

MODOS DE VER, SENTIR E QUESTIONAR: A PRESENÇA DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Taísa de Sousa Ferreira *

Marco Antonio Leandro Barzano **

RESUMO

Este artigo objetiva demonstrar como está configurada a presença das questões de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia e os aspectos evidenciados no processo de constituição dessa presença. De natureza qualitativa, foi construído por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores (as) do curso de Pedagogia. Os resultados anunciam que as questões em torno do gênero e da sexualidade naquele curso são atravessadas por campos e políticas de silêncios, que se fazem presentes tanto no âmbito do currículo, enquanto materialidade, como no âmbito das identidades de alguns (as) discentes e nas relações de poder estabelecidas entre docentes do próprio curso. Porém, ao mesmo tempo, observamos processos, práticas e sujeitos que enunciam e reivindicam a iminência desses sentidos, buscando produzir novos significados e sentidos sobre gênero e sexualidade no âmbito da formação inicial de professores (as). Desta forma, identificamos que os (as) docentes compartilham angústias, preocupações, expectativas, ideias, práticas e assinalam presenças do gênero e da sexualidade no curso mediante audácias e estripulias, por meio de arranjos que por vezes tencionam ou silenciam, sem, contudo, deixarem de produzir sentidos e sujeitos e de serem produzidos por esses.

Palavras-chave: Currículo. Pedagogia. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

WAYS OF SEEING, FEELING AND QUESTIONING: THE PRESENCE OF GENDER AND SEXUALITY IN THE PEDAGOGY COURSE

This article aims to demonstrate how it is configured the presence of gender and sexuality in the Pedagogy course and the aspects noted by this process. This study is of a qualitative nature. We applied semi-structured interviews to six professors of a Pedagogy course. According to the results, issues around gender and sexuality in that course are crossed by a silence policy both in the curriculum, as materiality, as in the context of the identities of some students and in the power relations established among professors of the course. But, at the same time, we see processes, practices and subjects that enunciate and claim the imminence of these meanings, seeking to

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenadora de Formação Continuada, Planejamento, Avaliação e Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Vera Cruz. Endereço Institucional: Rodovia BA-001; Km 03 – Entroncamento - Vera Cruz–Bahia. CEP: 44.470-000. taysynha18@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Endereço Institucional: Departamento de Educação – Av. Transnordestina, s/n. - Novo Horizonte - Feira de Santana–Bahia. marco.barzano@gmail.com.

produce new ideas and feelings about gender and sexuality in the context of initial formation of teachers. Thus, we identified that professors share anguish, concerns, expectations, ideas, practices and point out the presence of gender and sexuality in the course by audacities and transgressions, which occur through arrangements that sometimes cause tension and silence, without ceasing producing meanings and subjects and being produced by them.

Keywords: Curriculum. Pedagogy. Gender. Sexuality.

Tecendo apresentações: contextualizando o estudo

Louro (2004) afirma que os sujeitos que incursionam nas insinuantes relações de gênero e sexualidade são viajantes. Neste momento, cabe ressaltar que nosso percurso durante a viagem que vos apresentamos em momento algum seguiu um roteiro previamente definido, mas tomou corpo e transformou-se ao longo do tempo e em meio às relações estabelecidas conosco e com outros (as) viajantes.

Iniciamos ponderando que, nas últimas décadas, transformações significativas ocorreram no modo como o gênero e a sexualidade são pensados e vividos na sociedade ocidental. A criação da pílula anticoncepcional, a divulgação dos ideais da contracultura, a emergência da epidemia do HIV-AIDS, o surgimento dos movimentos feministas e pelos direitos das pessoas LGBTTI¹ possibilitaram colocar o gênero e a sexualidade na ordem do dia, na mídia, nas políticas públicas e nas mais diversas áreas de conhecimento.

Por outro lado, estudos realizados nos últimos anos apontam que quando tomamos a escola como *locus* de análise, evidencia-se que em muitos momentos são registrados em nossas escolas públicas e particulares casos de intolerâncias étnico-raciais, religiosas, sociais, sexuais, de gênero, entre outros. Quando se refere à questão da orientação não heterossexual, o preconceito encontrado vira discriminação. Além da violência, há também casos de transferência, de expulsão, de impedimento de matrícula e ofensa à moralidade das crianças, adolescentes e até mesmo dos adultos (REPROLATINA, 2010; ABRAMOVAY, 2004, 2009).

Tais dados nos levam a considerar que, no cotidiano de nossas instituições educativas, os currí-

culos continuam sendo trabalhados para estabilizar as “velhas” identidades fixas, fechadas, unificadas e acabadas, ainda que o mundo evidencie o surgimento de novas identidades abertas, fragmentadas, contraditórias e inacabadas dos sujeitos que vivem esse novo tempo (PARAÍSO, 1998). Ao mesmo tempo, a formação docente apresenta fragilidades frente a discussões sobre gênero e sexualidade.

