



O Que Estudantes de Um Curso de Pedagogia Pensam a Respeito da Temática do Gênero e da Sexualidade?

Márden de Pádua Ribeiro¹ Ana Luisa Silva²
Andreia Garcia Oliveira³ Nayara Alves Teixeira⁴
Neyline Cristina Almeida⁵ Renata Vales Bhering⁶

Resumo:

O presente trabalho trata de resultados parciais de pesquisa em andamento realizada por um grupo de pesquisa oriundo de curso de Pedagogia privado de Belo Horizonte. A pesquisa analisa a compreensão da temática do gênero e da sexualidade por parte de estudantes do referido curso. O objetivo da pesquisa é compreender e analisar que percepções estes estudantes possuem a respeito da importância desta temática em sua formação, bem como constatar suas impressões a respeito de questões concretas envolvendo o gênero e a sexualidade no cotidiano educacional. Para isso, foi desenvolvido um questionário estruturado utilizando a Escala Likert como modelo, contendo vinte afirmações a respeito da temática, cabendo aos estudantes se posicionarem a respeito das mesmas. O questionário foi aplicado em todos os períodos do curso de Pedagogia, incluindo turnos da manhã e da noite. Foi também levantada a faixa etária, religião e trabalho dos respondentes, de modo a possibilitar à pesquisa o cruzamento dessas informações com os posicionamentos a respeito da temática. A pesquisa já possui como conclusões parciais a compreensão de que a temática é controversa entre os estudantes, dividindo opiniões especialmente às questões específicas do cotidiano educacional. Há um consenso em relação à necessidade de se discutir a presente temática na formação de professores. A pesquisa acredita contribuir com a comunidade acadêmica ao fornecer a compreensão de futuros profissionais da educação a respeito de temática tão importante.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Pedagogia; Escala Likert.

Introdução

Que conteúdos devem ser trabalhados nos cursos de formação de professores (as)?
Quais os princípios e valores devem ser contemplados nestes cursos? Quais são os

¹ Graduado em História. Mestre em Educação. Doutorando em Educação. Pesquisador da PUCMG. Professor do curso de Pedagogia da FACISABH. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR) – FACISABH. E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br.

² Graduanda do curso de Pedagogia da FACISABH. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR) – FACISABH. E-mail: aninha.luiza@yahoo.com.br

³ Graduanda do curso de Pedagogia da FACISABH. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR) – FACISABH. E-mail: deiagarcia123@gmail.com

⁴ Graduanda do curso de Pedagogia da FACISABH. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR) – FACISABH. E-mail: alvesnayara94@gmail.com

⁵ Graduanda do curso de Pedagogia da FACISABH. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR) – FACISABH. E-mail: nelycris75@yahoo.com.br

⁶ Graduanda do curso de Pedagogia da FACISABH. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR) – FACISABH. E-mail: bhering.re@gmail.com



desafios da formação de professores (as) no nosso país? E como a temática do gênero e da sexualidade atravessam essas questões? Essas são questões difíceis de responder, mas serviram de gatilho para uma pesquisa feita num curso privado de Pedagogia de Belo Horizonte.

Tal pesquisa ficou a cargo do grupo de pesquisa oriundo da instituição, coordenado por um docente e com a participação de quatro alunas de Pedagogia. O pano de fundo que norteou a inquietação motivadora da pesquisa foi justamente o desafio atual de se abordar a temática do gênero e da sexualidade no âmbito da educação, notadamente na formação de professores (as). Sabe-se que o cotidiano docente certamente se depara com essa questão, e por essa razão, a formação de professores (as) não pode sonegar essa discussão sob o risco de deixar uma lacuna indelével na formação desse profissional, comprometendo assim, sua atuação.

Nesse sentido, o grupo de pesquisa iniciou o processo de construção da pesquisa que visava compreender como os (as) estudantes de Pedagogia da instituição enxergavam a questão do gênero e da sexualidade em sua formação. Eis o objetivo geral da pesquisa realizada, que se pautou metodologicamente pela técnica do questionário estruturado a partir da Escala Likert para compilação e análise dos dados.

