



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 5, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 5 - EDUCAÇÃO, CORPO, SEXUALIDADE, GÊNERO

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.05.27>

Recebido em: **31/07/2020**

Aprovado em: **02/08/2020**

Reflexões sobre uma Abordagem de Identidade de Gênero e Sexualidades na Educação de Jovens e Adultos / Impressions about an Approach to Gender Identity and Sexualities in Youth and Adult Education / Reflexiones sobre un abordaje de la Identidad de Género y Sexualidades en la Educación de Jóvenes y Adultos

LUIZA COUTINHO MARTINS

<https://orcid.org/0000-0001-7091-0374>

KATHERINE SÁ RODRIGUES

WILLIAN CÉSAR DE CASTRO FARIA

Resumo

O presente trabalho compartilha reflexões a partir de uma sequência didática proposta e desenvolvida em um projeto de Educação de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico (colégio de aplicação da UFMG). Apoiando-se na discussão e nas vivências de sujeitos de diferentes percepções de gêneros e sexualidades, este ensaio teve como objetivos principais a sensibilização de educandos e educadores em formação quanto à diversidade social, o desenvolvimento de empatia e a reflexão sobre preconceitos e estigmas sociais. Ao desenvolver este projeto acreditamos que questionar a “normalidade” pode ser uma ferramenta para a compreensão de nós mesmos e dos outros, e que a subversão dessas normas pode ser um passo a ser dado rumo a uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Abstract

The present article shares impressions about a sequence of pedagogical activities thought and developed in a youth and adult educational project, in Centro Pedagógico/UFMG (Brazil). Based on discussions and the life stories of people with different gender and sexual perceptions, this work had, as its main aims: the sensibilization of students and teachers regarding social diversity, the development of empathy and the debate about prejudice and social stigma. In developing this project, we believe that questioning “normality” can be a tool for understanding ourselves and the others, and that the subversion of these norms could take us one step closer to equality and a more inclusive society.

Resumen

El presente artículo comparte impresiones de una secuencia didáctica propuesta y desarrollada en un proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos del Centro Pedagógico/UFMG (Brasil). Basado en las discusiones y las experiencias vividas por personas con diferentes percepciones de género y sexualidad, este ensayo tuvo como objetivos principales la sensibilización de estudiantes y educadores con respecto a la diversidad social, el desarrollo de la empatía y la reflexión sobre prejuicios y estigmas sociales. Al desarrollar este proyecto, creemos que cuestionar la “normalidad” puede ser una herramienta para entendernos a nosotros mismos y a los demás, y que la subversión de estas normas puede ser un paso hacia una sociedad más igualitaria e inclusiva.

1. Introdução

Por que nos incomoda uma sala de aula onde os mais experientes estejam nas carteiras e os ainda não “formados” estejam ao quadro? Talvez porque trazemos em nós uma visão de educação em que os professores sejam os únicos detentores do conhecimento e aos “alunos” só lhes resta absorver a luz que emana do mestre. Por isso professores precisam já estar completamente prontos e estudantes completamente vazios.

Por que nos incomoda uma pessoa que não se veste ou porta como “dita a biologia”? Talvez por considerarmos que os médicos saibam mais sobre nós do que nós mesmos ou porque esquecemos que somos muito mais do que seres geneticamente determinados.

Neste trabalho pretendemos articular essas três questões que geram muito incômodo a muitos educadores, a saber:

- A Educação de Jovens e Adultos, aqui vista sem um olhar inferiorizante sobre os sujeitos e, também, sem considerar a escola como a instituição redentora e única responsável por dotar de cidadania os excluídos.
- A formação prática e em exercício dos professores, primeiro porque consideramos o professor, como outros sujeitos, como um ser em formação, por isso nunca completamente pronto; segundo porque consideramos que a sala de aula é local onde todos aprendem, não somente os estudantes; terceiro porque consideramos que disciplinas científicas e disciplinas didáticas não são suficientes para formar um professor, é preciso adicionar os saberes da prática docente e da experiência.
- A abordagem da diversidade de gênero e orientação sexual trabalhada na contramão do papel normativo e normalizante geralmente exercido pela escola.

Ao enumerarmos incômodos não pretendemos julgar nem inferiorizar quem os vivencia, haja vista que não consideramos o incômodo como algo ruim. Se nos incomodamos e nos permitimos explorar esta vivência profundamente, podemos perceber que existe algo rígido, engessado e neste algo não cabem todas as pessoas e as situações que elas vivem. O incômodo pode ser o primeiro passo para desenrigecer, o incômodo é movimento. E movimento gera energia que pode produzir trabalho. Sabemos que temos muito trabalho para construir uma sociedade plural, inclusiva e respeitosa para as diversas formas possíveis de ser, estar e vivenciar o mundo. Por isso acreditamos que ao educador cabe conduzir de boa forma o incômodo para que sua energia não se dissipe e seja efetivamente usada no trabalho de autotransformação e de transformação positiva de nossa realidade social.

Neste artigo convidamos o leitor a conhecer um possível percurso para uma abordagem dos temas diversidade sexual e de gênero, realizada na EJA e conduzida por professores em formação. Partilhamos a riqueza que emergiu da articulação destes temas incômodos e apreendemos dela reflexões para ações futuras que também busquem mais do que nomear as diferenças e as normas, subvertê-las rumo a uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Aproveitamos para conduzir o leitor a mais um incômodo: como nos sentiríamos se nossa língua fosse subvertida de forma a privilegiar o gênero feminino, antagonizando o que vivenciamos hoje? Reconhecemos que a língua portuguesa possui uma estrutura em sua norma culta que invisibiliza o feminino, já que plurais coletivos que abarquem homens e mulheres são sempre escritos no masculino, como também o são as conjugações com generalizações. Por exemplo, ao ler os estudantes podemos considerar que este grupo pode ser formado apenas por estudantes do sexo masculino ou por estudantes de ambos os sexos. Também ao ler “um professor deveria”

compreendemos que a frase vale tanto para professores homens quanto para professoras.