Nesse contexto, marcado pela legitimação de determinadas identidades e práticas sexuais e de repressão e marginalização de outras, Veiga (1997) afirma que as representações dos (as) educadores (as) ainda são superficiais, na medida em que na sua ação pedagógica apresenta uma visão reducionista, sexológica, biologicista, fazendo com que as questões ligadas à sexualidade se limitem à procriação, desvinculando e até ignorando as questões do desejo, as dimensões socioculturais e as múltiplas possibilidades de vivência da sexualidade. Empenha-se em garantir que meninos e meninas tornem-se homens e mulheres “verdadeiros (as)”, correspondendo a formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade (LOURO, 1998).

Paraíso (1998) afirma que as (os) docentes atuantes em nossas escolas não tiveram acesso a uma formação e uma linguagem que lhes permitam criticar e transformar o suficiente as práticas culturais e sociais existentes. Para a autora, as políticas educacionais investem tempo e dinheiro na confecção de currículos escritos, mas pouco investem na formação e qualificação adequada dos (as) docentes, para que eles (as) possam lançar aos currículos o olhar crítico imprescindível para questioná-lo, problematizá-lo e transformá-lo (PARAÍSO, 1998).

Partimos do pressuposto de que o currículo pode ser visto como um discurso, que ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos particulares (SILVA, T.,

1 Sigla utilizada para designar lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais.

1995). O currículo diz muito e é dito por muitos, e as narrativas que o constituem corporificam noções particulares sobre qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais as formas de conhecer são válidas e quais não são, quais vozes são autorizadas e quais não são, trazem noções embutidas sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos podem ser apenas representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (SILVA, T., 1995).

Considerando tais reflexões, este artigo planeja estabelecer uma vinculação com a discussão que tem se instituído como objeto de atenção da produção acadêmica no decorrer das últimas décadas na área de Humanas e, em particular, na Educação: os estudos de gênero e sexualidade, articulando-os com debates sobre o currículo e a formação docente no curso de Pedagogia. Acreditamos que inserir na pesquisa em educação o debate sobre tais questões tem o potencial de contribuir com a quebra de um silêncio que é legitimado pela sociedade e pela própria comunidade acadêmica e de propor novas formas de pensar, sentir e agir frente às relações de gênero e as sexualidades em sua estreita relação com a educação, em especial com a formação docente no curso de Pedagogia.

Nesta escrita, refletimos sobre como se configura a presença das questões de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e de aspectos evidenciados no processo de constituição desta presença. Partimos das seguintes indagações: como o curso de Pedagogia da UEFS, no processo de formação, tem discutido as inserções propostas por documentos produzidos no âmbito do governo federal e pelas diretrizes curriculares no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade? Como os (as) professores (as) compreendem a inserção das temáticas de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UEFS e de que maneira procuram inseri-las nas suas práticas educativas?

Nesta pesquisa, assumimos a abordagem de natureza qualitativa como sentido de andança, principalmente porque ela tem como foco a interpretação dos fenômenos sociais – suas motivações, suas representações e seus valores.

Considerando a natureza da pesquisa, as possibilidades e universo com que trabalhamos, orien-

tamo-nos por um referencial teórico-metodológico que impulsiona a uma “saída do armário científico” (GASTALDO, 2012, p. 12). Posicionamos-nos frente ao processo de interpretação do que ocorre no campo e na criação de uma narrativa que propõe maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos e que compreende a centralidade do (a) pesquisador (a) como principal ferramenta de pesquisa qualitativa, envolvido com o resgate da subjetividade humana e utilizando-a para produzir saberes mais refinados e agudos sobre os fenômenos sociais (GASTALDO, 2012).

Construímos nossas discussões a partir de enunciados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores (as) do curso de Pedagogia. Cabe explicitar que ao decidirmos entrevistar os (as) docentes, realizamos o processo de escolha dos componentes curriculares e consequentemente dos (as) docentes a serem entrevistados (as), orientando-nos pela análise da matriz curricular do curso, direcionando-nos à seleção dos componentes curriculares obrigatórios que, em nossa avaliação, de alguma maneira poderiam apresentar por meio das mediações docentes e/ou discentes discussões que se relacionam com questões de gênero e sexualidade ou de componentes que nas ementas apresentavam as temáticas como conteúdo a ser trabalhado.

Nosso delineamento teórico-metodológico inspira-se nas correntes teóricas denominadas pós-críticas, em especial nos estudos pós-estruturalistas e nos estudos culturais, os quais, segundo Castro e Ferrari (2011), “nos possibilitam compreender essas relações de construção de saberes como produções culturais contingentes, de modo a questionar sua pretensa neutralidade ou seu *status* de verdade”.

Movimentamo-nos nessa viagem para multiplicar sentidos, formas de pesquisar, lutas, saberes, experiências e até mesmo vozes. Este estudo justifica-se pela evidente necessidade de pesquisas acadêmicas sobre o tema, em especial na área da Pedagogia, e pela possibilidade dele servir de registro para estudos e avanços futuros na medida em que distintas pesquisas (FRANÇA, 2011; CA-VALEIRO, 2009; SILVA, M., 2007; SILVA, K., 2011) sinalizam que a carência na discussão sobre gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura

pode transformar-se em um forte empecilho para o (a) futuro (a) professor (a), e que um mapeamento da produção acadêmica realizado por Silva, K. (2011, p. 16), em pesquisa junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), demonstra que “as palavras-chave formação de professores, currículo e sexualidade selecionaram 45 teses e dissertações, no entanto apenas duas envolviam o currículo dos cursos de formação de professores (as) / Pedagogia”.