O presente trabalho parte da premissa de que é fundamental o tratamento das questões de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores (as), inseridas em uma lógica de princípios que se pautam pelo respeito às diversidades. Tal dimensão é preconizada nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares [...] formação na área de [...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa. (BRASIL, 2015, p.11).

As Diretrizes Curriculares para a Pedagogia, já aponta a mesma direção desde 2006, em seu artigo 5º, no inciso X: “Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas



geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (BRASIL, 2006, p.4).

Conscientizar graduandos (as) a desenvolverem atitudes profissionais que não reproduzam modelos discriminatórios é tarefa crucial de uma formação de professores (as) comprometida com a humanização da educação. Dessa forma, pesquisar a compreensão destes (as) estudantes a respeito da temática fornecerá sinais importantes para reflexão a respeito de como são compreendidos esses valores e princípios dentro do universo pesquisado. Abre-se, ainda, o estímulo a outras pesquisas em outros espaços formativos, para que se possa comparar as conclusões realizadas, de modo a se ter uma noção cada vez mais macro, através dos recortes pesquisados no âmbito micro.

A formação de professores (as), historicamente, tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas nacionais. A formação específica de pedagogos (as) no Brasil, não é diferente, tendo em vista que também se trata de um assunto complexo e marcado por instabilidade, disputas e intensos debates, tal qual afirma Gatti (2010) em sua pesquisa.

Tais debates e disputas, conforme assinala Moreira (2003), perpassam por uma série de questionamentos que podem ser resumidos sob o seguinte prisma: que perfil de professores (as) desejamos contribuir para formar? Comprometidos com que projetos educacionais e de sociedade? É desse modo que a inclusão de uma temática crucial, como a do gênero e da sexualidade, contribui para a reflexão a respeito da formação de futuros (as) profissionais da educação.

Dias (2012), em seu trabalho, procurou sistematizar as temáticas que se destacaram nas teses e dissertações brasileiras, no campo da formação de professores (as), tendo como recorte temporal o período de 1994-2006. Embora já tendo passado alguns anos do estudo, é importante brevemente abordar algumas conclusões trazidas pela autora, estabelecendo um paralelo com os objetivos aqui estabelecidos.

Da produção ao longo no período de 1994 a 2006, algumas temáticas destacam-se como discurso recorrente na análise dos textos selecionados. A autora mostra que foram



identificadas várias demandas abordando diferentes temáticas no campo da formação de professores (as), sendo cinco mais recorrentes e centrais, como podemos ver a seguir.

1ª Perfil /Identidade /Cultura Profissional/ Profissionalização do magistério (127); 2ª Professor reflexivo/ativo/autônomo/pesquisador (104); 3ª Reformulação curricular (102); 4ª Ênfase na Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (93); 5ª Articulação entre teoria e prática (70). O total de trabalhos analisados foi de 320, sendo 7 relatórios da Anfope. Os demais 313 foram apresentados nos encontros da Anped e do Endipe. (DIAS, 2012, p. 17)

As temáticas envolvendo as relações de gênero e sexualidade tangenciaram os temas gerais compilados pela pesquisadora. Dos 320 trabalhos analisados pela autora, quase a metade abordavam de modo direto ou indireto a questão do gênero, por ora relacionado ao perfil docente, em outros momentos associado à presença desse tema na formação, passando também pela associação da temática à questão da identidade do pedagogo (a). Por mais que a autora não forneça ao leitor maiores aprofundamentos, percebe-se no trabalho de Dias (2012), que a temática do gênero de algum modo tem aparecido nas teses e dissertações como uma preocupação real.

Desse modo, pesquisas produzidas no âmbito da academia e as próprias normativas educacionais sugerem a necessidade premente de se contemplar o tema do gênero e da sexualidade na formação de professores (as). Este foi o gatilho motivador para a realização da presente pesquisa.