Além disso, as línguas latinas têm a flexão de gênero como traço semântico inerente aos substantivos, o que dificulta a utilização do gênero neutro e, também, torna difícil a leitura com utilização de ambos gêneros. Acreditamos que o viés androcêntrico presente na nossa língua não deve ser ignorado, especialmente em um trabalho que procura abordar a almejada igualdade de gêneros. Entretanto percebemos que estratégias de feminização (evidenciação de ambos os gêneros como uso do “a(o)” em todas as palavras nas quais o feminino foi invisibilizado) ou a neutralização (utilização do gênero neutro adicionando “@”, “x”, “e” ou substantivos sobrecomuns) parecem dificultar a leitura e a fluidez do texto. Por isso propomos um experimento de incômodo, no qual usaremos, a partir de agora, o gênero feminino nos plurais coletivos e nas generalizações. Por exemplo, ao ler as estudantes, você pode depreender que existe um conjunto de estudantes do sexo feminino ou um conjunto de estudantes dos sexos masculino e feminino juntos. Ao ler “uma professora poderá”, você deve considerar que esta pessoa pode ser do sexo feminino ou masculino.

2. Referencial teórico

2.1 A educação sobre gênero e sexualidades

O tema gênero e sexualidade está por toda parte, provoca curiosidade, receio e pode fomentar discussões acaloradas e instigantes. Mas, como diria Guacira Louro, “quando temos de encarar esses temas em nossa posição de educadoras ou educadores, as coisas parecem se complicar” (LOURO, 2011). As iniciativas escolares voltadas para a abordagem ampla da diversidade sexual e de identidades representam um desafio frente aos diferentes valores e às normas morais, culturais, religiosas e familiares que permeiam os temas, encontrando, muitas vezes, uma resistência conservadora (SANTOS et al., 2018). Muitas professoras não se vêem preparadas para dar encaminhamento às dúvidas, às perguntas, às situações que se colocam quando estes temas são abordados, especialmente porque as temáticas da diversidade sexual, identidades de gênero e homofobia são complexas e, do ponto de vista teórico, relativamente jovens (SILVA, 2016). Além disso, a temática vem se destacando na contemporaneidade, como afirma Louro:

As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e, também, desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la. (LOURO, 2008)

A escola parece incorrer no erro de se recusar a viver a contemporaneidade. Percebemos que, na maior parte das vezes, ela, ao invés de desestabilizar as normas vigentes e estimular a uma visão crítica sobre a construção dos papéis sociais, atua de forma a reproduzir, naturalizar e educar para a heteronormatividade, controlando e disciplinando os corpos de forma a legitimar determinados padrões de gênero e sexualidade considerados normais (LOURO, 2008).

Ao ocultar questões de gênero e sexualidade nos currículos, o Estado e a escola participam como reforçadores da violência exercida por e sobre suas estudantes e da privação de direitos (SANTOS et al., 2018). Esta violência pode aparecer na escola por meio de piadas discriminatórias, apelidos ofensivos, humilhação, constrangimento, além agressões físicas, exclusão por isolamento e, inclusive, a negação do direito à educação (SOUZA et al. 2015). Além disso, a omissão alimenta tabus, crenças equivocadas e preconceitos que se perpetuam na sociedade (AVELINO, 2019). É importante ressaltar que a lógica heteronormativa é prejudicial a

todas, afetando também as heterossexuais porque até sobre elas é investido um poder que diz como a masculinidade e a feminilidade devem ser (SILVA, 2016). As que desviam da norma são alvos de constante escrutínio e sofrem com sanções sociais inerentes (SOUZA JR. 2018). São essas práticas que muitas vezes ‘educam’ e ‘orientam’ para uma compreensão de que é melhor esconder, fingir e dissimular sobre sua sexualidade ou identidade, assim asseguram que aquelas performances desviantes continuem silenciadas na sociedade e o conceito de norma natural se fortalece (FREIRE, 2018).

Como diz Guacira Louro, como educadoras precisamos olhar para todos os processos que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não problemática e as demais como diferentes, desviantes e hierarquicamente inferiores. Trabalhar com a diversidade de gênero e sexual no espaço escolar pode se tornar uma necessária e audaciosa batalha, pois perturba o lugar da perpetuação da heteronormatividade e questiona a omissão feita em relação aos inúmeros casos de homofobia e violência de gênero (SOUZA et al., 2015). A escola deve promover a reflexão sobre as diversas formas de ser e estar na sociedade, reconhecendo a pluralidade de experiências humanas e a interação entre elementos objetivos e subjetivos na constituição das suas identidades (AVELINO, 2019). Não basta nomear e classificar diferenças e desigualdades, assumindo noções dadas de normalidade e diferença, é preciso compreender o processo de construção e reprodução destes papéis sociais estáveis e desestabilizar a norma (LOURO, 2008; SOUZA et al, 2015). É preciso questionar quando a definição marginaliza, inferioriza, cerceia direitos, estigmatiza ou quer lhe impor uma marca patologizante (FREIRE, 2018). É fundamental que se aborde a temática da sexualidade nas escolas na perspectiva anti-homofóbica, marcada pelo diálogo e que se faça contrapondo a ações, atitudes e discursos homofóbicos (SILVA & SOARES, 2017). Devemos ainda estar alertas, evitando prescrições de condutas e uma abordagem exclusivamente na perspectiva médico biológica que privilegie apenas a relação do sexo com a reprodução ou com patologias (SANTOS et al., 2018).