Tal constatação nos deu fôlego para discutir sobre esses aspectos, considerando o âmbito de fragilidades/vazios identificado por meio da interpretação da produção pesquisada por Silva, K. (2011): produção em educação sobre gênero e sexualidade em suas interfaces com o currículo do curso de Pedagogia desenvolvida em uma instituição de ensino superior da região Nordeste.

Entrelaçando-nos a diferentes tipos de vozes, abrindo-nos a escutas que emergiram da leitura de distintos escritos, por meio dos sons e das palavras que atravessam os silêncios, navegamos pelo curso de Pedagogia da UEFS, entre medos, incertezas, desejos e prazeres. Movimentando-nos, considerando as possibilidades, tecendo novas leituras e dando novos significados ao vivido e ao sentido, apresentamos neste artigo alguns elementos que nos permitiram conhecer o contexto de surgimento do curso na instituição, as relações de saber-poder que configuram a presença de tais temas no âmbito da produção curricular e das práticas pedagógicas que atravessam a formação e os deslizamentos ou as manutenções produzidas no cotidiano do curso e da sala de aula.

Sobre quem falamos? Um olhar sobre o curso de Pedagogia da UEFS

Observando que as licenciaturas existentes na UEFS davam conta da formação de professores (as) em grande parte das áreas de conhecimento exigidas pelas redes de ensino para o 1º e 2º grau² da região, porém que existia uma lacuna na formação específica para o magistério (cursos de formação de professores (as) no segundo grau e de educação

pré-escolar³) e para formação dos (as) chamados (as) especialistas da educação (coordenador (a), supervisor (a), administrador (a)), foi desenvolvido um levantamento em 29 municípios da região geo-educacional de Feira de Santana, por meio do qual foi constatada a existência de cerca de 21 cursos de formação para o Magistério de Primeiro Grau com a dominante presença de professores (as) sem habilitação para o magistério das disciplinas pedagógicas⁴; evidenciou-se ainda que a maioria dos (as) professores (as) das classes não possuíam formações específicas para nelas atuar.

No intuito de atender a demanda de formação superior exigida para o ensino da região geo-educacional de Feira de Santana, para atuar nos cursos de formação de professores (as) das séries iniciais do primeiro grau, na educação pré-escolar e professores (as) especialistas, o Departamento de Educação da UEFS propôs a criação do curso de Pedagogia com habilitações em Magistério das matérias pedagógicas do segundo grau, Educação Pré-escolar e Supervisão Escolar do Primeiro e Segundo Graus (UNIVERSIDADE FEDERAL DE FEIRA DE SANTANA, 2002).

Navegar nos mares que constituem o curso de Pedagogia a partir das vozes de sujeitos que o constrói visando compreender como está configurada a discussão sobre gênero e sexualidade no currículo, implicou em saber sobre como seu currículo é pensado, sentido, observado e, quem sabe, até mesmo problematizado. Nesse sentido, nesta seção nos debruçamos sobre alguns aspectos que os (as) docentes do curso lançam mão para pensar sobre onde se quer chegar na formação em que estão envolvidos (as).

O currículo do curso de Pedagogia, forjado por meio das diretrizes, resoluções e diversos tipos de interlocuções, nos foi apresentado como amplo, fluido, disperso e pulverizado. Em que esses adjetivos implicam? No entendimento da docente S⁵,

3 Nomenclatura usada à época para designar o que atualmente concebemos como Educação Infantil.

4 Tais professores (as) eram recrutados (as) entre aqueles (as) com formação de nível superior nas licenciaturas (curta ou plena) ou até mesmo entre profissionais liberais, a exemplo de médicos, advogados, enfermeiros, sacerdotes e bibliotecários (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2002).

5 Os nomes dos (as) docentes entrevistados (as) foram substituídos por letras do alfabeto para garantir a preservação das suas identidades, conforme firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2 Nomenclatura usada à época para designar o que atualmente concebemos como Educação Básica.

nem totalmente falho, nem totalmente completo, o currículo do curso de Pedagogia “ainda é flutuante, pela característica híbrida do próprio curso, da própria profissão, justamente porque o curso é muito amplo, fica sempre faltando alguma coisa no currículo, por mais que a gente mexa”.

Para a docente citada, a própria profissão ainda necessita de direcionamento e definição de identidade. Levando em conta suas considerações, inferimos que se em alguma medida essa dispersão, fluidez e pulverização pode refletir-se em desafios ao longo do processo de formação, por outro lado pode permitir que novas conotações sejam feitas de modo a conferir características próprias ao processo formativo. Tal reflexão pode ser considerada a partir do sinalizado pelo docente V:

A UEFS, eu acho que, ela precisa fazer com seus diversos cursos e também com o de Pedagogia, alguma coisa, um algo mais, um recorte que a diferencie, um sotaque que o diferencie dos demais cursos de Pedagogia, dos demais cursos das instituições privadas.

O docente F, fazendo referência ao currículo da UEFS, destaca a importância de que a docência definida como base da formação em Pedagogia seja efetivamente observada e levada em consideração no processo formativo. O docente afirma que

[...] a gente tem que ter como base a docência e buscá-la para compreender melhor o que significa a docência e o currículo deve estar, na verdade, tentando ser construído e elaborado a partir dessas identidades e assim tentar perceber qual é a finalidade do currículo, ou seja, qual é o perfil profissional que a UEFS quer na verdade formar.