Metodologia

A pesquisa realizada abarcou todos os períodos, manhã e noite, do curso de Pedagogia da instituição. Por essa razão, se trata de uma pesquisa quantitativa (GIL,2002) que utilizou o questionário estruturado com base na Escala Likert, como a técnica principal para compilação e coleta dos dados.

Para Lakatos e Marconi (2005) o questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito pelo pesquisado, de preferência sem a



presença do pesquisador. Junto do questionário, deve ser enviada uma carta explicando a pesquisa e garantindo o anonimato do pesquisado. Apresenta como vantagens atingir maior número de pessoas simultaneamente; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há menos risco de distorção pela não influência do pesquisador e há mais tempo para responder o questionário e em hora mais favorável.

Como limitações, podem ser apontadas a porcentagem pequena dos questionários que voltam; impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos os questionários torna difícil o controle e a verificação; nem sempre é escolhido quem responde ao questionário, invalidando as questões (LAKATOS; MARCONI, 2005). No entanto, a utilização de um questionário estruturado se mostrou uma técnica mais eficaz, na medida em que a maioria das questões não apresentava uma complexidade que os demandasse dúvidas durante a resolução.

Os questionários foram aplicados durante as aulas, sempre com o consentimento da coordenação do curso e explicação prévia dos objetivos da pesquisa por parte do grupo de pesquisa. A aplicação orientou-se a partir dos seguintes princípios: todos os períodos do curso de Pedagogia seriam contemplados, porém, apenas em uma ocasião, de modo que um período não tornará a responder o questionário no semestre seguinte. A participação não foi obrigatória, muito menos estimulada através de benefícios avaliativos. Ao todo, foram levantados 223 questionários. O questionário, como já dito, utilizou um tipo específico de escala para mensuração dos dados: a Escala Likert.

Na área das ciências sociais é comum utilizar instrumentos de medida para mensurar a realidade sobre um objeto em estudo. Para realizar essas mensurações, os (as) pesquisadores (as) precisam desenvolver instrumentos adequados para que as medidas correspondam efetivamente ao que se deseja medir, garantindo assim validade para a pesquisa, diminuindo o risco de um erro amostral que coloca em risco a confiabilidade dos dados.

Desde que Rensis Likert introduziu seu método em 1932, diversos estudos, provindo de diversas áreas como psicologia, educação e marketing têm investigado as implicações



do uso de diferentes formatos de escalas tipo Likert. Vieira e Delmoro (2008) realizaram ampla pesquisa a respeito do uso da escala Likert em dissertações e teses brasileiras e identificaram um predomínio especialmente nos campos ligados às áreas gerenciais. A educação, por exemplo, representa um campo cuja escala Likert é ainda pouco utilizada.

A história da construção de escalas de mensuração está ligada ao trabalho pioneiro de Rensis Likert publicado em 1932. No entanto, conforme apontam Vieira e Delmoro (2008) é interessante destacar que anteriormente a esta data já se utilizavam avaliações subjetivas com o uso de escalas. Cummins e Gullone (2000) destacam o trabalho de Freyd datados de 1923, no qual já se debatiam as formas de escala disponíveis, baseadas em estruturas de 10 pontos ou de 100 pontos. Sob influência dos modelos anteriores, Likert (1932) o número de pontos de escolha, visto que em sua escala, os respondentes precisavam marcar somente os pontos fixos estipulados na linha, em um sistema de cinco categorias de resposta (pontos) que se organizam desde a assertiva “*aprovo totalmente*” até a assertiva “*desaprovo totalmente*”. Likert (1932) também introduziu a ideia de um ponto neutro no meio da escala, referindo-se à opção do respondente por não marcar/não querer/não saber opinar a respeito da temática pesquisada. Vieira e Delmoro (2008) concluem que desde a publicação de sua obra, a escala Likert tem se popularizado, especialmente nos campos voltados às ciências gerenciais.