2.2 A EJA

Dentro dos vários espaços e as várias propostas educacionais, coadunamos com a ideia defendida por SILVA e SOARES (2017) de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é aquela que possui uma ligação intrínseca com a diversidade. Para lidar com esta diversidade é necessário reconhecê-la e adotar uma proposta pedagógica que tenha como foco a pessoa. Como ressaltam os autores:

São muitas as diversidades presentes entre os/as educandos/as da EJA: a diversidade etária/geracional, a sexual, a étnico-racial, a cultural, a de vulnerabilidades sociais, a religiosa, entre outras. Consideramos que a abordagem de uma proposta pedagógica que tenha como foco o sujeito precisa buscar, incessantemente, o conhecimento e o reconhecimento das especificidades dos sujeitos educandos da EJA, ou seja, buscar estratégias para conhecer e reconhecer entre os/as estudantes a presença das diversidades mencionadas e fazer delas, objetos de reflexão e análises no cotidiano das práticas pedagógicas (SILVA & SOARES, 2017)

Na maior parte das vezes, a diversidade que reconhecemos entre as estudantes da EJA é e foi motivo de exclusão e negação de direitos, inclusive o direito à educação. Como salienta ALVES (2017), para além da expulsão da escola na infância ou na adolescência, as pessoas da EJA estiveram submetidas a outros processos de exclusão, brutalidades e formas de opressão. No seu retorno à escola, o não reconhecimento dessas especificidades acaba por se configurar como mais uma barreira na efetivação do direito à educação. A educanda deve se sentir acolhida, protegida, respeitada e valorizada em virtude de suas características identitárias ou dificilmente

permanecerá na escola, já que muitas se encontram em situação de elevada vulnerabilidade social (SILVA, 2016; SILVA & SOARES, 2017). Como menciona ARROYO (2013), partir da realidade significa não conceber as educandas apenas como sujeitas de aprendizagens, de alfabetização, mas como sujeitas humanas sociais e culturais, significa conhecê-las na concretude de suas existências. Por essas questões, a EJA deve ser associada aos movimentos sociais e a um contexto mais amplo de enfrentamento, para que avancemos no caminho da superação de uma sociedade desigual e opressora, além de avançarmos no estabelecimento de uma educação realmente civilizatória (ALVES, 2017).

Além da vinculação da proposta da EJA com uma educação que reconheça e fortaleça os direitos humanos, reconhecer as especificidades das sujeitas também significa compreender que cada estudante carrega uma “bagagem de conhecimentos”. Como reforça ARROYO (2005):

“as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens (ARROYO, 2005).

A especificidade e bagagem das sujeitas deve ser transportada para as concepções e práticas pedagógicas, o que implica em questionar as generalizações, além de investir em um currículo flexível que reconheça e valorize trajetórias formativas singulares que comportem outros tempos e espaços de aprendizagem (SOUZA et al., 2015; SOARES, 2016).

A inserção em uma EJA acolhedora provoca mudanças em suas educandas, como a disposição para o convívio com a outra, a abertura ao risco, ao desconhecido, a criação de laços afetivos, ampliação de redes de relações sociais. Em sua pesquisa, ALVES (2017) relata que a EJA é apontada como espaço de convívio que privilegia o diálogo, possibilitando que as pessoas se expressem mais e melhor.

Tendo em vista as questões levantadas, neste trabalho propomos expor um percurso pedagógico que foi construído junto às estudantes da EJA para tratar de gênero e sexualidades. Sabemos que estas questões identitárias podem incorrer em negação ou violação de diversos direitos no decorrer da vida das sujeitas. Em pesquisa realizada no mesmo projeto do atual trabalho, verificou-se, por exemplo, que todas as mulheres entrevistadas afirmaram ter vivido pelo menos uma situação grave de violência doméstica ou sexual durante sua vida (ALVES, 2017). Além da opressão de gênero contra mulheres, a homofobia também está presente na vida das educandas e no cotidiano da própria escola, através de questões como a indiferença, o silenciamento, as relações de poder, negociações, consentimentos, revoltas e alianças (SILVA, 2016). Assim, trabalhar gênero e sexualidades é caminhar para uma sociedade onde os direitos de todas sejam respeitados.

No trabalho procuramos partir das especificidades das sujeitas, através do compartilhamento de suas próprias histórias e percepções, para ir, aos poucos, rompendo silêncios, desestabilizando normas e alargando compreensões de mundo de forma a abarcar a diversidade existente.

Sabemos que para este tipo de trabalho é preciso parceria e confiança da equipe pedagógica, sensibilidade e coragem da educadora, por isso, reforçamos a necessidade da formação docente inicial e continuada que subsidie a professora no processo de superação dos desafios pedagógicos no trato com as especificidades da EJA e das temáticas de gênero e sexualidades de forma ampliada.