O docente F nos provoca, assim como a docente S, colocando em xeque a necessidade de discussão do currículo, de modo que este possa ser problematizado à luz da experiência que se pretende proporcionar.

Nesse quesito, Paraíso (1998) afirma que as teorias educacionais e curriculares mais atuais expõem o currículo e sua “fabricação”, evidenciando a necessidade de problematizar suas disciplinas, seus conteúdos, seus códigos, suas formas, seus rituais e seus silêncios. São essas mesmas teorizações que insistem também em dizer da necessidade de análise do papel do currículo na produção da identidade e da diferença social (SILVA, K., 2010).

Por sua vez, para a docente L, o currículo do curso de Pedagogia:

É um currículo amplo e que dá tiros para todos os lados. Você tem todas as modalidades em um currículo, há especificidade em algumas questões, existem campos do currículo que tem mais espaço, ocupam maior território dentro do curso de Pedagogia. [...] Eu percebo o curso ‘pulverizado’, não sei se me faço entender, fragmentado, então é um ‘pouquinho de cada coisa’, um pouquinho da EJA, um pouquinho da Educação do Campo, um pouquinho da Educação Infantil. Claro que nós sabemos que um currículo como esse de Pedagogia, ele tem que abranger essas temáticas das áreas do conhecimento, mas mesmo assim eu ainda penso que poderia ser melhor definido.

Observamos que, também para essa docente, há muito no currículo de Pedagogia a ser discutido, questionado, problematizado a fim de que caminhos outros possam ser pensados e melhor traçados. Chama-nos atenção a sinalização da relação de superioridade que alguns campos do saber ocupam em relação a outros no âmbito do currículo.

Para Foucault (2002), toda forma de poder traz consigo um potencial de resistência. O teórico afirma que a “partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2002, p. 214). Desse modo, algumas indagações sobre como tais relações de saber-poder podem estar articuladas, a reafirmada pulverização e fragmentação foram acionadas em nosso pensamento.

É possível indagar: seria, pois, a sobreposição de alguns campos de saber sobre outros que estaria contribuindo para que o currículo seja percebido como fragmentado? Ou ainda, até que ponto a fragmentação tem implicado em prejuízos para a formação que se desenvolve no curso de Pedagogia? E por fim: quais resistências têm sido constituídas no âmbito da produção curricular do curso de Pedagogia da UEFS para superar as inquietações anunciadas pelos (as) docentes?

Concebendo o currículo como um conjunto de “práticas discursivas” que produz sujeitos e instituições, nos mobilizamos a pensar como indica Silva, T. (1995) e perguntar: quais grupos sociais e saberes

estão representados no conhecimento corporificado no currículo e de que forma eles são descritos? De que pontos de vista são delineados e representados? É nesse movimento que tomamos o currículo em suas relações com gênero e sexualidade, intentando a partir dos pontos sinalizados pelos (as) docentes sobre como o currículo é tecido nas suas tramas organizativas, e compreender como questões que emergem das relações sociais estão articuladas ao seu cotidiano.

“Não vejo, honestamente não tenho visto essa discussão”: debates sobre gênero e sexualidade no âmbito da formulação do currículo

Reconhecendo o currículo como lugar de produção de identidades e tendo em vista que uma série de conhecimentos não é socializada com os (as) estudantes por meio do currículo, que eles (as) aprendem tanto em razão do que está representado no currículo, como em razão daquilo que nele está silenciado, e que as experiências corporificadas no currículo possibilitam as pessoas verem a si mesmas e aos outros de uma maneira bem particular (PARAÍSO, 1998), buscamos conhecer como as discussões sobre gênero e sexualidade se fazem presentes no âmbito da produção do currículo do curso investigado.

Nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) é acenada, no artigo 5º, inciso X, a necessidade da formação deste curso contemplar a consciência da diversidade e o respeito às questões relacionadas a gênero e sexualidade. Alguns documentos publicados pelo governo federal (BRASIL, 1996, 2002, 2004, 2010, 2012), entre outros, apontam o papel e a responsabilidade da Educação frente a tais temas e, nesse sentido, interessou-nos saber: como o curso de Pedagogia da UEFS, no processo de formação de professores (as), tem discutido as inserções propostas pelos documentos produzidos no âmbito do governo federal e pelas Diretrizes Curriculares no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade?

O que percebemos por meio dos enunciados dos docentes é que esse processo ainda é bastante incipiente e, por vezes, permeado por expressões tais como “não vejo, honestamente [...] não tenho visto essa discussão” (Docente L). Tais temáticas

ainda não chegaram ao debate do grupo que tem discutido a reformulação do currículo, embora exista a expectativa que surja. Neste contexto, ao mesmo tempo em que a afirmação da possível inexistência de discussão pelos (as) docentes sobre elementos que configurem o cumprimento do exposto no artigo 5º da DCP nos é anunciada, observamos que algumas iniciativas são aventadas no curso. O docente F afirma:

Não tenho observado esses debates, e assim: acho que esses debates devem ser mais realizados na discussão além das áreas, no próprio Colegiado de Pedagogia, ou seja, o Colegiado tem essa função de articular, de buscar problematizar o próprio processo de formação dos alunos e alunas. Então assim, não tenho visto esses debates nas áreas. Isso a gente tem realizado mais nos grupos de pesquisa. No grupo de pesquisa que participo, a gente tem discutido políticas na sua amplitude e temos trabalhado também a discussão de políticas das mulheres e nessa perspectiva macro está tentando estudar e compreender o que são políticas educacionais.