O trabalho de Likert (1932) deixa claro que a sua escala centrava-se na utilização de cinco pontos, e não mencionou o uso de categorias de respostas alternativas na escala a ser utilizada. Embora o uso de escalas com outro número de itens, diferente de cinco, representem uma escala de classificação, “quando esta não conter cinco opções de resposta, não se configura uma escala Likert”. (VIEIRA, DELMORO, 2008, p. 6).

Cummins e Gullone (2000) elogiam a proposta de se estruturar a escala com palavras nas extremidades, tais como: *extremamente satisfeito e extremamente insatisfeito*, e destacam a importância da utilização da categoria central (ponto neutro), estabelecendo uma possibilidade entre o *nem satisfeito, nem insatisfeito*. Collings (2006) defende que o ponto neutro pode fazer os respondentes sentirem-se mais confortáveis em responder,



porém Vieira e Delmoro (2008) alegam ponto neutro pode gerar ambivalência e indiferença do respondente, destoando camuflando sua opinião.

No entanto, na presente pesquisa o ponto neutro foi utilizado entendendo-se que é possível que o respondente não tenha uma opinião ou experiência no tocante aos à temática pesquisada, de modo que era fundamental trazer a possibilidade para o respondente, do não-posicionamento. Isto valoriza ainda mais aqueles que optaram justamente por responder, tendo como opção não se posicionar a respeito

Estruturar o questionário no modo da escala Likert exige dos pesquisadores muito cuidado na construção das afirmativas. Não podem ser perguntas e sim, afirmativas claras e concisas de modo que o respondente possa responder se concorda ou não. Assim, cada afirmativa ao ser construída, contém evidentemente todo um caráter de intencionalidade por parte do pesquisador que condensa na afirmativa, implicitamente, questões conceituais importantes que pretende discutir.

O questionário manteve cinco pontos de resposta, assim distribuídos: “*concordo totalmente*”; “*concordo em partes*”; “*não sei/não quero opinar*”; “*discordo em partes*”; “*discordo totalmente*”. A opção por fragmentar a divergência e a discordância em duas opções possíveis, se justifica, pois é extremamente significativo ao pesquisador quando um respondente, tendo a opção de marcar parcialmente para divergência ou concordância, escolhe a opção pela totalidade. É uma pista crucial ao pesquisador essa escolha do respondente.

O questionário foi composto por 20 afirmativas que buscavam captar a compreensão dos discentes de Pedagogia a respeito da temática do gênero e da sexualidade no âmbito da formação de professores. Foram abarcadas questões relativas à compreensão que julgavam possuir a respeito da temática, de sua importância na graduação, bem como às relações possíveis da temática com outros temas (feminismo, homossexualidade, etc.) e com demandas cotidianas da prática docente, tais como: as cores, brincadeiras e banheiros considerados de menino e de menina. Assim, cada afirmativa ao contemplar essas dimensões, forneceu para a pesquisa um todo conceitual passível de ser analisado e problematizado.



Além das 20 afirmativas, o questionário contou também com uma parte de cunho pessoal que abordou a faixa etária do respondente, bem como seu trabalho, sua religião e seu sexo biológico. Desse modo, a pesquisa poderá, num segundo momento de seu desenvolvimento, cruzar os dados das 20 afirmativas com estes detalhamentos relativos à dimensão pessoal do respondente. Ou seja, será possível filtrar o que pensam estudantes de determinada faixa etária, determinada opção religiosa, etc.

Resultados e Discussão

As representações dos corpos masculinos e femininos são questionadas dentro e fora das instituições escolares, com base nas questões coexistentes nas práticas sociais que influenciaram e influenciam a forma, pela qual, homens e mulheres vão se construindo social e culturalmente na História. Em meio a esse processo, há a ideia de que a escola (des)educa os corpos dos seus sujeitos, em todas as suas especificidades, a partir das formas, pelas quais ensina, avalia, pune e define comportamentos masculinos e femininos.