2.3 A formação de professores em ação

Se afirmamos a importância de trabalhar a diversidade como conteúdo escolar, reconhecemos as

diversidades que caracterizam a EJA, vimos, agora, reforçar a necessidade da presença da diversidade e dessa diversidade de temas e pessoas na formação das professoras. Como destaca Nova (2017): “Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação”. E segundo o mesmo autor, este conhecimento deve ser experiencial. Existe, portanto, uma preocupação em se promover uma formação prática para as futuras professoras, possibilitando que elas vivenciem processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuarão (FARIA; PEREIRA, 2019). Neste sentido compreendemos que as disciplinas científicas e didáticas do curso universitário não são suficientes para formar uma professora. É necessário um saber que se constrói no fazer em um contexto real e em relação com profissionais já formadas.

A formação de professoras, pensando especificamente para a EJA, possibilita à educadora um maior conhecimento sobre seu público alvo e quais metodologias seriam mais eficazes de forma a favorecer aprendizagens realmente significativas. É importante, portanto, compreender sua disciplina, sua história e seus dilemas, mas, acima de tudo, suas potencialidades para a formação de um ser humano (NOVOA, 2017). Por isso, para atingir as estudantes da EJA, não basta implementar este segmento de ensino na escola, mas, também, preparar a educadora para receber as estudantes de forma a contribuir para um maior engajamento das mesmas nas diversas propostas pedagógicas. Infelizmente, como ressalta Leôncio Soares:

Com a aprovação em 2005, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, constata-se uma redução da oferta da habilitação em EJA nas universidades. Entre as instituições que deixaram de ofertar, em formato de habilitação para EJA, está a própria UNEB de Juazeiro, na Bahia e a UNIJUÍ do Rio Grande do Sul. [...] Essa orientação fez com que alguns dos poucos cursos existentes deixassem de ofertar uma habilitação específica para a EJA. (SOARES, 2016)

Assim, atualmente, a formação de professoras para atuarem na EJA ainda caminha a passos lentos, aparecendo pouco nos cursos de Pedagogia e muito raramente em outras licenciaturas. Apesar disso, constata-se um aumento do número de pesquisas desenvolvidas na pós-graduação que se dedicam à EJA, como dito por Soares (2016):

No GT de EJA da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), é frequente a apresentação de pesquisas que têm tomado como objeto de estudo os processos de formação nos distintos projetos e programas de EJA existentes como Programa Brasil Alfabetizado, Projovem, Proeja, entre outros.

Existem pesquisas que abordam a importância da desconstrução de preconceitos pela professora, já que, muitas das vezes, as educandas reproduzem preconceitos socialmente construídos. A professora pode e deve atuar sempre que necessário, durante as aulas e levar as educandas a refletirem sobre suas vivências e falas. De acordo com Leonardo Magri (2016):

Saber qual é a hora de intervir, como intervir e por quanto tempo manter a intervenção não é algo que nos é dado em aulas, livros, autores teóricos ou em conselhos de profissionais mais experientes. Esse conhecimento se dá somente através da prática, da experiência, pois é preciso ter a capacidade de interpretar o momento e a situação debate que está ocorrendo, e projetar, a partir dos objetivos iniciais, alguma intervenção que desencadeie ainda mais a discussão ou que faça com que essa discussão se encerre rapidamente. (MAGRI, 2016)

No dia a dia das escolas as professoras são chamadas a responder dilemas que não têm resposta pronta, especialmente quando os assuntos são entremeados de preconceitos, como o que abordamos aqui. Por isso é necessário aprender a lidar não apenas com o conhecimento, mas com ele em situações de relações humanas (NOVOA, 2017)

Investir na formação da educadora é uma das formas de melhorar a qualidade do ensino da educação básica e a qualidade de vida das educandas. A educadora deve envolver em suas propostas didáticas o cotidiano e as vivências das educandas, como por exemplo a igualdade de gênero, o machismo e demais assimetrias e discriminações na sociedade. Além disso, professoras devem ser autoras, refletindo sobre sua atuação, divulgando e acumulando conhecimento e, assim renovando suas práticas e de suas colegas (NOVOA, 2017). É nesta perspectiva que o atual trabalho se encaixa.

3. Metodologia

3.1 O ambiente e os sujeitos

A presente ação se desenvolveu no decorrer do ano letivo de 2017 dentro da disciplina de Ciências Naturais do Projeto de Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento (PROEF-2), no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG)

O Centro Pedagógico da UFMG é um Colégio de Aplicação, ou seja, uma escola de educação básica vinculada à universidade. Na portaria n. 959, do dia 27 de setembro de 2013, o Ministério da Educação define:

Consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013).

O CP/UFMG oferta, no período diurno, o ensino fundamental em tempo integral para cerca de 450 estudantes. No período noturno são ofertadas 300 vagas de ensino fundamental e médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como projetos de extensão universitária. Além disso, o CP também atua em cursos de pós graduação. Tendo em vista sua missão, a oferta de uma educação pública de qualidade para todas suas estudantes vem sempre aliada ao desenvolvimento de pesquisas e práticas inovadoras e à formação docente inicial e continuada.

A formação docente das licenciandas da UFMG, promovida pelo CP, mescla a imersão na realidade escolar, as trocas constantes com docentes experientes e a possibilidade de atuação como professora regente sob orientação de uma profissional do CP (FARIA; PEREIRA, 2019). Os projetos formativos ocorrem tanto no período diurno quanto noturno e são vinculados à Pró-reitoria de Graduação ou à Pró-reitoria de Extensão.

