



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**



**GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO EM
PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

MANUELLA DE ARAGÃO PIRES

**São Cristóvão - SE
2021**

MANUELLA DE ARAGÃO PIRES

**GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO EM
PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de mestra em educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso

**São Cristóvão - SE
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**



**GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO EM
PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Prof.ª Dr.ª Livia de Rezende Cardoso (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Alfrânco Ferreira Dias (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Gregory da Silva Balthazar (Examinador Externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação

**São Cristóvão - SE
2021**

RESUMO

Nos últimos anos no Brasil, a forte influência de movimentos conservadores na construção das políticas públicas em educação tem gerado polêmicas no tocante à compreensão do que compete à escola e à família quanto à abordagem das questões de gênero e sexualidade. Esse quadro se reflete nas políticas curriculares de formação de professores, as quais, mediante jogo de forças, ora apresentam avanços quanto à abordagem desses assuntos, ora retrocessos. A inserção do debate acerca de gênero e sexualidade por parte dos cursos de licenciatura em pedagogia vislumbraria uma importante contribuição para a desnaturalização e problematização da homofobia, transfobia, misoginia e sexismo que marcam a sociedade, uma vez que na formação do/a educador/a tem-se oportunidade de refletir sobre crenças, valores e discursos heterocisnormativos. Sabendo-se que currículo é território em disputa, produz sujeitos e é também por eles produzido, esta pesquisa se propõe a analisar como os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe têm construído suas propostas curriculares no tocante às questões de gênero e sexualidade; quais os lugares que gênero e sexualidade ocupam; qual a/o pedagoga/o se pretende formar nesses currículos quando se trata de gênero e sexualidade e para qual escola se quer formar. Para tanto, utiliza-se de abordagem qualitativa, sob perspectiva pós-estruturalista, com inspiração da análise do discurso foucaultiana. Como instrumentos metodológicos, adota-se a análise documental dos currículos e processos de reformulação curricular dos dois cursos de Pedagogia da UFS, o do campus de São Cristóvão e o do campus de Itabaiana, e entrevista semiestruturada com docentes e membros que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE). A partir das análises, percebe-se que a inserção das discussões temáticas aqui pesquisadas no PPC de Pedagogia do campus de São Cristóvão é recente e ocorreu mediante exigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Seu currículo tem base numa perspectiva crítica de educação com uma concepção de sujeito essencialista, fixa, unitária, e a/o pedagoga/o é visto/a como agente para a transformação social, perspectiva que consideramos não atender sozinha à complexidade da contemporaneidade. O curso de Pedagogia do campus Itabaiana discute a inserção de gênero e sexualidade em seu currículo antes de ela ser uma obrigatoriedade instituída por uma diretriz curricular nacional. Nesse campus, a proposta de reformulação modificou a perspectiva do PPC para uma vertente que consideramos mais próxima de uma inspiração pós-crítica, compreendendo o sujeito como construção histórica e cultural, o currículo como produtor de subjetividades e permeado por relações de poder, e as discussões sobre gênero e sexualidade passam a ser contempladas de forma significativa, demonstrando disposição em ampliar a problematização e compreensão da relação entre a educação e a complexidade social. Ao analisarmos os discursos presentes nos dois currículos de Pedagogia da UFS, refletimos que há por parte dos docentes concepções diversas de educação, gênero e sexualidade subjetivadas pelas políticas públicas identitárias neoliberais que buscam o consensual, normalizar e homogeneizar.

Palavras-chave: currículo; pedagogia; docência; gênero; sexualidade.

ABSTRACT

In recent years in Brazil, the strong influence of conservative movements in the construction of public policies in education has generated controversy regarding the understanding of what is up to the school and the family in addressing gender and sexuality issues. This picture is reflected in the curricular policies of teacher training, which, in spite of a game of forces, now show advances in addressing these issues, and sometimes re-exchanges. The insertion of the debate about gender and sexuality by the pedagogy degree courses would envision an important contribution to the denaturalization and problematization of homophobia, transphobia, misogyny and sexism that mark society, since in the formation of / the educator has the opportunity to reflect on heterocisnormative beliefs, values and discourses. Knowing that the curriculum is a territory in dispute, produces subjects and is also produced by them, this research aims to analyze how the Pedagogy courses at the Federal University of Sergipe have built their curricular proposals regarding gender and sexuality issues. ; what places gender and sexuality occupy; which pedagogue is to be trained in these curricula when it comes to gender and sexuality and for which school one wants to graduate. For that, it uses a qualitative approach, from a post-structuralist perspective, with inspiration from the analysis of Foucault's discourse. As methodological instruments, the documental analysis of the curricula and curricular reform processes of the two Pedagogy courses at UFS, the campus of São Cristóvão and the campus of Itabaiana, is adopted, as well as semi-structured interviews with teachers and members who make up the Structuring Teaching Nucleus (NDE). From the analysis, it is clear that the insertion of the thematic discussions researched here in the Pedagogy PPC of the São Cristóvão campus is recent and occurred under the requirement of Resolution CNE / CP nº 2/2015. His curriculum is based on a critical perspective of education with a concept of essentialist, fixed, unitary subject, and the pedagogue is seen as an agent for social transformation, a perspective that we consider not addressing the complexity of contemporaneity alone. The Pedagogy course at the Itabaiana campus discusses the inclusion of gender and sexuality in its curriculum before it is mandatory instituted by a national curriculum guideline. On this campus, the reformulation proposal changed the perspective of the PPC to an aspect that we consider closer to a post-critical inspiration, understanding the subject as a historical and cultural construction, the curriculum as a producer of subjectivities and permeated by power relations, and discussions about gender and sexuality are now considered in a significant way, demonstrating a willingness to expand the problematization and understanding of the relationship between education and social complexity. When analyzing the speeches present in the two curricula of Pedagogy at UFS, we reflect that there are different conceptions of education, gender and sexuality on the part of teachers, subject to neoliberal public policies that seek consensus, normalize and homogenize.

Keywords: Curriculum; Pedagogy; Teaching; Genre; Sexuality.

AGRADECIMENTOS

Desconfiar das palavras foi um dos exercícios mais difíceis, potentes e valiosos que essa experiência do mestrado me trouxe. Processo de revisitar minhas concepções de educação, tudo que já ouvi e acreditei sobre meu campo de trabalho, de desaprender para aprender.

Mas não só das palavras desconfiei a todo tempo durante esse percurso, do meu potencial também. E dessa forma inicio agradecendo à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso pela sua coragem e paciência para me orientar. Confesso que buscar corresponder às expectativas que eu mesma acreditei que Livia tinha sobre mim não foi tarefa fácil, mas sou imensamente grata pela sua firmeza e generosidade na minha condução, por potencializar minha escrita e nos momentos de desânimo lembrar-me da importância social desse trabalho. Não poderia ter tido pessoa mais adequada para me auxiliar nesse processo.

À Universidade Federal de Sergipe (UFS), instituição que me acolheu como aluna e hoje também como servidora, pela sua importância na minha trajetória e na de muitos outros sujeitos. Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UFS), por promover a concretização desse objetivo.

Às “livianas”, parceiras de grupo de estudos pelas escutas, força emanada, trocas de experiências e de conhecimento, em especial à Tássia Bertoldo, Ann Letícia Guarany, Lynna Gabriela, Rosa Virgínia e Márcia Paranhos.

À banca pelo olhar cuidadoso e pelas sugestões de melhorias para minha pesquisa. Obrigada Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias (PPGED/ UFS) e Prof. Dr. Gregory da Silva (PPED/ UNIT)

Às/Aos professoras/es e colegas que compartilharam seus conhecimentos e afetos

comigo durante esse percurso. Em especial agradeço pelo carinho e humildade do Prof. Dr. Fábio Zoboli, orientação amorosa da Prof.^a Dr.^a Rosana Givigi e apoio dos colegas Wendell Ramon, Jerlane Abreu e Késia Anjos.

Sou agradecida também às/aos docentes do curso de Pedagogia de Itabaiana e de São Cristóvão que se disponibilizaram a contribuir com minha pesquisa me concedendo as entrevistas.

Ao meu esposo Pedro pelo seu amor e parceria de sempre também nesse percurso, por todo esforço e paciência para me dar suporte em busca desse objetivo. Amo você infinitamente!

Aos meus filhos Felipe e Davi agradeço pela paciência com minhas ausências e alterações de humor, por me acalentarem com suas brincadeiras e cantorias nesse tempo.

À minha mãe Kátia, meu maior exemplo de garra, persistência e esperança em tempos melhores, por todo carinho e auxílio, emanou forças todos os dias que necessitei nesse processo. Sei que se alegra duplamente pelo título e pela temática de pesquisa já que muito defendeu todas as formas de viver o gênero e sexualidade exercendo sua profissão na assistência social do estado e município.

Aos meus irmãos Gabriel e Bruno que mesmo distantes sei que ficam orgulhosos da minha trajetória e ao meu pai que a seu modo também me impulsionou a dar esse passo.