As diversas práticas escolares tendem a reproduzir a ideia do corpo como um lugar sagrado e íntimo, a fim de desassociar o desejo e o prazer das relações escolares. É bastante comum, entre professores e professoras, a dificuldade de lidar ou falar sobre o corpo, quando são confrontados com determinados assuntos, raramente argumentam sobre as formas que lidam com as representações das masculinidades e feminilidades em suas salas de aulas. Conforme sugere Dias (2014) talvez, suas trajetórias familiares, escolares e sociais tenham lhes enviado a anular a representação das masculinidades e feminilidades, com isso, reproduzem a necessidade de avaliar, categorizar e educar os corpos de meninos e meninas para a anulação da sexualidade, com o pressuposto de que a sala de aula não é um lugar para a representação do desejo, mas sim, de negar o corpo.

A educação, como ato ideológico e político, em muitos casos trabalha a partir de currículos falsamente consensuais, em que, segundo Apple (2006), possuem por objetivo reproduzir um sistema ideologicamente dominante, consolidado historicamente



e difícil de desconstruir, embora não raramente questionado; ao invés de um currículo que opere no caminho da transformação, desconstrução, problematização e resistência a esses paradigmas dominantes, que na prática, legitimaram historicamente o currículo branco, masculino, heterossexual, europeu e cristão. No cerne dessa lógica, o conflito está inerente no sentido de que toda hegemonia carrega sua contra-hegemonia calcada na ideia da possibilidade da resistência, tal qual explica McLaren (1997). Discutir o gênero na formação de professores (as) pressupõe a crença na possibilidade da desconstrução dos paradigmas historicamente legitimados que culminaram em determinismos culturais desiguais, acerca das identidades masculina e feminina.

Para refletir sobre os limites e as possibilidades da abordagem de temas como gênero e sexualidade nos cursos de formação docente, é importante compreender a potência desses temas na promoção de uma cultura de igualdade, de respeito, de valorização da pluralidade. Assim, a formação de professores (as) é campo de luta, tensões e disputas em torno de significações e identidades, ou seja, nunca é neutra: a seleção dos conteúdos, autores/as, materiais didáticos, perspectivas teórico-metodológicas, tudo isso opera em torno da produção de sentidos e significados mergulhados em relações de poder. Nesses termos, pensar a formação docente que contemple gênero e sexualidade como questões importantes é uma operação ética, política, pedagógica atravessada por disputas e tensões. Aqui, parecem caber as seguintes questões: que professores/as queremos formar? Como organizar currículos que dêem conta de abordar gênero e sexualidade? Que perspectivas de gênero e sexualidade são tensionadas entre estudantes?

O conceito de gênero, como explica Louro (2001), surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. "Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas, biológicas dos corpos) as desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens" (LOURO, 2001, p.45). O conceito levava a afirmar que tornar-se feminina, por exemplo, supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que acontece no âmbito da cultura, dentro das singularidades de cada uma. Portanto, as marcas da feminilidade irão necessariamente variar de uma cultura



para outra; essas marcas se transformam, são provisórias, não são estáticas. "Inscrevê-las num corpo supõe, também, lidar com as marcas distintivas do seu outro, a masculinidade" (LOURO, 2001, p.46). Percebe-se, então, que ao falar de gênero estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). A potencialidade do conceito converge com esta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional.

Aproxima-se, portanto, gênero e sexualidade, de acordo com Louro (2001) à medida que se percebe que ambos são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas. Em outras palavras, aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, hábitos, seja na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas ou da pregação da mídia. "Enfim, uma porção de espaços e instâncias exercitam *pedagogias culturais* ou, para o que nos interessa neste momento, exercitam pedagogias de gênero e sexualidade" (LOURO, 2001, p.23).