O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF-2) faz parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG que se originou do Projeto Supletivo (criado em 1986) e vêm, ao longo de sua existência ampliando sua função social ao consolidar-se como um espaço formativo para estudantes jovens e adultas da educação básica, mas também para educadoras de EJA (SOARES, 2016). Ele é equivalente aos anos finais (6º ao 9º anos) do ensino fundamental. As professoras, neste projeto, são bolsistas, estudantes da UFMG, matriculadas nos diferentes cursos de licenciatura, ou licenciadas cursando continuidade de estudos (ALVES, 2017). Além do envolvimento com as aulas, as bolsistas participam de momentos formativos como destaca SOARES:

“São três as reuniões que compõem a dimensão da formação: a primeira chamada de reunião de área, como o nome já diz, reúne semanalmente os estudantes de uma mesma área, sob a coordenação de um professor da Universidade; a segunda, chamada de reunião de equipe, reúne também semanalmente, os monitores das áreas que dão aula para uma mesma turma, considerados professores em formação. A terceira é a reunião geral que se

realiza uma vez por mês entre todos os envolvidos no Projeto incluindo um representante dos estudantes de cada sala.” (SOARES, 2016)

Durante as reuniões de área, as aulas são planejadas e ocorre uma reflexão sistemática orientada pela prática cotidiana da sala de aula. A organização curricular é flexível, voltada para a realidade das estudantes, reconhecendo seus saberes prévios e favorecendo-lhes o direito de construir e apropriar-se de conhecimentos específicos da educação básica, garantidos por lei e indispensáveis ao desenvolvimento da cidadania plena.

Nas reuniões de equipe, são pensados projetos interdisciplinares que coadunam necessidades e desejos da turma e da equipe de bolsistas atuantes nela. Em 2017, uma das equipes do projeto propôs um trabalho sobre gênero. O tema foi discutido também nas reuniões de área de Ciências Naturais (composta por quatro bolsistas e a coordenadora) e, a partir das discussões, foram planejadas e propostas atividades para quatro turmas do PROEF-2, conduzidas por duas bolsistas, licenciadas em Ciências Biológicas.

As quatro turmas juntas eram compostas por 56 estudantes, com grande amplitude etária (de 19 a 76 anos) e equilíbrio de gêneros. A maioria das estudantes é composta por trabalhadoras das mais diversas profissões, com filhas, pertencentes a classes populares e que já participavam do projeto há, pelo menos, um ano. Em alguns momentos da sequência as turmas foram agrupadas de forma a favorecer a discussão abrangendo mais pontos de vista. Em momentos que demandavam maior acolhimento e intimidade, optou-se por trabalhar com cada turma individualmente.

3.2 A sequência didática

Com o intuito de iniciar esta sequência didática sem que houvesse ruptura significativa na dinâmica das aulas, o sistema endócrino foi utilizado como porta de entrada para a discussão de sexualidade, gênero e demais preconceitos sociais. A partir de estudos de endocrinologia comportamental, que relacionam condutas como sono, agressividade e fidelidade com níveis hormonais, as educandas da EJA foram levadas a refletir sobre a importância de fatores bioquímicos e fisiológicos, como os hormônios, no comportamento humano. A sequência didática teve início, então, com o questionamento “Até que ponto a biologia é responsável pelos nossos comportamentos; e a partir de quando começa nossa própria autonomia?”.

No encontro seguinte as turmas, ainda separadamente, foram recebidas ao som de Caetano Veloso, que cantava a música “Vaca Profana”, de seu álbum “De Perto Ninguém é Normal”. A canção foi utilizada como motivador para discussão a respeito da “normalidade” social. As presentes se sentaram em círculo e compartilharam vivências referentes às diversas formas de preconceito por elas sofridas e como se sentiam com relação à essas experiências. Preconceito linguístico, regional, de classe, com ex-detentas, machismo, academicismo, racismo, gerontofobia e homofobia foram os temas levantados durante este encontro.

Com o intuito de reduzir o foco das discussões para questões relacionadas com gênero e sexualidades, as turmas realizaram uma atividade na qual relacionaram algumas palavras ou expressões com os gêneros masculino e feminino. O quadro branco foi dividido em duas metades, uma referente a cada gênero, e cada estudante deveria retirar aleatoriamente uma palavra e posicioná-la no quadro, explicando sua escolha. As palavras, previamente selecionadas, incluíam termos como “bola”, “boneca”, “cuidar da casa”, “trabalhar fora”, “coragem”, “fofoca”, “inveja”, “força”, “cuidar dos filhos”, “pagar as contas”, entre outros. A atividade foi realizada com as turmas separadas e o resultado foi semelhante em todos os quatro grupos, que associaram termos como “frágil” e “cuidar dos filhos” ao universo feminino, enquanto termos como “violência” e “pagar as contas” foram atribuídos ao universo masculino. Questionamentos sobre a importância das mulheres também pagarem contas, já que são maioria

entre “chefes” de família nas classes populares, e dos homens também cuidarem dos filhos, entre outros pontos, foram levantados por algumas educandas, o que foi extremamente positivo para o prosseguimento da sequência didática. Com base nos questionamentos, conceitos como “sexo biológico”, “identidade de gênero”, sexualidade” e “expressão de gênero” foram adicionados à discussão.

No encontro seguinte as discentes se sentaram individualmente para redigir pequenas redações com o título “Quem sou eu?” (QUEM, 2017), com a proposta de continuar as frases “Por ser homem/mulher eu posso...” e “Por ser homem/mulher eu não posso...”. Por meio dessas expressões escritas seria possível observar indicadores determinantes para a construção do gênero no qual cada educanda se percebia.