Aos colegas do Deape pela acolhida nesse processo de escrita do meu trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFS	Universidade Federal de Sergipe
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
DEAPE	Departamento de Apoio Didático e Pedagógico
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, mais
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CESAD	Centro de Educação Superior a Distância
CAMPSULAR	Campus da Universidade Federal de Sergipe em Laranjeiras

CONEPE	Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ANPED	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa
BNC	Base Nacional Curricular
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
CAMPUSITA	Campus da Universidade Federal de Sergipe em Itabaiana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação,Ciência e Cultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
EAD	Educação a Distância
CBE	Conferência Brasileira de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
BSH	Brasil Sem Homofobia
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais
COPAC	Coordenação de Planejamento e Avaliação Acadêmica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
CONSU	Conselho Universitário
PDI	Projetos de Desenvolvimento Institucionais
PPI	Projetos Pedagógicos Institucionais
DELIB	Departamento de Licenciaturas e Bacharelados
GT	Grupo de Trabalho
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	38
QUADRO 2	41
QUADRO 3	93
QUADRO 4	107
QUADRO 5	108

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CURRÍCULO, GÊNERO E DOCÊNCIA	22
2.1	GÊNERO, SEXUALIDADE, DOCÊNCIA E PEDAGOGIA	23
2.2	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE	32
2.3	PESQUISAS EM GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE	35
2.4	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	44
3	GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	51
3.1	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA	51
3.2	DCN-FORMAÇÃO DE 2015	57
3.3	BNC-FORMAÇÃO DE 2019	63
3.3.1	Racionalidade neoliberal de responsabilização	65
3.3.2	Nova docência a partir de velhas competências	68
3.3.3	Docentes práticos, executores e regulados	72
3.3.4	O não-lugar da diversidade na docência	76
4	FORMULAÇÕES QUE REESTRUTURAM	79
4.1	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO	80
4.2	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO CAMPUS ITABAIANA	99
4.3	CURRÍCULOS EM DISPUTA	108
5	ATRAVESSAMENTOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE	112
5.1	CURSO PEDAGOGIA/CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO: UMA PROPOSTA CONSTRUÍDA A POUCAS MÃOS E INSERÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE PARA ATENDER AS DCN 2015	114
5.2	CURSO DE PEDAGOGIA/ CAMPUS ITABAIANA: GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO PARA ALÉM DE EXIGÊNCIA DE UMA LEGISLAÇÃO?	117
5.3	PERSPECTIVA IDENTITÁRIA DE GÊNERO E ANCORADA NOS DIREITOS HUMANOS	123
5.4	PRESENÇA DE DISCURSOS MODERNOS	137
5.5	FALTA DE FORMAÇÃO PARA GÊNERO E SEXUALIDADE, INEXISTÊNCIA DE DEMANDAS DESTAS OU DESEJO DE NORMALIZAR?	143
5.6	ACONTECIMENTOS QUE FAZEM BORRAR O CURRÍCULO QUE ESTÁ POSTO	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
	APÊNDICE 1	166
	APÊNDICE 2	168
	APÊNDICE 3	169
	APÊNDICE 4	170
	APÊNDICE 5	171

1 INTRODUÇÃO

*Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu*
(CAIEIRO, 1986).

O interesse pelo estudo das questões de gênero e sexualidade emergiu a partir de experiências profissionais que me constituíram enquanto pedagoga até aqui. Pensando que nossas subjetividades são formadas em diferentes espaços e elas implicam na nossa prática pedagógica, conto um pouco de mim. Ser filha de mãe solo me proporcionou desde cedo a compreensão acerca da complexidade do que é ser mulher numa sociedade em que as normas culturais estabelecem experiências contingentes e desiguais para homens e mulheres. Por meio de minha avó, tive uma formação religiosa católica radical, a qual – mesmo tendo nos últimos anos me *despido* de alguns de seus ensinamentos, num processo de desconstrução pessoal – deixou marcas na minha história, encurtando minha visão sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade.

É essa pedagoga que chega a uma escola da prefeitura de Aracaju para atuar como professora de educação infantil com turmas de crianças com 4 anos. Nessa prática, observava a curiosidade sexual das crianças na fase em que estão descobrindo o próprio corpo e o do outro. Por vezes, diante de alguma delas se masturbando ou juntas no banheiro, tocando os órgãos sexuais de alguma/um colega, sentia certa ansiedade em conduzir a questão de forma a não reforçar mitos e tabus. Procurava me apropriar de histórias infantis que falassem do corpo, de como cuidar dele, de como nascem os bebês, de forma que pudesse abordar o assunto de maneira lúdica e atender a curiosidade delas.

Porém, sentia que faltava em minha formação um aporte que auxiliasse nessas demandas com as/os alunas/os. Por isso a angústia, o medo de que por algum descuido meu elas tivessem experiências que fossem traumáticas, ou que se machucassem, receio de ser incompetente e autoritária na condução, e dificuldade até de comunicar sobre essas questões aos pais e orientá-los sobre a fase de descoberta das crianças, caso fosse preciso. Mesmo sentindo-me despreparada, buscava *esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram*, na igreja, na universidade. Quando propunha atividades e brincadeiras, cuidava para não dividir meninos de meninas, buscava fazer intervenções sempre que surgiam

situações em que as crianças estivessem tentando corresponder aos papéis esperados socialmente e como consequência excluindo algum(a) colega de uma brincadeira por ser de determinado gênero; desse modo, levando-os a refletir sobre tais questões.

É evidente que não é somente na universidade que ocorre a formação da/o profissional de educação, também é na formação continuada e na sua prática diária que se materializam as demandas como as de gênero e sexualidade. No entanto, a formação inicial tem grande responsabilidade na inserção dessas discussões, uma vez que é também nesse âmbito que se tem contato com o conhecimento científico e a oportunidade de refletir sobre crenças e valores – para quem sabe, se desfazer de preconceitos.

Em minha formação inicial no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe não havia nenhum componente curricular que abordasse essas temáticas e não recorro de ter experimentado ao longo da graduação discussões sobre elas. Na formação continuada a que tive acesso na prefeitura de Aracaju, os cursos e oficinas proporcionados estavam mais preocupados com as metodologias de aprendizagem, com as técnicas do fazer aprender e não com demandas do contexto contemporâneo vivido pelas/os alunas/os. Ao fazer a pós-graduação em psicopedagogia na Faculdade Pio Décimo, lembro-me de ter algum contato com questões da sexualidade relacionadas ao desenvolvimento infantil, no entanto, com foco em problemas de aprendizagem e sob abordagem que estava longe de uma visão que desconstruísse concepções de gênero e sexualidade hegemônicas.

Mais tarde, quando aprovada no concurso da Universidade Federal de Sergipe, enquanto Técnica em Assuntos Educacionais do Campus de Laranjeiras, atuei na Assistência Estudantil, acompanhando estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando sua permanência na instituição e melhoria de seu desempenho acadêmico. Nessa atividade, tive contato com alunas/os transexuais e gays, que me trouxeram demandas de suas vivências dentro da instituição, como preconceitos e estranhamentos por parte da comunidade acadêmica com relação a suas formas de ser e viver. Elas/es teimavam em *raspar a tinta com que me pintaram os sentidos*. E, mais uma vez, constatava que a minha formação em Pedagogia na UFS poderia ter contribuído melhor para atuar diante de tais questões, de forma que eu pudesse compreender quem eram esses sujeitos, compreender o motivo de tanto incômodo que causavam e de que forma poderia contribuir para sua melhor inserção no contexto da universidade. Essa experiência me levou daí em diante a estar atenta às discussões sobre gênero e sexualidade,

de modo a participar de encontros que debatiam esses assuntos, bem como organizar seminários para aprofundamento desse debate no campus.

Em 2018, fui lotada no Departamento de Apoio Didático Pedagógico (Deape), que é uma unidade da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), responsável pelo acompanhamento qualitativo das atividades de ensino de graduação, tendo em vista o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e sua compatibilização com a política acadêmica da UFS. Dentre as atribuições do Deape estão a de auxiliar os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), os Colegiados de Cursos e o Colégio de Aplicação na elaboração, revisão, criação e reformulação dos Projetos Pedagógicos e estruturas curriculares dos cursos à luz das DCN e da legislação correlata da UFS. Desse modo, tendo acesso ao trabalho com análise de currículos e buscando, como dizia Nietzsche, “transformar continuamente em luz e flama tudo o que sou, e também tudo o que me atinge”¹, instigou-me saber se e de que forma estão sendo abordadas hoje as questões de gênero e sexualidade no currículo do curso pelo qual fui formada; quais discursos acerca dessas categorias permeiam essa formação? Que subjetividades professorais esse currículo deseja produzir?

Ainda em 2018 tive contato com a linha de pesquisa Educação e Diversidade da Pós-Graduação em Educação da UFS, por meio do Programa de Mobilidade e Cooperação Acadêmica da pós-graduação, participando no mês de setembro da disciplina com o professor Fernando Seffner “Transdiversidades, cultura escolar e regimes de inclusão: impasses, possibilidades, composições” na condição de ouvinte; ali já havia iniciado leituras para a elaboração do projeto de mestrado nessa linha e sentia alegria em adentrar nessas discussões no âmbito do PPGED num momento em que meu interesse em compreender melhor as relações de gênero e de sexualidade na educação estava aguçado. Em novembro, como aluna especial, participei do curso de extensão “Gênero, sexualidade e biopolítica” ministrada pela prof.^a Dagmar Meyer (UFRGS) em conjunto com outras professoras do PPGED e PPGPSI. Ali, já inscrita na seleção de mestrado para essa linha, percebi após mais essa experiência que esse era o lugar onde eu queria estar. É então que inicia meu processo de desconstrução, de *desencaixotar as minhas emoções verdadeiras*, de revisar saberes, verdades e sentidos, de construir perspectivas outras sobre a educação em minha caminhada.

¹ NIETZSCHE, Friedrich. GC. Prólogo. § 3, 2001, p. 13.