A produção do conceito de gênero constituiu uma das contribuições mais significativas e importantes da produção e da ação dos movimentos feministas em torno da reflexão e da transformação da vida de mulheres e homens. Essa contribuição materializa-se no pensamento de que as posições de homens e mulheres no conjunto da sociedade não devem ser entendidas a partir das diferenças anatômico-fisiológicas entre homens e mulheres, mas das relações de poder que, ao longo da história, foram se constituindo, nos diferentes contextos sociais. (SEVERO, 2013, p. 66).

Tais desdobramentos, na perspectiva apresentada por Meyer (2003) referem-se ao fato de que somos constituídos como sujeitos de gênero, ao longo de nossa vida, por meio das diferentes instituições e práticas sociais; existem múltiplas e conflitantes formas de definir e viver as feminilidades e masculinidades; gênero não diz respeito apenas às mulheres, mas às relações de poder entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens; a perspectiva de gênero não se reduz aos papéis e funções sociais de mulheres e homens e, sim, considera que instituições sociais, símbolos, normas,



conhecimentos, leis “são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino, ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação” (MEYER, 2003, p. 18).

No tocante à formação inicial de docentes, como são temas que atravessam a formação e que, portanto, deveriam ser contemplados em diversas disciplinas, áreas e cursos, não há, em geral, um espaço específico para abordá-los. Nesse sentido, gênero e sexualidade vão sendo trabalhados à margem, por professoras e professores pessoalmente engajados e não por vias institucionais que lhes garantam sustentabilidade e importância no âmbito dos currículos de formação inicial. Ao tomar gênero como um marcador que organiza a cultura e a sociedade, nos damos conta de como os espaços pedagógicos, intencionalmente ou não, vão produzindo e reproduzindo a ideia de que há papéis e atributos masculinos e femininos, vão ainda colaborando para que seja naturalizada essa mesma estrutura genérica que é posta em funcionamento a todo o momento.

Para Félix (2015) formação docente é um processo inacabado e que deve estar em constante movimento. A formação de docentes resulta do conjunto de mudanças que estamos vivenciando e se relaciona com aspectos e contextos sociais, históricos, políticos, éticos, culturais. Acredito nos processos de formação de professores/as que abordam as tensões existentes no âmbito da cultura e, desse modo, não consigo pensar nesses processos sem que eles sejam articulados às questões de gênero. Nesses processos formativos, entre outras possibilidades teórico-práticas, é preciso considerar que:

gênero é um marcador que organiza a nossa sociedade, que nos tornamos homens e mulheres por meio de intensos processos pedagógicos que, em geral, não dão conta da multiplicidade de possibilidades de ser homem e mulher neste mundo; gênero atravessa a organização dos espaços e das instituições, atua na elaboração e na operação da legislação e das políticas públicas; romper com as práticas pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes e abrir espaço para a criação, a novidade, a experiência (no sentido proposto por Larrosa apresentado aqui); planejar e implementar processos educativos menos desiguais, mais justos e significativos para todos/as os/as envolvidos, que valorizem



diferenças e diversidades de todos os tipos; articular as questões de gênero a outros marcadores sociais, tais como sexualidade, • geração, raça/etnia (FÉLIX, 2015, p. 229).

Considera-se, portanto, que questões relacionadas ao gênero, à sexualidade e à identidade são cruciais na formação do(a) pedagogo(a), afinal, “[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2001, p. 81) e “o gênero é uma dimensão central na vida das pessoas e está incessantemente sendo construído e reconstruído nas relações sociais e interações com outros indivíduos” (PAVAN, 2013, p. 107). Daí a necessidade de se discutir, problematizar e questionar os discursos sobre as sexualidades e os gêneros na escola “[...] porque esse é um campo político, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder” (LOURO, 2001, p. 84).

Incorporar na formação de professores (as) (inicial e continuada) as reflexões sobre a construção das identidades de gênero parece-nos um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero. Assim, nossa pesquisa sugere desafios em relação ao preparo conceitual para lidar com a temática do gênero e da sexualidade na educação.