As estudantes das quatro turmas foram, então, convidadas a assistirem juntas o documentário brasileiro “Quem sou eu?”, produzido pela Rede Globo de Televisão e exibido originalmente entre os meses de março e abril de 2017 no programa dominical Fantástico. O documentário é dividido em quatro episódios, cada um com aproximadamente quatorze minutos. Os episódios são organizados de acordo com as seguintes temáticas: 1) A descoberta da transexualidade na infância; 2) A adolescência de jovens transexuais; 3) O processo transexualizador e a cirurgia de redesignação de gênero e 4) O desejo de maternidade/paternidade e a formação de famílias de pessoas transexuais.

Após a exibição do documentário, não faltaram questionamentos e opiniões por parte das estudantes, que foram compartilhadas com o grupo, em um grande círculo. Além das educandas da EJA e das professoras em formação, este encontro também contou com a presença de quatro pessoas transexuais convidadas, homens e mulheres trans militantes do movimento LGBTQIA+ na capital mineira. As pessoas convidadas são integrantes dos grupos TransEnem e TransVest, coletivos belorizontinos não governamentais e sem fins lucrativos que atuam, por meio de doações e trabalho voluntário, no combate à transfobia, educação artístico-pedagógica, bem-estar e inserção de transexuais e travestis no ensino superior e no mercado de trabalho. Uma vez que nem todas as estudantes do PROEF-2 se conheciam, foi possível que as pessoas convidadas participassem de forma anônima da discussão inicial, o que permitiu que as discentes se expressassem livremente sobre o tema. Após algum tempo de discussão, as pessoas trans se identificaram e compartilharam com o grupo suas vivências e sentimentos com relação às diferentes facetas da transexualidade. Entre outros tópicos, falaram sobre os sentimentos que lhes marcaram na infância, a ausência de auto-reconhecimento no gênero que lhes foi atribuído, a decisão de alterar o nome de batismo, a transição entre gêneros, os desdobramentos legais da alteração do gênero documental, as alterações hormonais e cirúrgicas realizadas e desejadas para o próprio corpo, seus sentimentos e reações diante de experiências transfóbicas e suas perspectivas para o futuro. É importante ressaltar que as pessoas convidadas para este encontro são militantes atuantes na luta por igualdade e respeito para transexuais e, portanto, já possuem certa experiência com este tipo de exposição. De qualquer modo, uma conversa prévia foi realizada com estas pessoas, no sentido de prevenir que a discussão gerasse desconforto ou ativasse gatilhos de experiências traumáticas prévias.

Com base na campanha “O valente não é violento”, concebida pela ONU Mulheres (ONU, 2014), o encontro seguinte focou na violência contra a mulher. Após assistirem o vídeo disponibilizado no site da iniciativa e discutirem à respeito, as discentes foram instruídas a produzirem pequenos vídeos (de aproximadamente um minuto de duração) com suas perspectivas. A organização das educandas em grupos para a produção audiovisual, assim como conteúdo dos vídeos, foi decidida pelas próprias estudantes. Para ajudar no desenvolvimento criativo, foram distribuídas frases da campanha como “O valente não discute, dialoga.”, “O valente compartilha as responsabilidades do lar.”, “O valente sabe que é melhor inspirar carinho do que medo.”, entre outras.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, o tema foi discutido com as outras bolsistas e professoras orientadoras, principalmente nas reuniões de área e de equipe. A partir dessas discussões foi percebido que muitas vezes as docentes não estão preparadas para lidar com situações que diferem da cis-heteronormatividade. Para promover a discussão do tema entre as demais integrantes do PROEF-2 e do PEMJA foi programada uma reunião geral, que contou novamente com a presença de pessoas trans convidadas.

4. Resultados e discussão

Durante e após a realização das atividades propostas, percebemos uma maior reflexão por parte das educandas sobre o tema trabalhado. No início do projeto, algumas alunas permaneceram na defensiva, com discursos religiosos justificando a não aceitação da diversidade de gênero e sexualidade existentes em nossa sociedade. As várias pedagogias normalizantes a que estão submetidas durante toda sua vida ficam expressas em suas falas. Uma das estudantes disse na primeira aula sobre o tema:

“Essas coisas anormais não são de Deus [...] Isso é falta de couro, é sem vergonhice.”

Para nossa satisfação, quase no final da sequência didática e após assistirem o documentário brasileiro “Quem sou eu?”, que apresenta já no primeiro episódio a descoberta da transexualidade na infância, bem como os depoimentos de pais, mães e da própria criança contando sobre suas angústias, sentimentos e desejos, a estudante da frase supracitada, fez o seguinte comentário:

“Crianças não mentem. Agora sei que essas pessoas existem mesmo.”

Como educadoras, acreditamos que através da educação, podemos melhorar a vida das pessoas, diminuir a violência e o preconceito tão presente nas escolas, nas ruas e nas residências das famílias brasileiras. A mudança na percepção e no discurso dessa aluna gerou um sentimento de dever cumprido. É importante perceber que essa mudança ocorre no decorrer da sequência didática, ou seja, demanda um tempo de trabalho intenso. Além disso, a professora deve estar aberta a acolher as colocações, evitando julgamentos precipitados, não de forma a validar preconceitos, mas de forma a explicitá-los, tornando-os passíveis de mudanças. Percebemos que, quando os preconceitos expressos são recebidos de forma ríspida e seguidos por sermões morais, as estudantes se fecham ao novo e as possibilidades de mudança são mais restritas. Neste tipo de atividade, é preciso evitar a prescrição de condutas e permitir a livre circulação da palavra, para que, ao ouvir a si própria em diálogo com a outra, cada pessoa perceba suas inconsistências e busque o autoaprimoramento. As mudanças de valores não acontecem de outra forma, a não ser pela autoeducação, e podem, apenas, ser estimuladas por um processo pedagógico dirigido com este intuito.