Vim de uma perspectiva crítica de formação e nunca havia me aprofundado nos estudos pós-críticos. Foi cursando a disciplina “Currículos, cultura e diferença” já como aluna do mestrado, ofertada pela minha orientadora, que intensifiquei as leituras numa nova perspectiva para mim e sentia prazer em ler, ouvir, discutir as temáticas, bem como um desejo de me desfazer do que estava posto e enrijecido até ali em minha formação. A cada dia me interessava por todo e qualquer encontro que intentasse debater tais questões com sede de me aprofundar. Então outro horizonte sobre a educação se abre. Defensora de uma educação infantil com abordagens ativas, participativas, construtivistas – assim como muitas pedagogas que conheço – vou compreendendo a partir daquela disciplina que qualquer outra abordagem se constitui discursivamente por meio de relações de poder e tem intenção de produzir subjetividades desejadas para regulá-las. Começo enfim a compreender a complexidade que envolve a construção de nossas noções de gênero e sexualidade, e como elas têm total ligação com os processos curriculares e educacionais. Posteriormente, participo de encontros, seminários, reuniões do grupo de pesquisa, bancas de qualificação e defesa dos colegas; com efeito, as certezas naturalizadas sobre currículo se desfazem, e o desejo de questionar o currículo pelo qual fui formada cresce.

Ser aprovada no mestrado em Educação, propondo-me a pesquisar sobre essas temáticas no ano de 2018, tornou-se para mim um marco, um desafio e até um ato subversivo, uma vez que foi o ano em que o nosso país elegeu como presidente da República um líder da extrema direita, e que representa o pensamento conservador e retrógrado no que diz respeito às questões socioculturais, sobretudo as de gênero, sexualidade e quanto à população LGBTQI+. Em toda a sua campanha eleitoral, o discurso de ódio e violência permearam as falas de Jair Bolsonaro, não só contra mulheres e grupo LGBTQI+, também contra negros, pobres, indígenas e defensores dos direitos humanos.

Quando me fiz *nudez, esquecimento, raspagem e desencaixe*, vi-me *rompimento*. Afinal, estar educadora, pesquisadora e curriculista nesses tempos é, também, convite a romper visões, currículos e sujeitos limitantes. É ter posicionamentos em favor da diferença. É ser enfrentamento contínuo de si e do outro. É rachar, quebrar, rasgar ao meio quem se era. É dissecar quantos invólucros ainda existirem a moldar nossa subjetividade em cada espaço que ocupamos: igreja, família, trabalho e estudo. Compor esta pesquisa sobre gênero, sexualidade, currículo, UFS e pedagogia é *desembrulhar-me e ser eu*.

As polêmicas desses tempos que envolvem gênero e sexualidade, permeadas nas agendas de campanha nas últimas eleições, no entanto, não tiveram início naquele ano

eleitoral. Há tempos se constituem campo de tensões e resistências no currículo. No Brasil, a forte influência conservadora de algumas religiões, sobretudo o catolicismo e o protestantismo, na construção das políticas públicas do sistema de ensino intensificou tais embates² – atualmente, com mais força com o protagonismo de Jair Bolsonaro –, principalmente quanto à compreensão do que compete a escola e a família na abordagem dessas temáticas. Especificamente no campo educacional destaco o Projeto Escola sem Partido, que propunha limitação na atuação docente, via leis municipais e materiais pedagógicos, quanto a questões progressistas e de gênero, cuja inconstitucionalidade foi decretada – só no ano de 2020 – três vezes pelo Supremo Tribunal Federal.

Diante da intenção em visibilizar as problemáticas sobre gênero e sexualidade no Brasil, também pelo aumento de pesquisas e estudos acadêmicos sobre tais questões (SANTOS, 2020), emergiu o forte movimento de grupos políticos reacionários na busca de impedir, por meio dos aparelhos de Estado, que gênero e sexualidade fossem discutidos na escola. Sob a polêmica alcunha de “Ideologia de gênero”, criada pela Igreja Católica e reiterada pela igreja evangélica, esses grupos pretendem definir à sua maneira as políticas educacionais brasileiras (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018).

Em 2014, ano de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a polêmica teve início no âmbito educacional quando o Senado Nacional e a Câmara dos Deputados Federal, com a presença de religiosos, discutiram fervorosamente a favor da retirada de termos no texto de tal documento, que afirmava que a superação das desigualdades educacionais teria como ênfase a “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, de forma que na versão final os termos “igualdade de gênero” e “orientação sexual foram suprimidos” assim como toda a flexão de gênero, sendo adotada a forma genérica masculina (BRASIL, 2014).

Desse momento em diante, muitos projetos de lei foram criados com o intuito de apagar essas discussões da política educacional brasileira, a exemplo de um projeto que previa detenção de 6 meses a 2 anos para professores que abordassem o tema na escola³. Esse debate foi levado para as secretarias municipais, de modo que algumas acabaram por

² Discussão sobre de gênero e orientação sexual nas escolas em audiência na Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499685-DISCUSSAO-SOBRE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-NAS-ESCOLAS-DIVIDE-OPINIOES-EM-AUDIENCIA.html>>. Acesso em: Xx de XX.

³ Projeto de lei que prevê a prisão de docente que falar sobre “ideologia de gênero”. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/educacao/projeto-de-lei-preve-prisao-de-docente-que-falar-sobre-ideologia-de-genero-0/>. Acesso em: Xx de XX.

excluir essas temáticas dos seus currículos. Recentemente, em sessão virtual no mês de abril de 2020, o Supremo Tribunal Federal⁴ por unanimidade declarou inconstitucional um projeto de lei elaborado pelo Estado de Goiás que proibia a discussão de gênero nas escolas do estado, afirmando que ela fere o direito à igualdade, à laicidade do Estado, e a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, bem como o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento.

Toda essa polêmica tem por base uma concepção biológica de gênero e sexualidade que dita normas, elegendo o homem e a heterossexualidade como modelos e tudo o que difere disso é tido por estranho, inferior e desviante (LOURO, 2000). “Aos sabores desse conjunto de normas, quer-se uma identidade para um corpo e outra para outro corpo” (CARDOSO, 2011, p. 4). Assim, impõem-se como padrão “o sistema heteronormativo onde caberiam apenas duas identidades de sexo/gênero/desejo: masculino e feminino” (CARDOSO, 2011, p. 4). As outras inúmeras formas de ser e estar no mundo são consideradas ameaças à sociedade (BUTLER, 2018).

É a partir dessa concepção que as tensões se revelam na forma como se apresentam as temáticas de gênero e sexualidade em alguns documentos oficiais educacionais nos últimos anos, ora sinalizando esperança de avanços, ora subtrações e retrocessos. Seguindo a lógica do PNE (2014-2024), mesmo após debate coletivo e deliberações, recentemente o Ministério da Educação (MEC) retirou da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC) – documento que norteia e estabelece objetivos de aprendizagens para todas(os) as(os) estudantes da Educação Básica no Brasil – os termos “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual” de trechos específicos, deixando o termo gênero apenas onde se refere à questão do respeito à diversidade e combate ao preconceito baseado nas diferenças biológicas entre homens e mulheres.

Observa-se, no entanto, que em relação à inclusão das questões étnico-raciais, indígenas e quilombolas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/1996) não houve polêmica semelhante, apesar de seu estabelecimento ter ocorrido por meio de grande luta e resistência dos movimentos negro, indígena e quilombola, que resultaram em alterações feitas por meio da Lei 11.645/08, que estabelece a inclusão dessas

⁴ Sobre a inconstitucionalidade declarada pelo STF em abril de 2020 acerca da proibição de discussão de gênero nas escolas: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/stf-forma-maioria-para-declarar-inconstitucional-lei-que-veta-discussao-de-genero-nas-escolas.shtml> . Acesso em: XX de XX.

temáticas no currículo oficial da rede de ensino, sendo mencionadas também no PNE e na BNCC.

Conforme Foucault,

em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder (FOUCAULT, 2003, p. 9).

Essa interdição para Foucault diz respeito ao controle do que pode ser dito, em que circunstância e a quem é permitido falar. Dessa maneira, com relação à discussão sobre gênero, sexualidade, orientação sexual há um olhar fortemente regulador, o que faz com que em resposta a tentativas de dar visibilidade a grupos excluídos da sociedade e dos espaços educacionais um contramovimento se forma com o intuito de apagá-los. Isso ocorre, por exemplo, quando tais questões deixam de ser nomeadas em documentos oficiais.

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre estudantes LGBT e o ambiente escolar do ano de 2016, realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), 73% dos jovens entre 13 e 21 anos identificados LGBT foram agredidos verbalmente na escola no ano de 2015 por causa de sua orientação sexual, e 86% foram agredidos por causa de sua identidade/expressão de gênero. Esse é o maior índice entre outros cinco países da América Latina onde a mesma pesquisa foi realizada (ABGLT, 2016). Assim, é urgente discutir as questões de gênero e sexualidade no âmbito da escola, o que perpassa pela formação de educadoras/es, em especial àquelas/es que atuarão nas séries iniciais ou que assumirão funções de coordenação e direção nas escolas. Essas/es profissionais, mediante o atual contexto escolar, necessitam de uma formação que dê instrumentos para promover uma educação menos excludente.

Em meio a silenciamentos e exclusões houve, entretanto, tentativas de resistência da política pública educacional de formação de professoras/es em âmbito nacional, com relação a pressões dos grupos conservadores na inclusão dos debates desses temas em seus espaços. Isso pode ser observado na elaboração e aprovação de alguns documentos por parte do Governo Federal mediante discussões com movimentos sociais e organizações que militam em defesa dessas minorias, a exemplo das 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.º 2, de 1º de julho de 2015).