Por outro lado, apesar das iniciativas descritas estarem relacionadas a ações não sistematizadas no âmbito do curso, como afirma Paraíso (1998), as investigações no campo da educação têm evidenciado que esses temas estão presentes na escola, nas relações entre as (os) estudantes e nos próprios saberes que estão no currículo. A escola, a universidade e o currículo têm raça, são generificados e sexualizados. No interior das relações de poder presentes no currículo são instituídas formas de ser e de estar no mundo. Formas diferentes e desiguais, mas não deixam de compor o cotidiano.

Indagados sobre as reestruturações curriculares do curso, os (as) docentes demonstraram distintos graus de participação nestes processos. Foram-nos sinalizadas participações mais relacionadas ao próprio âmbito de ensino, a falta de interesse quanto às questões mais “políticas” centrando-se para olhar o currículo em ação, registrando-se situações em que o (a) docente não compunha o quadro da instituição, aquelas em que mediante relações de poder instituídas fez-se opção pelo afastamento ou pelo desenvolvimento de estratégias dentro da própria sala de aula para promover as discussões que se queriam, até aquelas situações de participação efetiva frente às discussões.

Dentre os aspectos destacados pelos (as) docentes sobre a reformulação e as transformações do currículo, a demarcação das questões que remetem às relações de poder esteve bastante presente. Segundo a docente L, o processo de reformulação não é uma experiência fácil, tendo em vista que “é uma disputa de espaço dentro da organização curricular, há uma disputa também de territórios”, disputas essas que, por exemplo, constituem as discussões sobre qual lugar de cada componente na formação. A docente afirma:

Me incomoda esse lance da territorialização (*sic*), sabe assim, o que é mais importante na verdade, é a área tal, a área tal, a área tal, dessas áreas quais são as disciplinas ou os componentes curriculares que são prioritários ou não, como eu coloquei pra você que indicadores eleger para tornar público essa prioridade. E é um campo de disputa, é um campo de disputa política, é um campo de disputa de área de conhecimento. Eu ainda não vivi isso aqui no departamento, então seria muito leviana se continuasse essa análise, mas é minha primeira impressão. (Docente L).

Os incômodos da docente L lembram-nos Silva, T. (2006) ao argumentar que 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. Todavia, não é apenas o currículo enquanto aquilo que ocorre na experiência educacional, implicado em processos de regulação, governo e hierarquização, mas o próprio discurso sobre currículo constitui um dos nexos entre saber-poder (SILVA, T., 1995). Tomamos emprestadas de Foucault (2006, p. 108) algumas indagações para pensar as relações de poder anunciadas:

Quais são as relações de poder mais imediatas que estão em jogo? Como tornam possíveis essas espécies de discursos e, inversamente, como esses discursos lhes servem de suporte? De que maneira esse jogo de poder vem a ser modificado por seu próprio exercício – reforço de certos termos, enfraquecimento de outros, efeitos de resistência, contra-investimentos, de tal modo que não houve um tipo de sujeição estável dado uma vez por todas?

As indagações suscitadas pelo autor remetem-nos ao entendimento do próprio questionamento da docente L e do docente F acerca da existência da territorialização no processo de produção e concretização do currículo, de que pode ser uma forma de desestabilizar o “instituído” e transmutar-se numa proposta que abre os discursos para se pensar e fazer algo diferente.

Entre fissuras e rasuras: a presença do gênero e da sexualidade na formação do/a pedagogo/a

Questionados (as) quanto à importância das discussões sobre gênero e sexualidade no curso de Pedagogia, todos (as) docentes foram unânimes em afirmar que esta presença é necessária. Dentre as questões que marcaram o debate dos (as) docentes sobre o curso investigado, registrou-se a ausência de componentes curriculares obrigatórios que impulsionem de maneira mais sistemática a discussão sobre a temática para um maior número de estudantes, o desenvolvimento de reflexões que problematizem, por exemplo, o conjunto de códigos, representações e práticas discursivas construídos socialmente acerca das identidades de gênero e sexuais. Argumentando-se ainda sobre a especificidade do curso de Pedagogia e das demandas formativas dessas temáticas estarem constantemente ligadas a componentes curriculares de outros cursos.

Para o docente F, a emergência de tais questões no cotidiano do curso “vai do professor”, não conferindo àquelas nenhum caráter que considere suas conexões com a produção de sujeitos e subjetividade no âmbito do currículo como um todo. Nesse sentido, é afirmado pelo docente:

[...] é essa perspectiva que a gente tem que modificar, não pode ser pela boa vontade do professor discutir ou não, tem que existir sim, esse debate, tem que ser implementado nas ementas, porque se está na ementa, tem uma possibilidade maior de que essas discussões sejam realizadas, se não está na ementa, já fica mais difícil ainda porque vai depender da boa vontade do professor.