Portanto, discutir a questão do gênero no currículo não significa limitar dias e eventos especiais para tal fim, e sim, inseri-lo no cotidiano escolar, de modo transversal às disciplinas, problematizando de forma crítica, a quem o conhecimento se destina, o conhecimento de quem se sobressai e, sobretudo, quais são as vozes silenciadas. Caso não haja tais questionamentos, o currículo acabará por naturalizar discursos dominantes, fazendo com que seus alunos e alunas absorvam-no sem se darem conta da construção histórica que há por detrás. Santomé (2011) chama a atenção, no caso do gênero, que se esta temática não penetrar no currículo escolar, e na formação de professores(as), dificilmente existirão oportunidades para desconstruir concepções discriminatórias apresentadas como realidades naturais (SANTOMÉ, 2011, p.91).

Considerações Finais



Conforme mencionado na metodologia do presente trabalho, a compreensão dos (as) estudantes de Pedagogia a respeito da temática do gênero e sexualidade foi compilado a partir de um questionário estruturado com base na Escala Likert. Tendo já reunido e coletado os dados, o grupo de pesquisa está durante o ano de 2018 sob o processo de análise dos mesmos, através da interpretação geral da totalidade das respostas, e posteriormente, do cruzamento das respostas com os aspectos voltados à faixa etária, opção religiosa e trabalho. Desse modo, neste trabalho, abordaremos os aspectos conclusivos mais genéricos, que já fornecem grandes problematizações a serem feitas.

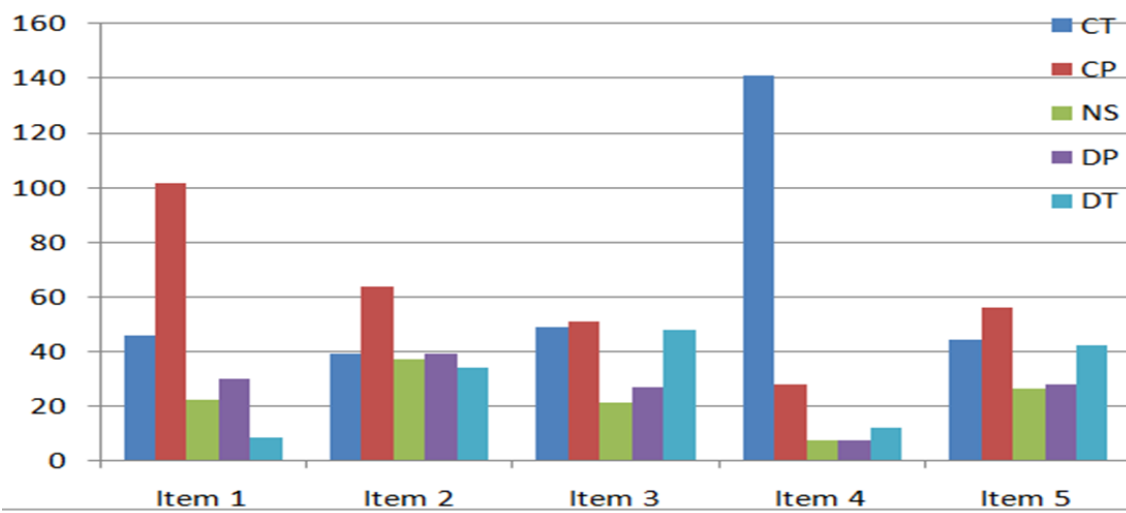
As primeiras questões do questionário se debruçaram a respeito dos seguintes pontos: se os (as) estudantes consideram seus conhecimentos satisfatórios em relação à temática, se a julgam importante na Pedagogia, se o curso abordou o tema de forma satisfatória no percurso formativo e se gênero e sexualidade necessitam de um debate em separado ao invés de serem discutidos de forma indissociável. São essas primeiras questões que o grupo de pesquisa tabulou e realizou as primeiras conclusões, sempre em processo de resignificação.