A elaboração desse documento, assim como toda política pública, é resultado de disputas de poder que refletem uma intenção perante o sujeito a quem elas são endereçadas. Não há, portanto, neutralidade, mas intenção em capturar e normalizar. No entanto, é inegável que tal documento abre grandes brechas para a visibilidade desse debate no âmbito da formação de professoras/es já que pela primeira vez a diversidade sexual e de gênero foi inserida como conteúdo obrigatório a ser contemplado nos cursos de formação docente, conforme consta no capítulo V, Art. 14, parágrafo 2º: “Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos [...], bem como conteúdos relacionados aos direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional” (BRASIL, 2015, p. 12). O atendimento às DCN para as licenciaturas pelas universidades poderá contribuir para a desnaturalização e problematização da homofobia, transfobia, misoginia e sexismo que marcam a sociedade; já que é na formação do educador que ele tem oportunidade de refletir para então se posicionar frente à diversidade de gênero e sexual.

Tais DCN vislumbrariam uma grande possibilidade de inserção dessas discussões no âmbito das licenciaturas da UFS diante da sua obrigatoriedade. No entanto, enquanto os cursos encaminhavam suas propostas de reformulação curricular para atendê-la, em 2019 essa resolução foi revogada e em substituição a ela foi aprovada de forma apressada a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que não contempla os conteúdos citados anteriormente como obrigatórios, além de trazer uma concepção de educação bastante diferente da defendida nacionalmente por grande parte das/os professoras/es, o que tem constituído campo de disputas entre o coletivo de docentes da UFS atualmente.

Diante desse contexto e condições histórico-culturais, importa saber como o curso de Pedagogia tem discutido as inserções propostas pelos documentos produzidos em âmbito federal e pelas diretrizes curriculares no tocante a questões de gênero e sexualidade? De quais maneiras estão sendo formados sujeitos educadores com relação a essas temáticas? Sabendo-se que o currículo é território de disputa e que produz sujeitos e é também por eles produzido (SILVA, 2010), que essa produção se dá por meio dos discursos em meio a relações de saber-poder em que gênero é “culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente

fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2018, p. 26), e que a sexualidade é “aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2000, p.155), questiono: quais discursos permeiam a organização dos currículos de Pedagogia da UFS? Quais os lugares que as temáticas de gênero e sexualidade ocupam e de que maneira são abordadas?

Quais subjetividades esse currículo pretende formar e para qual escola, quando se trata de gênero e sexualidade? Dessa forma, sob uma abordagem qualitativa de inspiração pós-estruturalista, esta pesquisa se propõe investigar se e como gênero e sexualidade são abordados nos dois cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, quais sejam: o curso de Pedagogia do campus Universitário prof. Alberto Carvalho, em Itabaiana, e o curso de Pedagogia do campus José Aloísio de Campos, em São Cristóvão.

Para alcançar o objetivo geral, foram delineados três objetivos específicos: verificar se e de quais formas gênero e sexualidade são construídos nos projetos pedagógicos dos dois cursos de Pedagogia da UFS; avaliar possíveis mudanças em relação à inserção das discussões sobre gênero e sexualidade nas Propostas de Reformulações dos Projetos Pedagógicos desses cursos em virtude das resoluções; compreender o sujeito professor que os currículos dos cursos de Pedagogia pretendem formar, e quais as concepções de escola presentes nos projetos pedagógicos dos cursos quando se fala de gênero e sexualidade. Como instrumentos metodológicos, adotaremos a análise documental dos currículos e processos de reformulação curricular dos dois cursos de Pedagogia da UFS; e entrevista semiestruturada com algumas/uns docentes que ministram componentes com possibilidades de discussões de tais temáticas, bem como com docentes que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos dois cursos citados. Para análise dos dados, utilizaremos como inspiração a análise de discurso focaultiana, a partir da qual pretendemos alcançar os objetivos desta pesquisa.

O estudo se compõe de seis seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, abordo conceitos de currículo, gênero, sexualidade e docência, fazendo um apanhado das pesquisas produzidas em âmbito nacional alinhadas ao objeto de estudo aqui constituído, bem como busco detalhar os procedimentos utilizados e as etapas da pesquisa. Em seguida, na terceira seção abordo de que maneira as categorias de gênero e sexualidade estão presentes nos documentos das políticas públicas nacionais de formação em Pedagogia. Na quarta seção, faço uma análise dos currículos de Pedagogia da UFS e argumento sobre as lentes teóricas utilizadas em cada uma das reformulações. Na quinta seção, apresento e

analiso as entrevistas que desenvolvi com docentes desses cursos, indicando os discursos presentes nas entrevistas em relação à gênero e sexualidade. Na sexta e última seção, as considerações finais desta pesquisa serão apresentadas.

2 CURRÍCULO, GÊNERO E DOCÊNCIA

*Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
(PRADO, 1993, p. 11)*

Por volta dos anos 1990, com a redemocratização e o fortalecimento dos movimentos sociais no Brasil, tais como os movimentos feministas, LGBT, negro, quilombola e indígena, uma nova dinâmica social se estabelece e com ela novas disputas entram em cena na construção dos currículos de formação de professores. É nesse período que a crise mundial do capitalismo faz o Brasil experimentar no campo educacional o fortalecimento das políticas neoliberais – para as quais a educação deve atender às necessidades do capital e corresponder às exigências emanadas pelos organismos internacionais. É nesse sentido que o currículo passa a ser a pedra de toque de tais políticas, uma vez que por meio dele não apenas conhecimentos são produzidos e transmitidos, mas principalmente há produção de subjetividades. É assim que essas políticas orquestrarão diversas reformas educacionais, algumas das quais abordaremos no decorrer da pesquisa.

Em meio a esse contexto político do novo quadro do capitalismo contemporâneo, surgem também novas análises teóricas educacionais. As teorias sociais pós-críticas, na perspectiva das reivindicações anteriormente mencionadas, colocam em questão nossas noções de educação, pedagogia e currículo, as quais têm seu legado na Modernidade (SILVA, 2010). Conforme Costa (2000, p.17), “o neoliberalismo não encontraria tantos adeptos e não invocaria tanta legitimidade em sua retórica se, com ela, não estivessem alinhados os discursos poderosos que ajudaram a erigir as ‘certezas’ e as ‘verdades’ modernas. Já é mais que tempo de duvidar delas”. As teorias pós-críticas, como as pós-estruturalistas que nos últimos anos têm fundamentado muitas pesquisas em educação, vão se opor às invenções modernas como o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento (PARAÍSO, 2004). O pós-estruturalismo é uma perspectiva que intenta teorizar sobre a linguagem e seu processo de significação, compreendendo a fluidez e a

indeterminação que a abarca. São teóricos dessa perspectiva estudiosos como Foucault, Derrida, Guattari, dentre outros (SILVA, 2010).

Segundo Silva (2010), a partir das contribuições de Foucault nas ciências sociais e na educação, as teorias pós-estruturalistas entendem que os sujeitos são constituídos por meio de aparatos discursivos e institucionais permeados por relações de poder e saber. Para Foucault (2018, p.110), “o discurso veicula e produz poder”. Dessa forma, as instituições educacionais por meio de seus currículos estão implicadas na produção de subjetividades, bem como de desigualdades de gênero. De acordo com Paraíso (2016, p.208),

A escola é “um importante espaço social, em que as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o “abjeto” em relação às condutas de gênero.

O currículo sob a perspectiva pós-estruturalista, portanto, não concentra sua análise da reprodução cultural das desigualdades sob a ótica econômica, mas a partir do movimento e teorização feminista, bem como da teoria *Queer*, também aponta a importância do papel do gênero e da sexualidade na produção das desigualdades por meio das relações de poder (SILVA, 2010). A perspectiva feminista e a *Queer* problematizam o currículo tal como existe, para além de reivindicarem o acesso das mulheres, gays, lésbicas e transexuais ao conhecimento, pleiteiam uma visão feminista e plural do currículo que reflita a experiência não apenas masculina e heterossexual.

É sob o olhar dessas teorias pós-estruturalistas e dos estudos feministas e *Queer* que compreenderemos currículo, gênero e sexualidade nesta pesquisa sobre a formação em Pedagogia. Tais conceitos serão discutidos mais a fundo nos tópicos que seguem. Além disso, mapearei como as pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre tais temáticas e, por fim, indicarei os caminhos metodológicos selecionados a partir do aporte teórico aqui construído.

2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE, DOCÊNCIA E PEDAGOGIA

Lembro-me, quando professora da Educação Infantil, de passagens na escola em que ouvia: “Menino, pare de chorar! Deixa de ser frouxo, você não é homem, não?”. Certa vez ouvi também da diretora: “Chegou hoje um cuidador que a secretaria de educação mandou para auxiliar a professora da creche, não sei o que passa na cabeça desse pessoal,

mandar um homem para cuidar de bebês”. Escutava das crianças frequentemente: “Tia, eu não quero sentar nessa cadeira porque a cor é de menina”, ou ainda “Fulana só quer brincar de futebol com os meninos, ela é maria-homem”. Mais tarde, como servidora na Universidade Federal de Sergipe no campus de Laranjeiras, ouvi: “Repare, que ‘sem vergonhice’, duas ‘bichas’ se beijando assim na frente do povo”. Ouvi também de uma aluna trans: “Fui barrada pela servente na entrada do banheiro feminino porque, segundo ela, eu incomodaria as meninas e que o banheiro que devo usar é o masculino” e “O professor não está querendo me chamar pelo meu nome social e isso me constrange”. Ainda ouvi de uma professora: “Uma aluna minha, por estar abraçada com a namorada no ponto do ônibus, foi agredida por um colega de curso”.