A docente S acena como uma possibilidade para os (as) estudantes estarem envolvidos (as) em um

processo formativo que contemple as questões de gênero e sexualidade, a construção e costura do currículo, entrelaçando as optativas ao preenchimento das lacunas mais relativas à sua curiosidade, mediante a assunção de uma perspectiva mais autônoma e individual.

Por sua vez, a docente L questiona a concentração das discussões no âmbito das optativas:

Muitas vezes elas não são instigadas a serem cursadas. Eu creio que até pelo lugar que essas disciplinas ocupam nos currículos como optativas, talvez não é nem só o lugar que elas ocupam como optativas, porque elas poderiam ocupar o lugar como obrigatórias, não todas, mas algumas delas são necessárias, eu vejo que são importantes de fazerem parte do nosso currículo. Mas o lugar que elas ocupam de optativas e a não veiculação dessa informação, o não entender o que essas disciplinas podem oferecer para quem as cursa [...], como elas podem contribuir, por exemplo, para a formação, eu creio que isso contribui bastante para a não matrícula, exatamente porque se é opção, não é obrigatório, então por não ser obrigatório não tem tanta importância, simbolicamente falando, ou não, talvez nem seja simbólica. Mas assim, não que não tenha essa importância, mas não é dada essa importância.

Para a docente L, apesar da possibilidade dos (as) estudantes vivenciarem as reflexões sobre gênero e sexualidade por meio das disciplinas optativas ofertadas, eles (as) não são motivados (as) e informados (as) sobre quais contribuições estas disciplinas têm a oferecer. Além disso, o fato de constituir-se como opção, para a referida docente, implica na ausência de atribuição de importância à temática. É salientado pela docente que, pelo potencial e necessidade, algumas disciplinas deveriam compor o rol de obrigatórias. Em seu enunciado, apresenta alguns aspectos que poderiam ser fomentados no curso:

Por exemplo, no início do semestre, eu creio que seja necessário, falando da disciplina enquanto optativa, uma orientação, assim, o que essas disciplinas podem ser, qual a importância dessas disciplinas no que diz respeito à formação dos estudantes, enquanto professor, coordenador, que vai trabalhar no espaço formal, não formal e por aí vai. (Docente L).

Todavia, apesar de pensar caminhos para um melhor entendimento sobre as disciplinas optati-

vas, a docente faz a defesa de que outros caminhos sejam pensados: a constituição de disciplinas obrigatórias, a inserção nas distintas ementas e a articulação dos debates em todo curso estão entre as oportunidades que poderiam constituir a desconstrução de conceitos e entendimento do (a) discente quanto a tais questões.

A docente L, na defesa de espaços formativos obrigatórios, é muito feliz na formulação de questionamentos que nos provocam e multiplicam sua provocação para que o curso investigado possa refletir quanto a considerar os contornos particulares que tais discussões assumem quando levamos em conta os âmbitos de atuação da Pedagogia e a forma como esses conhecimentos são ou poderão ser produzidos.

Eu acho que é ainda mais embaixo a discussão, é mais complexa ainda, falando da obrigatória: que ementário seria esse para um curso de Pedagogia? Porque as disciplinas que você citou como optativas para o curso é sinônimo que elas são optativas também para os outros cursos, então qual vai ser a vertente utilizada por esses profissionais para lidar com essas temáticas, já aqui nós temos uma especificidade, nós temos o curso de Pedagogia, que ementário seria esse? Que disciplinas seriam essas? Como organizar, o que selecionar para tornar pública essa discussão? Eu não tenho nenhuma dúvida da importância dessas disciplinas no curso de Pedagogia, creio que são fundamentais e me preocupa não fazerem parte ainda do curso como obrigatórias, como optativas é como falei, falta estímulo. Falta entendimento e falta também talvez uma preparação desses professores de como lidar com nós pedagogos, porque uma turma de Biologia a depender da forma como você vai conduzir o viés, pode ser totalmente diferente. (Docente L).

É inegável que as práticas pedagógicas têm induzido homens e mulheres, meninos e meninas a diferentes atividades, ocupações, aspirações e desejos, reforçando estereótipos de gênero e perpetuando a iniquidade de gênero. Contudo, estando o currículo implicado com a produção de identidades, “como uma narrativa própria e específica pode tanto subjugar pessoas e grupos sociais, como ser espaço em que os diferentes grupos sejam representados” (PARAÍSO, 1998, p. 2), é amplamente pertinente considerar a inclusão de tais discussões no currículo do curso de Pedagogia, a problematização quanto

aos contornos que essa assumirá para, inclusive, não incorrerem em armadilhas que, por exemplo, conduzam à definição do que é o natural determinando, automaticamente, o não-natural, o errante.