Em uma das atividades, as educandas e os educandos elaboraram textos com o título “Quem sou eu?” respondendo as perguntas “Por ser mulher/homem eu posso...” e “Por ser homem/mulher eu não posso...” Algumas das respostas foram:

“Por ser mulher eu não posso ser desvalorizada e nem discriminada e muito menos excluída, desprezada, sofrer todo tipo de violência.” (M.J)

“Por ser mulher eu não posso pegar um botijão de gás e saco de cimento, fazer serviço braçal e andar na rua fora de hora” (M.C.)

“Por ser mulher eu não posso me casar com outra mulher.” (S.S)

Estas três frases demonstram a tônica dos vários textos produzidos. Elas refletem como a diferença biológica pode resultar em potencialidades diferentes, como a força, mas também em riscos diferentes, como no caso da violência. Também evidenciam caminhos diferentes para o ser mulher: o empoderamento e a subjugação à cis-heteronormatividade.

Podemos depreender várias coisas quando uma mulher menciona que não pode andar na rua fora de hora. Isso significa que a mulher está sujeita a normas mais restritivas do que o homem, que, pela frase, poderia andar na rua a qualquer momento. Além disso é possível perceber a culpabilização, mesmo que de forma velada, da mulher pela violência que sofre na rua, já que é como se ela se expusesse voluntariamente à violência quando anda na rua em horário impróprio. A partir de frases como essa, a professora deve provocar a reflexão sobre a culpabilização das vítimas de violência sexual, procurando desfazer estes tipos de mitos.

Acreditamos que uma boa forma de trabalhar com este tipo de produção é promovendo a leitura conjunta e discussão de cada frase sem revelar suas autoras. Assim, evita-se exposição e permite-se, novamente, a livre circulação da palavra. Cada frase pode ser problematizada evidenciando-se os preconceitos velados.

Após o encontro baseado na campanha da ONU - "O valente não é violento" cujo tema foi a violência contra as mulheres, as estudantes foram instigadas a pensar em formas de conscientizar outras pessoas sobre este assunto tão grave, urgente e, infelizmente tão recorrente. As educandas gravaram áudios, entrevistas e vídeos que foram compartilhados na escola para todas as estudantes, professoras e funcionárias. Nas produções, algumas estudantes contaram suas histórias como vítimas de violência doméstica. Este movimento demonstra que um espaço de acolhimento conseguiu ser construído de forma a permitir que estas mulheres se sentissem seguras para evadir da solidão e do silenciamento que, geralmente, sucedem esse tipo de crime. Além disso, as produções dão rosto de forma a materializar e humanizar questões que vemos expostas apenas em dados numéricos ou "casos isolados" no noticiário. A exposição dos vídeos é de extrema relevância para expandir as discussões e revelar a todas que o machismo continua sacrificando homens e mulheres que são reais e estão no nosso convívio cotidiano.

Por fim, o desenvolvimento desta sequência didática, as reflexões geradas e os resultados alcançados foram apresentados na semana do conhecimento da UFMG 2017. O evento ocorre anualmente, sempre com temática diversificada e acontece com a participação das estudantes, professoras e demais servidoras da Universidade. Os trabalhos apresentados devem contemplar a temática da Semana do Conhecimento que em 2017 foi: "Matemática, diversidade, conhecimento". Os melhores trabalhos são selecionados para uma segunda apresentação e, para nossa satisfação, o nosso, intitulado "Uma abordagem de identidade de gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos" foi muito bem recebido e aclamado pelos ouvintes e pela banca que o classificou como "Destaque Acadêmico". A experiência de produzir as atividades, desenvolvê-las, mas, principalmente poder partilhá-las foi muito rica, pois compartilhar conhecimento contribui com outras educadoras e educandas, mas também, contribui para nosso próprio crescimento.

5. Considerações finais

Durante esta rica experiência de ensinagem, aprendemos muito e percebemos algumas questões que podem contribuir para nortear propostas de abordagem da temática de gênero e sexualidades articulada com as necessidades da EJA:

- é preciso reconhecer que todas ou quase todas as pessoas da EJA não se enquadram na norma posta em nossa sociedade, a saber o homem, cis, branco, heterossexual, de classe média urbana, cristão. Assim, é preciso dar voz e visibilidade às suas diversidades e suas histórias que há muito são silenciadas. Acreditamos que, assim, iniciamos o exercício da empatia necessário para compreender a multiplicidade de possibilidades de ser humano.

- acreditamos que, como todos os conteúdos da EJA, essa temática não deve ser desvinculada da luta pela conquista de direitos, destacando, neste caso a luta pelo direito à vida e à igualdade de gênero.

- é preciso compreender que a homofobia e a violência de gênero podem ter sido as causas da exclusão da escola dessas pessoas, inicialmente. Além disso, como demonstra Suellen Alves (2017) todas ou quase todas estudantes da EJA vivenciaram histórico de violência física ou sexual, assim a professora deve estar preparada para lidar com memórias de vivências difíceis e o afloramento de emoções que podem vir à tona.