Gênero e sexualidade estão desde sempre presentes no cotidiano educacional, mas de que forma será que as/os docentes e profissionais da educação têm se preparado para lidar com tais questões? Será que em sua formação eles têm tido acesso a estudos de gênero e sexualidade e a críticas e reflexões que esses assuntos proporcionam? Que entendimento do ser homem e ser mulher é vinculado nos currículos de formação de pedagogas/os e tem sido reiterado, reproduzido e naturalizado na academia e, por conseguinte, nos espaços escolares? Será que esses espaços têm sido questionadores das desigualdades de gênero, sexismos, homofobia, transfobia? Ou se têm contribuído para (re)produzi-las, levando à exclusão de sujeitos alunos e sujeitos professores do processo educacional e da sociedade?

Parto dessas lembranças e desses questionamentos das experiências profissionais que me constituem para trilhar as reflexões propostas por esta pesquisa sobre gênero e sexualidade, compreendidos aqui com base nas leituras de Butler (2018), Cardoso (2012), Louro (1997), Meyer (2004), Scoot (1995), dentre outros.

O termo *gender* (gênero) foi utilizado pela primeira vez a partir do início dos anos 70 do século passado por um grupo de estudiosas anglo-saxãs da segunda onda do feminismo, período em que esse movimento, além de preocupações sociais e políticas, se voltou para preocupações também teóricas. Nesse contexto, o termo gênero passa a ser um conceito imprescindível a ser empregado como forma de rejeição ao determinismo biológico implícito nos termos como “sexo” e “diferença sexual” que eram muito utilizados para justificar a desigualdade e hierarquização entre homens e mulheres. Demarca-se, a partir de então, uma nova linguagem por meio da qual se argumentará que

as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são socialmente construídas e não determinadas biologicamente (LOURO, 1997).

O conceito foi tomado estrategicamente também como forma de dar legitimidade aos estudos feministas no meio acadêmico e questionar o paradigma científico vigente, introduzindo como temas de pesquisa demandas vinculadas ao cotidiano da mulher. No entanto, gênero foi definido de forma plural a partir de diversas perspectivas dentro do próprio movimento feminista. A exemplo, tem-se a teoria marxista e a psicanálise; internacionalmente, elas convergiam para a compreensão de que são as representações do que é ser mulher e ser homem em uma dada cultura e em determinado momento histórico que constituem cada um, de forma que as posições que homens e mulheres ocupam não estão determinadas *a priori* por características fisiológicas (MEYER, 2004).

No entanto, no Brasil, conforme Meyer (2004), o movimento feminista conceitua gênero de duas formas bem conflitantes: uma delas, apesar de compreender gênero como construção social, opondo-se a uma biologização, acredita que gênero se inscreve sobre corpos sexuais, o que pressupõe uma natureza inata do corpo e do sexo que está à espera de ser significada pelo gênero. De outro lado, os movimentos feministas com uma perspectiva pós-estruturalista, bem como os Estudos *Queer*, dos quais Judith Butler faz parte, imbuídos das reflexões desenvolvidas por Foucault, questionam todas as noções essencialistas, sejam elas de corpo, sexo, gênero e sexualidade, afirmando que todas essas categorias são construtos sociais (MEYER, 2004).

Sobre isso Butler afirma que “não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero” (BUTLER, 2018, p. 30). Para ela, gênero é uma norma a partir da qual os corpos se tornam viáveis para a vida, é por meio dele que corpos de determinados tipos são produzidos com o intuito de serem regulados e governados. Aqueles que se conformam com a norma imposta são chamados pela autora de “corpos inteligíveis”, ou seja, corpos adequados, e os que escapam à norma são chamados de “corpos abjetos”. Ainda para Butler, a materialidade do gênero nunca ocorre totalmente, é por isso que há necessidade permanente de que as normas sejam reiteradas por meio do discurso e da vigilância.

Conforme Scoot (1995), gênero é a forma primeira de significar as relações de poder. Assim, compreendemos que é por meio do gênero que se estruturam percepções e se organiza concreta e simbolicamente toda a vida social, já que ser do gênero masculino ou do gênero feminino leva a estar no mundo de formas diferentes, pois permeadas por tais

relações (LOURO, 1995). A constituição do gênero tem, portanto, um caráter relacional, ou seja, a existência de uma subjetividade só ocorre a partir da relação com outra e isso, na contemporaneidade, é regido pelo aparato do binarismo; as regras e normas elegem um padrão a ser seguido, em que a negação desse modelo é o outro a ser excluído, intitulado de inadequado. A definição do que é aceitável/inaceitável, correto/incorreto, perpassa por uma atribuição de significados sujeita ao poder. O gênero e a sexualidade se constituem em nossa sociedade; é a norma que produz e naturaliza noções de masculinidade e feminilidade sob o raciocínio genérico de que o homem branco, hétero, classe média e cristão é o padrão, e toda regulação tem o objetivo de consolidá-lo.

Com base nesta perspectiva pós-estruturalista é que analisaremos os currículos dos cursos de Pedagogia da UFS, tomando gênero como um “construto sociocultural e linguístico, produto e efeito das relações de poder” (MEYER, 2004). Afastando-se de uma lógica binária masculino/feminino que entenda a “crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (BUTLER, 2018, p. 26); compreende-se aqui que ser homem e ser mulher é contingente, constituem-se em uma dada condição social, cultural e num determinado momento histórico, atravessados pelas relações de poder. Assim, “não somos mulheres e homens, nos fazemos mulheres e homens pelo engajamento reiterado a normas regulatórias de gênero veiculadas e inscritas nos corpos” (VASCONCELOS; CARDOSO; FELIX, 2018, p.12).

É por meio dos discursos que o gênero se naturaliza e nos constituímos homens e mulheres socialmente, num processo educativo permanente, plural e não linear que ocorre por meio de várias instâncias – família, escola, igreja, meios de comunicação – com atravessamentos com outras marcas sociais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. Todas essas instituições estão perpassadas por representações de feminino e masculino, bem como estão implicadas com a produção dessas subjetividades.

Quando nos referimos a discursos, aqui, o compreendemos conforme Foucault, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2012, p. 60), ou seja, eles constituem o nosso pensamento, o sentido que damos às coisas, assim o termo aqui não é utilizado como uma noção da linguística com preocupação com a estrutura da linguagem, longe disso, ele está interessado no seu contexto e conteúdo. Conforme Fischer,

o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si

mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2001, p. 200).

A instituição escolar moderna tem significativa participação na produção desses discursos. Conforme Louro, desde a sua constituição, por meio de seus currículos, espaços e processos pedagógicos, ela está implicada na produção de desigualdades de gênero, pois reitera constantemente a norma, vigiando, regulando, naturalizando hierarquias (LOURO, 1997). Quanto a isso, Foucault nos diz:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2003, p. 44).

As instituições, espaços educacionais, os raciocínios presentes neles e até sua linguagem são generificados de forma que, mesmo que no currículo oficial não esteja presente o debate das questões de gênero na escola, esse currículo irá generificar. Quando um docente é aprovado numa seleção para ser cuidador de crianças na creche e tem sua capacidade questionada pelo fato de ser homem, isso revela o quanto a instituição escolar espera certos tipos de papéis para homens e outros para mulheres. O papel de docente na educação infantil é naturalizado como um papel feminino, ligado à maternidade, como uma atividade de âmbito doméstico levada à âmbito público, daí atribuir às/aos docentes responsabilidades da família, o que pode ser observado até mesmo pelo emprego do termo “tia(o)”, muito comum no dia a dia das escolas. Quais subjetividades docentes os currículos de formação de pedagogas/os têm produzido nesse sentido? Há problematizações dessa natureza?

Reportando-me às minhas lembranças, isso pode ser percebido também quando um menino de 4 anos chora e a professora age sob uma afirmativa de que aquilo não é o que se espera de um menino, quando nas brincadeiras e rotinas escolares há divisão do que é permitido às meninas e aos meninos diferentemente, de maneira que uma menina que goste de futebol não seja “bem vista” perante os demais colegas. Quando instituições educacionais atuam para garantir a norma hegemônica heterossexual, ela nega outras formas de viver o gênero e a sexualidade, contribuindo diariamente para dificultar vidas, tornando-as invivíveis. Isso pode explicar um aluno do ensino superior se sentir no direito de agredir fisicamente uma colega homossexual pela maneira como ela deseja viver sua sexualidade. Paraíso (2018) nos lembra que essas vidas consideradas abjetas dependem do

acolhimento e hospitalidade dos currículos não só para sobreviverem na escola, mas também na sociedade, pois são vidas que para a norma não importam.

Segundo Butler (2018), as normas de gênero e sexualidade atuam sobre os corpos desde muito cedo, muito antes de que se entenda algo sobre elas, por isso são naturalizadas nas crianças. Assim, compreendemos o fato de um menino de 4 anos se sentir constrangido ao se sentar numa cadeira cor de rosa em sua escola, porque representaria uma ameaça à sua condição de ser menino. Conforme Reis e Paraíso (2014, p. 245),

[...] normas de gênero são expressas continuamente sob o panoptismo mútuo das crianças. Os corpos são observados, classificados e avaliados de acordo com o gênero, pelos seus gestos, falas e movimentos corporais. Nesse panoptismo mútuo, as crianças são constituídas como importantes veiculadoras do poder normativo do gênero, que divulga saberes e regula a produção dos corpos.

Para essas autoras, um conjunto de discursos está presente em cada ato de classificar um indivíduo como menino, e tais atos fazem parte de uma rede discursiva em que algumas instituições e grupos possuem autoridade na produção de significados sobre esses corpos, seja Estado, família, igreja, medicina. Esses discursos, por meio de rituais diários, não só nomeiam como produzem esses indivíduos, produzem as posições com as quais eles podem se identificar – comumente, essa posição é a de um indivíduo forte, dinâmico, competitivo. Assim, as crianças performam para atender a essas expectativas e aquelas que contrariam as posições esperadas são ditas anormais, de quem é preciso manter distância, temer. Nesse sentido, as crianças aprendem desde cedo a tratar os que não se encaixam na norma com desprezo e desrespeito (REIS; PARAÍSO, 2014).

