, Jesús. Como se realiza una investigación mediante grupo de discusión? In.: M. G. Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Org. Mariana Mazzini Marcondes et al. Brasília: Ipea, 2013.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In.: POUPART, Jean. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.2, p. 373-383, mai./ago. 2006.

JUDITH, Alda A.M; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas*. *Bagoas*, Natal, n. 1, 2007.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos estudos CEBRAP* n.86. São Paulo, mar. 2010.

LUGLI, Rosário Genta. História da Educação no Brasil - (SHE-001) - Aula 23 - A feminização do magistério. Aula da disciplina História da Educação do Curso de Licenciatura - Turma 2014 da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Vídeo.

MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995

_____. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa. EDUCA, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In.: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

PENROD, J.; PRESTON, D.B., CAIN, R. & STARKS, M.T. A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. *Journal of Transcultural nursing*, vol 4. nº 2. April, 2003. p. 100-107.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professoras(es): identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amélia de Souza (Orgs.). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Petrópolis: FAPERJ, 2013.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 131-141.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Grupo Editorial Letramento, 2017.

_____. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. *Ensaio*. SUR 24 - v.13, n.24, 2016, p.99-104.

ROSA, Walquíria Miranda; SÁ, Carolina Mafra de. *A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica*. s/d.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, patriarcado e violência. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

_____. *A mulher na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Vera Márcia Marques. Trajetórias profissionais e formação docente: caminhos que se fazem na caminhada. In.: RABELO, A. O; PEREIRA, G. R; REIS, M. A. S (Orgs.). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Petrópolis: FAPERJ, 2013.

SEFFNER, Fernando. Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 39-51.

_____. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educ. Pesqui.* vol.39, n.1, São Paulo, jan./mar., 2013.

_____. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336, mai.-ago./2011.

_____ ; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, Jan./abr. 2016.

SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, Bruna Mariana Matos e. O graduando de pedagogia e a leitura: relações entre trajetórias, práticas e significações. 2015. 182 f. Dissertação de mestrado.

VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Crescer sem discriminações: perscrutando e combatendo estereótipos de gênero nas práticas familiares e escolares. In.: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza (Orgs.). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Petrópolis: FAPERJ, 2013.

UNBEHAUM, Sandra; VIANNA, Cláudia. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

ANEXOS

Anexo I – Questionário enviado para as egressas

Questionário – Experiências como estudante da FaE/CBH/UEMG

Olá! Este formulário compõe a pesquisa de mestrado de Úrsula Viana, orientada pela professora Ana Cláudia Godinho, executada na FaE/CBH/UEMG, intitulada “GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA”. Muito obrigada por sua participação!

Qual é a sua faixa etária? *

18 – 23

24 – 29

30 – 35

36 – 41

Acima de 41

Qual é a sua renda mensal? *

1 a 3 salários mínimos

4 a 5 salários mínimos

Mais de 6 salários mínimos

Raça/Cor *

Preta.

Parda

Branca

Indígena

Outro:

Qual é a sua orientação sexual? *

Heterossexual

Homossexual

Bissexual

Outro:

Em que cidade você mora? *

(Pergunta dissertativa)

Em qual bairro? *

(Pergunta dissertativa)

Tipo de moradia? *

Própria

Alugada

Cedida

Ocupada

Outro:

Em que ano você se formou na FaE/CBH/UEMG? *

(Pergunta dissertativa)

Você participa de algum grupo sociocultural? *

Não

Igreja

Movimento social

ONG

Teatro/música/dança

Grupos de ajuda mútua

Outros

Você trabalha como professora? *

Sim

Não

Sim, trabalho como professora.

Há quanto tempo?

Menos de 01 ano

1 a 2 anos

2 a 3 anos.

4 anos

Não trabalho como professora.

Alguma vez você já trabalhou como professora?

Não.

Sim, por menos de 01 ano

Sim, de 1 a 2 anos

Sim, de 2 a 3 anos

Sim, por 4 anos ou mais

Qual é o seu trabalho atualmente?

(Pergunta dissertativa)

Descreva alguma situação em que o tema gênero e sexualidade foi discutido na graduação (texto em uma disciplina, fato ou conflito entre colegas, uma notícia do noticiário que tenha gerado comentários em aula ou qualquer outra situação).

(Pergunta dissertativa)

Quais as contribuições do curso de Pedagogia para o seu conhecimento no que se refere ao tema de gênero e sexualidade?

(Pergunta dissertativa)

Você considera que a sua formação em Pedagogia a preparou para abordar o tema gênero e sexualidade na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)? Justifique sua resposta.

(Pergunta dissertativa)

Consentimento livre esclarecido

Aqui você autoriza a utilização desse questionário na pesquisa.

Eu, Úrsula Viana Mansur, aluna do curso de Mestrado em Educação e Formação Humana da FaE/CBH/UEMG, portadora do RG 15.087.027, residente na Rua dos Tupis, 447, apto. 804, Centro, BH/MG, CEP 30190-060, sendo meu telefone de contato (31) 99814-1969, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “Gênero e sexualidade na formação docente de egressas do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG”, cujo objetivo é compreender os modos como egressas do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG analisam a abordagem de gênero e sexualidade na escola. Gostaria de convidá-la a colaborar de forma VOLUNTÁRIA com essa pesquisa. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Há riscos mínimos em sua participação.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora Úrsula Viana Mansur, responsável por ele. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos, benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, nos quais meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante sua realização, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

Sim, aceito participar desse estudo com as respostas dadas nesse questionário.

Não aceito participar desse estudo.