- é preciso reconhecer que as estudantes viveram e continuam sujeitas a pedagogias tradicionais (família, igreja) e contemporâneas (mídias), como ressalta Guacira Louro (2008), que podem reforçar os padrões heteronormativos. Estas questões vão aparecer durante o processo e é preciso acolhê-las para que seja possível transformá-las. A pedagogia adotada deve ser a do acolhimento como destaca Jerry Adriani da Silva (2016), se partirmos para a ótica do conflito, possivelmente, as sujeitas se fecharão, pouca mudança acontecerá e perpetuaremos o silenciamento e a dissimulação que perpassam esses temas.

- nos pareceu interessante trabalhar partindo das inconsistências do modelo de estereótipos binários presentes na vivência individual para, então, ir aos poucos ampliando as possibilidades de identidades e orientações. Percebemos que, ao constatar que ninguém se encaixa completamente no padrão de masculinidade ou feminilidade e as violências implícitas no estabelecimento destes padrões, os estudantes se mostram mais abertos a compreender outros que transitam no espectro desta dicotomia.

- não basta nomear e classificar a diferença, é preciso compreender sua construção e criar meios para subvertê-la e acreditamos que apenas o saber da experiência, mediado por vivências plenas de significado, pode alcançar este objetivo. Algo deve acontecer à pessoa como declara Jorge Larossa Bondía.

- é preciso estar aberta para acolher os mais diferentes níveis de apropriação dos conteúdos, especialmente atitudinais, e se pacificar, como educadora, quando nem todas suas expectativas foram alcançadas. Além disso, é preciso compreender que a complexidade do tema requer que ele seja pautado com profundidade e tempo suficientes.

- a prática pedagógica deve ser reflexiva e cooperativa, estando as docentes envolvidas abertas a aprender sobre as transformações contemporâneas nas formas de viver e expressar identidades e sexualidades, além de contar com apoio de colegas e da instituição escolar para traçar esse percurso que pode ser conturbado e alvo de questionamentos. Já que, como destacam Marcos Souza e suas colaboradoras (2015), “Talvez educar nessa perspectiva de desconstrução e instabilidade seja lidar com essa mistura de sensações, ações e reações. Pouco tranquilo, mas muito instigante.”

- vemos também a necessidade de se criar tempos e espaços, dentro das licenciaturas, onde as futuras professoras possam vivenciar a abordagem de temas relevantes da contemporaneidade, como os apresentados aqui, que muitas vezes são negligenciados.

- percebemos que a atuação na EJA reforça, entre as professoras em formação, a necessidade de uma pedagogia baseada e voltada para a individualidade e multiplicidade das estudantes ao mesmo tempo que se apoia no desenvolvimento de sociedades mais justas. Estas reflexões contribuirão para a atuação dessas professoras em qualquer modalidade e realidade de ensino.

ALVES, Suellen Guimarães. O sujeito educando da EJA e a cidade: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção a escola. 2017. 174 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVELINO, Maria de Lourdes Barros, MARTINS, Iara Santos, SOUZA, Luana Menezes de. Oficina educativa sobre gênero e sexualidade: relato de intervenção com adolescentes em um colégio estadual em Aracaju-SE. In: XII Educon, 2019, Aracaju. *Anais ... Aracaju*, 2019, v:13, n.01, p 1-4.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Diário Oficial da União, Brasília, 30 set. 2013.

FARIA, Juliana Batista, PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v.28, n.68, p.333-356, 2019.

FREIRE, Priscila. Ideologia de gênero e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. *Ex aequo*. n.37, p.33-46. 2018.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, p. 20-28. 2002

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v.03, n.04, p. 62-70. 2011

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-posições*. v. 19, n.2(56), p. 17-23. 2008

MAGRI, Leonardo Magri. A importância e o papel de um professor desconstrutor de preconceitos na EJA. *Escritos e Escritas na EJA*. n.6, p. 44-56. 2016.

NOVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. 2017

ONU. *Campanha o valente não é violento*, 2014. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/campanha/o-valente-nao-e-violento/>>. Acesso em: 22 jul. 2020

QUEM sou eu? Produção: Renata Ceribelli/Fantástico. Rio de Janeiro: Globo Produções, 2017. 4 episódios. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/fantastico/2017/quem-sou-eu/>>

SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos, PEREIRA, Sara, SOARES, Zilene Moreira Pereira. Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. In: V Simpósio Gênero e Políticas Públicas, GT 9: Gênero, educação e escola. *Anais ... Londrina*, p.1-15, 2018.

SILVA, Jerry Adriani da, SOARES, Leôncio. Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): a percepção dos/as educandos/as sobre homossexualidade. *Revista Alpha*. Patos de Minas, v. 18(1). p. 40-54. 2017.

SILVA, Jerry Adriani da. *Diversidade sexual na educação de jovens e adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação*. 315p. Tese doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SOARES, Leôncio. 30 Anos de EJA na UFMG – Extensão, Formação e Pesquisa. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA, v. 17, 2016, pp. 43-58. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25013>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

SOUZA JR. Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (BNCC) e o movimento LGBTTTQIs. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito* v. 4, n. 1, p. 1-21. 2018.

SOUZA, Marcos Lopes de, SANTOS, Fernanda Figueredo dos, SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos. Desestabilizando as ideias sobre diversidade de gênero e sexual em uma turma de eja: análise de uma experiência. *Revista Educação e Política em Debate*. V.4, n 2, p. 297-312, 2015.

* Bióloga, mestre em Biologia Vegetal, Professora EBTT Centro Pedagógico/UFMG, lucoutinhom@gmail.com

** Bióloga, Professora da rede privada e do Estado de Minas Gerais, sarodrigueskatherine@gmail.com

*** Biólogo, wccfbio@gmail.com