O mesmo ocorre com o esperado para as meninas; naturalizam-se posições, subjetividades por meio dos discursos que essas devem ocupar e a partir dos quais são reguladas cotidianamente. Os discursos sobre gênero e sexualidade produzem diferenciações na socialização de meninos e meninas, mas, conforme Louro (2000, p. 54),

A vigilância para garantir a masculinidade dos meninos é então exercida mais intensamente desde os primeiros anos de vida, pela família e pela escola. Diante de qualquer comportamento ou sinal que possa representar um atravessamento das fronteiras sexuais ou das fronteiras de gênero (construídas dentro dos moldes hegemônicos) providenciam-se “encaminhamentos” de ordem médica ou psicológica.

A vigilância quanto à normatividade de gênero e de sexualidade segue até a vida adulta, o que explica a presença incômoda da aluna transexual que conheci no campus de Laranjeiras, a qual me referi no início dessa sessão. Sua “natureza” ambígua perturba a ordem e a identidade, sua existência no campus é transgressora em dois sentidos: por não

se identificar com o gênero esperado socialmente, que é aquele que corresponderia ao “sexo biológico” (entre aspas porque em nossa perspectiva o sexo também não existe essencialmente, mas é construção sociocultural) masculino por ter nascido com pênis; e também por ter desejo sexual por pessoas do gênero masculino. Dessa forma, ela se constitui o abjeto, ou seja, “aquilo que ameaça o conforto da sensação de identidade e ‘mesmidade’: o monstruoso” (SILVA, 2000, p.13). Por não reiterar a normatividade, a aluna é constantemente alvo de punições e exclusões, seja com olhares atravessados, seja sendo barrada no uso do banheiro, na não aceitação em chamá-la pelo nome social, nas restritas amizades que consegue conquistar. Dessa forma, historicamente o currículo busca produzir e reiterar a premissa sexo-gênero-sexualidade.

A existência da aluna transexual materializa o que Butler busca explicar em seus estudos: “ser constituído pelo discurso não significa ser determinado por ele excluindo a possibilidade de ação” (BUTLER, 2018, p. 246). A partir desse viés, é onde cabe a possibilidade de borrar as regras, contestar os binarismos, hierarquias para produzir caminhos alternativos e novas formas de ser e viver. É aí onde se pode pensar na desconstrução das relações de gênero e sexualidade na formação docente e na escola. Concordando com Paraíso (2018), subverter essas normas requer interromper sua ação e repetição. Nesse sentido, o que os currículos de formação de pedagogas/os têm previsto para essa desconstrução? O que eles esperam do sujeito professor que estão formando?

É com o surgimento das teorias *Queer*, movimento de unificação dos estudos gays e lésbicos, que a teorização feminista construcionista sobre gênero se estende também para o domínio da sexualidade, afirmando que não há um *a priori* determinado biologicamente para as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade. Dessa maneira, esse movimento vai questionar a heterossexualidade como vivência da sexualidade, considerada dominante, perante a homossexualidade, considerada desviante, e afirmará que enquanto construção social permeada por relações de poder, e, sabendo-se que alguns grupos estão em posição social de poder, eles definem nessa relação aquele que é o normal e, a partir de sua negação, o outro passa a ser desvio.

A partir do conceito de performatividade, Butler, vai problematizar as identidades sexuais. Para ela,

[...] o sexo é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. O fato de

que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa (BUTLER, 2000, p.152).

Nesse sentido é que a autora pensa as vivências da sexualidade como performances, em que não há fixidez pelo discurso de uma identidade sexual, mas fluidez, podendo a sexualidade ser vivida de uma forma em certo momento e diferente noutro, uma sexualidade que pode explorar as possibilidades impostas para si. Para Louro e Weeks (2000, p. 29), “sentimentos e desejos sexuais são uma coisa, enquanto que a aceitação de uma posição social particular e um organizado senso de si - isto é, uma identidade - é outra”. É dessa maneira que a teoria *Queer* borra as identidades fixas, vai para as fronteiras, “nos obriga a pensar o impensável, o que é proibido pensar (SILVA, 2010, p. 107).

A sexualidade, conforme Foucault, se constitui uma invenção social, de maneira a ser constituída a partir dos discursos que a regulam e normalizam (LOURO, 2000). Segundo Judith Butler, ela é “aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2000, p.111), ou seja, aquilo que torna o sujeito viável para a sociedade. A maneira de vivermos nossos desejos e prazeres não está dada, ela também se constitui socialmente de forma que sempre apresentará instabilidades e será passível de alterações. Ainda segundo Butler, os corpos não se conformam nunca completamente, colocando em questão a hegemonia da lei que os regula (BUTLER, 2000).

Conforme Louro, “por muitos anos, mesmo afirmando que essa dimensão da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, cotidianamente, com a vigilância da sexualidade de seus meninos e meninas” (LOURO, 1998, p.40). No Brasil, diante das DSTs, esse silêncio com relação às discussões sobre gênero e sexualidade na escola é quebrado e começam a aparecer a partir dos anos 1990 nas legislações e reformas educacionais. Considerando a escola como *locus* privilegiado na formação dos sujeitos, a intenção era discipliná-los e regulá-los com relação à prevenção de doenças e gravidez precoce. É desse período a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem a temática da sexualidade pela primeira vez oficialmente para o currículo, ainda que com viés biologizante e heteronormativo, associado à doença e voltado para a família e a reprodução. A inclusão dessa temática como tema transversal se deparou, no entanto, com a falta de preparo das/os professoras/es para trabalharem o conteúdo na escola (VARELA; RIBEIRO, 2017).

No Brasil, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2004, e dentro do Programa Educação para a Diversidade e Cidadania foi estabelecido entre 2002 e 2005 um sistema de indicadores de resultados dos programas e ações que a secretaria desenvolveu. Para isso, buscou-se a identificação e a mensuração de desigualdades socioeducacionais de variados grupos, dentre as desigualdades elencadas estão as de gênero, de identidade de gênero e orientação sexual (TELES; FRANCO, 2006).

Os dados revelaram uma quase total precariedade da abordagem temática quanto a orientação sexual e a identidade de gênero em todo o processo educacional. Segundo o documento, um primeiro obstáculo enfrentado por esse grupo é a ausência de tratamento adequado da temática, não apenas nas escolas e no ensino superior do país, também na academia e na agenda pública. Um ponto agravante foi o tratamento das demais categorias de identidade de gênero, já que as estatísticas do Brasil não tinham nada a dizer sobre elas no que se refere a dimensão desse grupo, a condições socioeconômicas, a inserção no mercado de trabalho, acesso e desempenho escolar, e também nas universidades (TELES; FRANCO, 2006). Dessa maneira, o documento da Secadi chamava a atenção para a ausência de visibilidade dos grupos não convencionais de identidade de gênero, em que o estudo conclui que o preconceito com relação à temática da identidade de gênero ainda existente se torna uma das principais barreiras para o avanço da sistematização de informações na área em questão e para a promoção da diversidade (TELES; FRANCO, 2006).

É na escola em que há oportunidade de experimentar e conviver com as diferenças, sejam elas de agrupamentos familiares, de crenças, de raça e etnia. Essa complexidade reflete a sociedade, amplia e diversifica o que a criança experimenta em seu agrupamento familiar apenas. É na vivência do cotidiano escolar que se tem oportunidade de diálogo com o diferente, que faz o sujeito amadurecer. É na escola que a criança tem contato com o conhecimento, ampliando sua visão de mundo.

A partir dos conceitos abordados e considerando que o currículo produz discursos, e “o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2018, p.110), faz-se necessário desconstruir as divisões, as hierarquizações e as normas de gênero e sexualidade nos currículos, a fim de multiplicar as diferenças nesse território, incluindo outras possibilidades de vida (PARAÍSO, 2018).

2.2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme Silva (2010) e seus estudos sobre teoria curricular, quando nos referimos a currículo numa perspectiva pós-estruturalista o próprio termo “teoria” não faz sentido, uma vez que se restringiria a descrever e explicar uma realidade já dada. Para essa perspectiva, a teoria está implicada na produção daquilo que supostamente descreve, assim, para o autor, faz mais sentido nos referirmos a “discursos curriculares”, pois não existe aqui nesse âmbito um currículo anterior à teoria. Dessa maneira, um discurso sobre o currículo, “mesmo que se pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele é, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo” (SILVA, 2010, p.12).

Quando tratamos de currículo, uma das questões que se apresenta é sobre a discussão de quais conhecimentos devem ser ensinados. Essa seleção envolve disputas políticas e de poder que estão implicadas com a produção de subjetividades e obtenção de uma hegemonia. Dessa maneira, por meio da elaboração do currículo de formação de professoras/es, modos de ser e agir com relação a gênero e sexualidade são produzidos de acordo com a hegemonia que se pretende garantir ou com a sua desconstrução.

Esse entendimento de currículo se ancora nos estudos de Foucault sobre análise da dinâmica de poder. Dentre vários outros aspectos que o autor reflete, está o da desconstrução da ideia de oposição entre ideologia e ciência implementada pelas perspectivas críticas. Estas compreendem que o conhecimento estaria livre das relações de poder, e por meio dele o sujeito teria a possibilidade de se emancipar. De encontro a essa ideia, Foucault refletirá que a “ciência e o conhecimento, longe de serem o outro do poder, são também campos de luta em torno da verdade” (SILVA, 2010, p.146).