Para o docente A, as possibilidades de fortalecimento e consolidação das discussões sobre gênero e sexualidade no curso de Pedagogia poderiam dar-se das seguintes maneiras:

Pensando a Pedagogia, talvez a gente fomentasse e organizasse de forma multidisciplinar eventos, seminários, fóruns, um grupo de estudos com os alunos de Pedagogia, talvez desse esse caráter mais inter/transdisciplinar entre várias pessoas diferentes [...] Não precisam ser especialistas, o problema às vezes está aí, as pessoas ficam muito nesse campo, só esses falam de sexualidade. Acho que muita gente que não é da especialidade tem muito que contribuir, muitos depoimentos até dos alunos nessas falas podem contribuir, as vivências que trazem, interioriza. Então talvez a universidade oferecer mais espaços, não necessariamente espaços aula, espaços, eu vejo que talvez pudesse ser pensado como seminários, simpósios, palestras, encontros, semanas D, dia D, discussão por meio de filmes, por meio de rodas de conversa. Permitir diferentes espaços e oportunidades para que essas conversas sejam construídas, dessa forma criando certo corpo, uma potencialidade em si. Precisa ter diferentes espaços, a universidade realmente precisa pensar. Isso é da nossa prática alimentar, essa discussão, essa conversa. Então, diferentes oportunidades que os alunos trazem, diferentes pessoas da universidade e fora dela poderiam contribuir.

As questões postas pelo docente A nos remetem a pensar movimentos de consolidação das discussões sobre gênero e sexualidade que ultrapassam inclusive as relações internas do curso de Pedagogia, e convida outros atores e formatos que extrapolam a sala de aula. Outro aspecto destacado pelo docente refere-se à articulação desse debate por pessoas que não necessariamente tenham identidades sociais homossexuais, para que não se condicione a considerar que essa discussão deva ficar atrelada a um campo de identidade, restrito a um grupo, mas sim relacionada a toda sociedade. Para o docente A, quando na sociedade qualquer sujeito estiver interessado e discutindo tais questões, poderá se considerar que a universidade estará mais perto de cumprir seu papel.

Por sua vez, a docente K, refletindo sobre o espaço destinado à discussão sobre gênero e sexualidade no currículo do curso de Pedagogia, provoca-nos a pensar aspectos que podem demarcar certa potencialidade e ao mesmo tempo aciona a necessidade de maior integração do curso:

Veja só, se você for ver cinco disciplinas, é um bom número dentro de uma grade curricular, de oferta, porém o que eu sinto é que essas cinco se enfraquecem porque elas não se unem em um discurso. Não que todas tenham que falar o mesmo discurso, mas que possam uma colaborar com a outra no sentido de união de análise, de parceria. Isso iria dar um fortalecimento maior nas ações políticas nessa área dentro da UEFS, mas assim, o que eu percebo é que cada um olha para seu próprio umbigo não permitindo essas articulações, então por isso que ficam fracas, se a gente conseguisse com essas cinco dentro de uma união de direcionamento, de uma reflexão, de uma ação concreta, essas cinco fariam maravilhas. Dentro da própria história da UEFS, a gente percebe que são movimentos totalmente isolados que não se articulam para fortalecê-los.

A reflexão da docente remete-nos às sinalizações do docente F e da docente L quanto à necessidade de maior articulação dos componentes curriculares e de diálogo entre os (as) docentes. Percebemos, ainda, que se relaciona também ao questionamento e descontentamento com a realização de ações isoladas que contribuem tanto para o enfraquecimento do campo de saber no âmbito do curso e da universidade, quanto das próprias experiências existentes.

Concordando com os (as) docentes, salientamos que na medida em que as proposições em torno do gênero e da sexualidade remetem apenas aos esforços e interesses individuais do (a) discente ou dos (as) docentes, sem maiores reflexões sobre as identidades, subjetividades e sujeitos, e as questões que atravessam o cotidiano escolar e universitário em relação à sexualidade e gênero, sem articulação e diálogo entre os (as) docentes, e distintas experiências que envolvem a temática, o curso coloca em segundo plano elementos que constituem sua história e a trajetória dos (as) seus discentes.

Ao destacarmos e nos posicionarmos positivamente quanto à possibilidade de que disciplinas obrigatórias e outras articulações possam conduzir os debates sobre gênero e sexualidade no curso de

Pedagogia, não estamos supondo que os (as) egressos (as) se constituirão em sujeitos prontos (as) para todas as situações que ocorram na sociedade e nas instituições escolares no que diz respeito a essas temáticas, ou preparados (as) para atuarem no cotidiano escolar. Entendemos, contudo, que com a constituição de disciplinas obrigatórias, tais debates poderão deixar de concentrar-se tão somente em iniciativas pessoais de docentes e esforços individuais de discentes, para considerar a própria imbricação da docência com as relações de gênero e sexualidade.

Consideramos que conhecer a possibilidade de diálogo e trabalho torna-se, sim, uma importante “ferramenta frente à realidade deste egresso, em seu momento de atuação, para que ele não termine por reproduzir a ordem dicotômica de gênero, do sexismo, da discriminação” (SILVA, K, 2011, p. 88).

Arriscando algumas considerações

França (2011) afirma que refletir acerca da relevância da formação docente na perspectiva de uma educação igualitária em prol do respeito às diversidades culturais e sexuais é fundamental para se pensar no currículo que é forjado nas instituições de ensino, principalmente no que refere à visibilidade das questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola.

Operamos no estudo do currículo do curso de Pedagogia da UEFS com categorias de análise que se relacionam e atravessam as questões de gênero e sexualidade e assumimos, pois, o entendimento de que não existe a verdade, mas sim regimes de verdade, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2002), e assim levamos em consideração ao desenvolver esta pesquisa que “todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultados de nossas investigações são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade” (PARÁISO, 2012, p. 27).