Nesse cenário, foi possível perceber uma ampla maioria de *concordo totalmente ou concordo em parte* no que diz respeito à importância do tema para a formação do (da) pedagogo (a). Também foi perceptível a conclusão de que os (as) respondentes se sentem sabedores da temática e em relação a abordagem do tema feito pelo curso, a maioria também entendeu que foi satisfatório. Chamou especial atenção a majoritária concordância em relação à noção de se discutir separadamente gênero e sexualidade e uma acirrada disputa em torno das percepções acerca da relação do gênero e sexualidade com a questão da homossexualidade.

FIGURA 1: Compreensão dos (as) discentes em relação às assertivas.



2. Sua graduação abordou a temática do gênero e da sexualidade de modo satisfatório para a sua formação
3. O gênero e sexualidade são assuntos que necessitam ser discutidos separadamente
4. É fundamental abordar a temática do gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia
5. Gênero e sexualidade são temas associados à questão da homossexualidade.



Fonte: dados da pesquisa

O segundo item, referente ao modo como o curso de Pedagogia abordou a temática, revela que a maioria dos (as) estudantes adotou tom elogioso ao curso. Tal dado é salutar especialmente pelo fato de que Pavan (2013), Santomé (2011) e Severo (2013) abordam que em termos gerais, os cursos de formação de professores (as) deixa a desejar na abordagem da temática do gênero e da sexualidade, produzindo queixas de estudantes a respeito do despreparo que sentem para lidar com essa questão em suas práticas.

O terceiro item é especialmente curioso: primeiro pelo fato de que há uma maioria que concorda com a separação do gênero e da sexualidade; segundo, pois paradoxalmente, há um significativo índice de *discordo totalmente* que indica uma relativa divisão do curso acerca dessa questão. Se por um lado há uma maioria convergente, por outro, o alto índice de divergência total não pode ser desconsiderado. O dado se torna ainda mais curioso se relacionarmos com o primeiro item, que demonstra que ampla maioria se julga entendedora da temática.



Louro (2001); Dias (2014); Félix (2015) bem como as diretrizes curriculares das licenciaturas (BRASIL, 2015) são explícitas no que tange ao entendimento acerca da inseparabilidade dos conceitos de gênero e sexualidade. Embora distintos, ambos se imbricam e necessitam ser compreendidos mutuamente. Desse modo, é preocupante que futuros profissionais da educação majoritariamente compreendem os dois conceitos separadamente. Tal dado nos faz problematizar inclusive o domínio teórico que os (as) estudantes respondentes julgaram possuir no primeiro item. O dado reafirma ainda o desafio constante de tratar a temática no âmbito da Pedagogia.

Os dados que ainda passarão por outros cruzamentos e ganharão a companhia do restante das assertivas a serem compiladas, já mostram que há uma demanda por parte de estudantes de Pedagogia, pela temática do gênero e da sexualidade. O alto índice de concordância total apontando para a necessidade da discussão, é, talvez, o dado mais motivador para se pensar em uma geração de futuros profissionais da educação que anseia pela discussão.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CRUZ, Maria Helena Santana. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da Educação. *Revista Saberes em Perspectivas*, v. 2, n. 2, p. 13-32, jan./abr. 2012.



DIAS, Alfrancio Ferreira. Representações Sociais de Gênero no Trabalho Docente: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

DIAS, R. Políticas curriculares de formação de professores - Um campo de disputas. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.8, n.2, p. 5-25, 2012.

FÉLIX, Jeane. GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA Jeane ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.8, n.2, p. 223-231, Maio a Agosto de 2015.

<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n2.223231/13923>

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2001.

MCLAREN, P.. **A vida nas escolas**. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAVAN, R. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos**. São Paulo, v.12, n.2, p.102-114, 2013.

SANTOMÉ, J. T. O Cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**. Análise Internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-98,

SEVERO, R. A. O. **Gênero e sexualidade**. Belo Horizonte: Paco Editorial, 2013.