Dessa maneira, após as reflexões realizadas pelos seus estudos e pela perspectiva pós-estruturalista de currículo, não há mais como pensar nele nem sob uma lógica tradicional relativa apenas a conceitos técnicos, grade curricular, lista de conteúdos, formas eficientes de ensino e aprendizagem, nem pensarmos que ele faz parte de “um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica” (SILVA, 2010, p.149). Portanto, compreende-se o currículo como algo que é significado pelas relações de poder e estas não são apenas de âmbito econômico, envolvem relações de raça, gênero e sexualidade, dentre outras.

O movimento feminista traz para o currículo uma discussão importante quando

questiona as desigualdades de acesso das mulheres a educação, e denuncia o quanto os currículos e as instituições escolares reproduziam desigualdades de gênero, justificada por diferenças biológicas, de forma que as expectativas por parte das/os professoras/es com relação a meninos e meninas são diferenciadas, levando-os a escolher determinados papéis considerados inferiores na sociedade, conservando as desigualdades. Após a denúncia do acesso ao conhecimento, uma segunda onda do movimento feminista vai reivindicar que, mais do que o acesso, as mulheres precisariam se sentir representadas em seus interesses e formas de pensamento femininos, já que de forma dominante o mundo social e a ciência são constituídos de acordo com o gênero masculino (SILVA, 2010). Das contribuições dos movimentos feministas infere-se, portanto, que o “currículo é entre outras coisas um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2010, p. 97).

Assim como o movimento feminista, o movimento *Queer* intenta ressignificar o currículo, questionando a forma como ele é constituído. No entanto, ele vai além ao interrogar a concepção de sujeito por identidades compreendendo que essas não abarcam a complexidade e pluralidade de todas as formas e manifestações da sexualidade. Por isso, ele é chamado de movimento pós-identitário. Portanto, reivindica não só representatividade, mas autoria nos currículos educacionais de forma que esses possam incluir as diversas formas de ser e viver. A pedagogia *Queer* traz grande contribuição ao currículo, já que para além do campo da sexualidade seus preceitos buscam desconstruir ideias nos diversos campos de saber, incita borrar regras, normalidades e trabalhar com o inesperado.

Dito isso, ressaltamos que o currículo tal como existe hoje surgiu como uma invenção da sociedade ocidental, junto com o projeto de escolarização, em um contexto histórico de transformações da modernidade (industrialização, crescimento da população), com a finalidade de regular e disciplinar o indivíduo conforme padrões de valores religiosos, morais e sociais esperados para o momento, e, então, tornar possível o novo modelo de sociedade (POPKEWITZ, 1994). Nesse contexto, “domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos era mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los” (VARELA, 1999, p.81). Com efeito, não por meio de uma força repressora, mas de forma sutil, as instituições educativas e o currículo – perante suas regras, hierarquizações e classificações – produzem socialmente indivíduos e saberes desejados.

Um modo de refletir acerca dos efeitos de poder sobre os corpos e sobre a vida na sociedade ocidental foi introduzida nas Ciências Humanas e Sociais por meio dos estudos de Michel Foucault (1926-1984). Para além da compreensão do controle dos corpos e das instituições, sua análise é ampliada, em meados dos anos de 1975, para o domínio da vida e de sua gestão. Ligada à tecnologia disciplinar, surge a estratégia biopolítica de regulação da vida, tendo a educação – e, portanto, o currículo – como tecnologia de governo (RESENDE, 2018). Assim, um modo de construir currículo é “usado para produzir sujeitos que empresariam as suas vidas” (CARDOSO, 2018, p. 952).

Nesse sentido, Foucault (2008) toma o liberalismo analisando-o não simplesmente por uma perspectiva econômica, mas a partir da ideia de racionalidade governamental. Ele mostra como o funcionamento do liberalismo se opôs à razão de Estado, instituindo-se como prática política que limitava a ação do Estado e como um gerenciador das liberdades. O neoliberalismo, por sua vez, atualiza tais noções e intensifica as relações de governo de si e dos outros por meio da noção de concorrência, “um jogo formal das desigualdades” (FOUCAULT, 2008, p. 163), e de “sociedade empresarial” (2008, p. 333). O neoliberalismo é compreendido por Foucault como uma racionalidade, “uma maneira de ser e de pensar” (2008, p. 301).

É a partir dessa ampliação da análise foucaultiana para o âmbito da governamentalidade que compreenderemos as nuances das políticas de reformas curriculares neoliberais na contemporaneidade, das quais os currículos aqui analisados fazem parte. Para Haroldo de Rezende (2018), o Estado Neoliberal é

gerido pela invenção de crises que funcionam como tecnologias de governo que conduzem o modo de agir dos indivíduos e encontram na educação, entendida em variados aspectos e diferentes abrangências, um poderoso instrumento biopolítico de governo que faz com que termos como reforma, ajuste, competitividade, empreendedorismo, desregulamentação, mercado, consumidor, terceirização e empresa, por exemplo, ressoem como únicos sentidos possíveis (RESENDE, 2018, p.12).

Desse modo, as racionalidades políticas, que são “estilos de pensamento, modos de tornar a realidade pensável de tal maneira que resultasse maleável ao cálculo e à programação” (MILLER; ROSE, 2012, p.27) específicas do neoliberalismo, modelam condutas de indivíduos e de grupos por meio de tecnologias de governo, sendo o campo educacional um *locus* onde atualmente essas racionalidades ganham espaço. Dentro dessa égide neoliberal existem duas dimensões: o governo do outro e o governo de si. Esse último é onde a possibilidade de resistências pode ocorrer, já que, apesar do efeito das

relações de poder, o indivíduo também age sobre si mesmo, subvertendo e transformando-se (GALLO, 2018). Não queremos afirmar com isso que agindo sobre si o sujeito estará livre das relações de poder, mas que a constituição desse sujeito se dá na contemporaneidade mediante processos dessas duas dimensões que se entrecruzam.

Considerando isso, compreendemos currículo como aquilo que é historicamente construído por meio de disputas políticas e de diferentes projetos de educação e nação, de forma que a seleção e organização dos conhecimentos tidos como importantes são realizadas conforme princípios e valores estabelecidos nas relações de saber-poder com o propósito de produzir subjetividades desejadas. Assim, consideramos que o currículo não está dado e não é constituído de forma ingênua e neutra, de maneira que “aquilo que está inscrito nele não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 1994, p.172).

Para além de corresponder a lógicas neoliberais, “que esmagam os fenômenos do desejo num código conformista que dificulta a vida de muitas crianças que dependem de um currículo” (PARAÍSO, 2015, p. 270), um currículo de formação de pedagogas/os pode, como toda relação de saber-poder, resistir, cruzar a fronteira e assim fazer brotar “lampejos de devires, de forças, de diferenças, porque apesar de todas as formas, de todos os poderes e de todas as identificações, a possibilidade existe em tudo e em todos os momentos” (PARAÍSO, 2015, p.55). Para isso, conforme a autora, é preciso nos desfazer dos raciocínios que dividem e aprisionam e sermos catalizadores da diferença, imaginando que nada está dado e tudo pode ser feito de outra maneira (PARAÍSO, 2015).

2.3 PESQUISAS EM GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE

Com o objetivo de termos um panorama a respeito do que já foi produzido nacionalmente quanto ao objeto de estudo deste trabalho, fizemos uma consulta à base de dados do site Scielo; no campo “periódicos”, escolhemos como filtro toda a coleção do Brasil. A escolha em restringir ao Brasil se deu pelo fato de que esta pesquisa analisará dois currículos de formação em Pedagogia que estão envolvidos com políticas curriculares nacionais. Em seguida, colocamos como filtro “Área de Ciências Humanas” e dentro dela “Educação e Pesquisa Educacional”; como tipo de literatura filtramos o “artigo”, abarcando todos os anos de publicação e todos os idiomas. Inicialmente selecionadas as palavras “gênero” e “currículo”, ambas sem acento, chegamos ao que resultou em 26

artigos em revistas diversas. Nessa direção, acrescentamos o termo “sexualidade”, e o resultado foi de oito artigos. Por fim, com o objetivo de encontrar artigos mais alinhados ao meu objeto de estudos, inseri o termo “pedagogia”, o que resultou em três artigos. Por essa amostragem, percebeu-se que ainda há pouca produção científica que enfoque esse tipo de problematização em currículos de formação em Pedagogia, daí a relevância de se investigar mais esse currículo.

Quadro 1- Artigos do banco de dados do site Scielo que discutem gênero, sexualidade e pedagogia.