Com esse percurso, identificamos que os (as) docentes entrevistados (as) têm muitas problematizações quanto às relações de poder estabelecidas nos processos de construção do currículo e quanto

ao que denominam de ausência de articulação entre componentes curriculares e diálogo entre docentes. É interessante destacar que esses (as) docentes não apenas tecem críticas, mas também apontam possibilidades frente às iniciativas de articulação e sua relação com a aprendizagem dos (as) estudantes. Constatamos, por meio dos seus enunciados, que questionam a territorialização no processo de produção e concretização do currículo, como uma possibilidade de desestabilização do “instituído”.

Percebemos, por meio dos enunciados, que no processo de formação dos (as) estudantes de Pedagogia e de produção curricular as questões relacionadas a gênero e sexualidade ainda são pouco discutidas, e as iniciativas que existem são relacionadas a ações individuais não sistematizadas no âmbito do curso. A ausência de disciplinas obrigatórias é percebida pelos (as) docentes como elemento problemático quando se considera a construção de uma proposta que abra os discursos para se pensar e fazer algo diferente, no que diz respeito às relações que envolvem gênero e sexualidade nas distintas instâncias sociais.

Parece-nos que, mesmo com as discussões sobre gênero e sexualidade estando concentradas em sua maioria em disciplinas optativas e que outras discussões dependam da iniciativa e vontade de algum (a) docente, estão configuradas possibilidades de introdução da discussão no curso. Conforme salientado por Silva, K. (2011, p. 183), “talvez isso seja uma brecha para resistir ao comum e ao tradicional, suscitando o debate nas turmas de graduação que poderão ressignificá-lo e levá-lo para suas escolas e, assim, difundir as microrresistências”.

Os (as) docentes acenam a necessidade de mudança e demonstram algumas possibilidades para alterar esse cenário. Assim, as possibilidades de tratar os temas nesse currículo são também evidenciadas e constituem processos e práticas que enunciam e reivindicam diferentes formas de pensar e construir a formação dos (as) pedagogos (as) na relação com gênero e sexualidade.

Desse modo, quais seriam, considerando o cenário apresentado pelos enunciados docentes, os caminhos a serem seguidos pelo curso de Pedagogia da UEFS no tratamento das questões sobre gênero

e sexualidade? Frente aos laços tecidos junto ao curso de Pedagogia da UEFS, observamos que existem muito mais incertezas, inquietações, questionamentos, sentimentos e provocações do que respostas prontas, consolidadas, hermeticamente fechadas numa caixa, aguardando o desnudamento por parte de dois pesquisadores.

Os (as) docentes compartilham angústias, preocupações, expectativas, ideias, práticas e assinalam presenças que se fazem entre rasuras, mediante audácias e estripulias, por meio de arranjos que por vezes tencionam ou silenciam, sem, contudo, deixar de produzir sentidos e sujeitos e de serem produzidos por estes.

Encerramos nossa escrita com o entendimento de que é preciso cada vez mais prestar atenção às estratégias públicas e privadas que são postas em ação, cotidianamente, nos currículos, para garantir a estabilidade de determinados discursos, saberes e sentidos, em detrimentos de outros, da mesma forma que compreendendo a importância de nos voltarmos para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores (LOURO 2010).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília, DF: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana (RITLA)/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2009. Disponível em: <http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=24&Itemid>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. **Juventude e sexualidade**. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Ministério da Justiça, **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. Ministério de Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/pndh_concluido/index.html>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate a violência e à discriminação contra a população glbt e a promoção da cidadania homossexual**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdf/pndh3_programa_nacional_direitos_humanos_3.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 15 fev. 2012.

CASTRO, Roney Polato de. FERRARI, Anderson. **Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!** – gênero, sexualidades e formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-218%20int.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos, violências e discriminações vividas por garotas**. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/fr.php>>. Acesso em: 08 set. 2012.

FRANÇA, Elisete Santana da Cruz. Gênero, sexualidade e homofobia na formação docente. In: ENCONTRO DE

PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20., 2011, Manaus. **Anais...** Manaus: Valer, 2011. GT Gênero, Sexualidade e Educação.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 09-14.

LOURO, Guacira. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da educação globalizada**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 33-47.

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

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 41-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21., 1998, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1998. p. 177.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-46.

REPROLATINA. **Projeto Escola Sem Homofobia – Relatório Final**. Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras. Campinas, SP, 2010. Disponível em: <http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/downloads/escola_sem_homofobia/Relatorio_Tecnico_Final.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 190-207.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Mirian Pacheco. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt23-3718-Imt.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2011.

SILVA, Kelly da. Formação de professores e currículo: gênero, sexualidade e identidade em questão. In: FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 179-202.

_____. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Projeto de reestruturação do currículo do curso de Pedagogia**. Feira de Santana: Colegiado de Pedagogia/UEFS, 2002.

VEIGA, S. G. Subjetividade/Sexualidade: uma questão pedagógica. **Caderno de Aplicação**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul./dez. 1997.

Recebido em 30.05.2013

Aprovado em 25.07.2013