	Autor	Título	Instituição	Revista	Ano	Palavras-chave
1	Maciel, Patrícia Daniela; Garcia, Maria Manuela Alves	A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo	Instituto Federal do Paraná, Colombo, PR, Brasil; Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil	Revista Brasileira de Educação	2018	currículo; gênero; professoras lésbicas.
2	Dinis, Nilson Fernandes; Cavalcanti, Roberta Ferreira	Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia	Universidade Federal do Paraná	Pro-posições	2008	Homossexualidade. Gênero; Formação docente
3	Furlani, Jimena	Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual	Universidade do Estado de Santa Catarina	Educação em Revista	2007	Educação sexual; Educação, Gênero e sexualidade; Currículo e formação de educadoras/res.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A partir da leitura dos três artigos observou-se que o artigo 1 não trata especificamente sobre currículo de formação do/a pedagogo/a, mas traz pistas e uma importante reflexão para pensar esse currículo no que se refere a questões de gênero e sexualidade no exercício da docência. O estudo analisa, por meio dos discursos de sete mulheres lésbicas professoras da educação básica do Rio Grande do Sul, de que forma elas produzem a docência e o currículo no que se refere a gênero. O estudo compreende sexo, sexualidade e gênero sob perspectiva pós-estruturalista e pós-identitária de maneira a concebê-los como convenções culturais e normas constituídas socialmente por meio dos discursos. Com base em relatos autobiográficos das docentes e ancoradas na teoria da noção de experiência de Walter Benjamin; em Giorgio Agamben e Jorge Larrosa, para coletar e analisar as narrativas; nos estudos de Michel Foucault para entender sexualidade e

cuidado de si; bem como na crítica de Judith Butler ao sistema corpo/sexo/gênero, as pesquisadoras perceberam que as experiências de gênero das docentes lésbicas as subjetivaram e as fizeram constituir conhecimento próprio acerca da docência, problematizando nas suas práticas a essencialização das identidades sexuais e a heteronormatividade, tão presente no ambiente escolar. Segundo o estudo, essa docência constituída se configura como uma pedagogia *Queer*, já que a própria presença dessas professoras na escola borra as identidades sexuais fixas, abrindo possibilidade para a vivência de outras formas de sexualidade e docência. É interessante também como o estudo pensa o currículo,

não apenas como uma tecnologia de regulação e limitação do conhecimento advindo das práticas e princípios de governo, mas também como uma tecnologia de regulação que se constitui a partir das manifestações das verdades produzidas nas relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros, quando esses cuidam de si próprios, quando se ocupam de si mesmos na relação com os outros (MACIEL; GARCIA, 2018, p.5).

Dessa maneira, o artigo reflete que com a experiência pedagógica *Queer* das professoras percebe-se a possibilidade de um currículo para a multiplicidade de formas de vida, de vidas que escapam ao que é posto como normal na sociedade, que produza diferenças, ao contrário de binarismos, o que, conforme as autoras, traz “consequências epistemológicas importantes para o trabalho docente e os currículos” (MACIEL; GARCIA, 2018, p.16).

O artigo 2 discute as concepções sobre a homossexualidade e gênero produzidas por estudantes de um curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Segundo o estudo, a partir dos dados quantitativos concluiu-se que “há melhor aceitação das diferenças sexuais e de gênero”, porém, segundo o autor, uma análise mais detalhada aponta para uma assimilação do discurso politicamente correto, mas sem uma mudança significativa das concepções binaristas e excludentes sobre a produção das identidades sexuais e de gênero, ou sobre a formação de novos modelos familiares no mundo contemporâneo (DINIS; CAVALCANTI, 2008).

É interessante destacar que tal estudo ressaltou a necessidade de maior espaço no currículo de formação em Pedagogia para discussão de tais temas, de modo que os licenciandos tenham possibilidade de refletir sobre eles, pois, segundo os autores, a falta de informação e de oportunidade de desconstruir verdades naturalizadas geram preconceitos e intolerâncias. Assim, para que os/as pedagogos/as possam, em seu exercício profissional,

estar mais preparados/as para as demandas reais da escola é necessário que sua formação perpassasse por essas problematizações, pois

vivemos um momento no qual as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis e as fórmulas, inoperantes, de maneira que se torna quase impossível estancar as novas questões surgidas na modernidade. Não há como ignorar as novas práticas, os novos sujeitos e suas contestações ao estabelecido (DINIS; CAVALCANTI, 2008, p.16).

Percebe-se nesse artigo, todavia, a utilização de alguns termos que carecem de problematização por parte dos pesquisadores, a exemplo da expressão “aceitação das diferenças sexuais”, de maneira que aparenta ser disso que essas diferenças precisem. No entanto, o fato de sugerir a aceitação revela a superioridade de um padrão hegemônico que está sobre o diferente inferior. Nesse caso, para além de uma aceitação, o que a formação de pedagogos/as deveria fomentar é a valorização e produção das diferenças sexuais e de gênero de maneira a contemplar em seus processos educativos toda a multiplicidade de formas de vida que adentram a escola e compõem a sociedade.

A terceira pesquisa (artigo 3) também traz importantes reflexões para pensar um currículo escolar e, conseqüentemente, de formação da/o pedagoga/o, mas de forma indireta. O estudo compreende sexo, sexualidade e gênero como invenção política, cultural e social e intenta – a partir de uma linguagem metafórica com a utilização de um livro paradidático infantil – fazer uma análise cultural e problematizações acerca da educação sexual. A pesquisa está aportada nos Estudos Culturais e Feministas e tem perspectiva pós-estruturalista. Nesse jogo metafórico, a autora reflete que os sexos, as sexualidades e os gêneros podem ser pensados como “monstros curriculares” como todo assunto que, segundo ela, é marcado pela polêmica, provisoriade e normalização. Tais “monstros” subordinam-se aos padrões hegemônicos da cultura normativa, mas também resistem a eles, e isso permite que na educação sexual os processos que constituem a normalidade e desigualdade possam ser permanentemente questionados. Essa é uma reflexão interessante para pensar o currículo, não há essencialidades, mas tudo está em permanente construção, portanto, as verdades presentes nele precisam ser sempre desestabilizadas e questionadas (FURLANI, 2007).

Em pesquisa à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, busquei os termos “gênero”, “sexualidade”, “pedagogia”, “currículo”, “formação” – foram encontradas 39 dissertações e 16 teses. Dessas pesquisas, foram excluídas 16, por se distanciarem do meu objeto de estudo; uma, por se tratar de gênero no sentido de gênero

literário; sete, por focarem na formação de profissionais de outras áreas como Enfermagem, Sociologia, Biologia; seis, por focarem no currículo escolar, sendo quatro estudos sobre o Ensino Fundamental, um estudo sobre o ensino médio e um sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos. Restaram 15 pesquisas que mais se alinham ao presente estudo. Percebe-se que a maior produção científica com relação a essas temáticas advém da região Sudeste, com sete trabalhos, em seguida a região Nordeste com cinco, e a região Sul com três. Após chegarmos a essas 15 pesquisas, procedemos com a leitura e levantamento de reflexões mais importantes.

Quadro 2- Teses e dissertações do banco de dados da BDTD que discutem gênero, sexualidade e pedagogia

	AUTOR/ TÍTULO	Tipo	INSTITUIÇÃO	ANO	PALAVRAS-CHAVE
1	KOERICH, Maria Cecília Takayama. História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2007	Formação de educadores. Sexualidade. Relações de gênero. Currículo
2	SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica.	Tese	Universidade Federal de Pernambuco	2016	Currículo. Gênero. Sexualidade. Prática Pedagógica.
3	MARTINS, Walkiria de Jesus França. Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA-São Luís.	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão	2012	Gênero Sexualidade Educação Formação Currículo
4	SILVA, Kelly da. Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as.	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2011	Currículo Formação de professores/as Identidade Gênero Sexualidade
5	COSTA, Ana Paula. As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	2009	Sexualidade. Relações de gênero. Formação Acadêmica. Currículo.
6	ROCHA, Natalia Hosana Nunes. Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica.	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa	2015	Não mencionou palavras-chave
7	HAMPEL, Alissandra. “A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS.	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.	2013	Educação para sexualidade, gênero, Formação docente, currículo.
8	SOUZA, Bruno Barbosa de. Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es.	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2018	Gênero Sexualidade Formação Inicial Licenciatura
9	Luiza Araújo Martins de Oliveira,	Tese	Universidade	2009	Perspectiva pós-crítica da

	Anna. O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar.		Federal de Pernambuco		educação; Teoria do discurso; Discurso pedagógico; Diversidade sexual; Gênero e sexualidade; Educação
10	MALTA, Aline Rodrigues. Games e gênero: as contribuições dos jogos eletrônicos na formação dos pedagogos.	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	2016	Tecnologia educacional; Jogos eletrônicos; Professores - Formação; Pedagogos
11	ORIANI, Valéria Pall. Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas.	Tese	Universidade Estadual Paulista	2015	Educação Infantil; Relações de gênero; Sexualidade; Práticas Pedagógicas.
12	NUNES, Maria Dolores de Figueiredo. Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental.	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2002	Não apresentou
13	COSTA, Simone Gomes da. Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores.	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014	Narrativas audiovisuais, currículos em redes, gêneros e sexualidades, formação de professores
14	CORSI, Adriana Maria. Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade.	Tese	Universidade Federal de São Carlos	2007	Currículo em ação, Intermulticulturalismo, Formação de professores.
15	RIOS, Pedro Paulo Souza. Estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano.	Tese	Universidade Federal de Sergipe	2019	Educação; Professores; Autobiografia; Gênero; Homossexualidade; Trabalho docente

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Após leitura dos trabalhos, dentre as 15 pesquisas selecionadas (teses e dissertações) para leitura, com aproximação do nosso objeto de estudo, dez dessas abordam a formação inicial do/a professor/a sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade, três versam sobre as mesmas categorias no contexto da formação continuada, e apenas duas abarcam tanto a inicial quanto a continuada. Fazendo um recorte sobre os cursos ou formações analisadas, cinco envolvem a formação/atuação da/o pedagoga/o e outras licenciaturas, e dez são exclusivamente sobre a formação em pedagogia.

Desse modo, verificou-se que apenas sete pesquisas tratam da formação inicial do curso de Pedagogia. São estas: a pesquisa 1, pesquisa 2, pesquisa 3, pesquisa 4, pesquisa 7, pesquisa 10 e pesquisa 13. Com relação às perspectivas teórico-metodológicas dos estudos, nove deles estão numa perspectiva pós-crítica, um em uma perspectiva crítica, e cinco não especificam. Viu-se ainda que a fundamentação teórica dos nove trabalhos identificados numa perspectiva pós-crítica utiliza Foucault em suas teorizações, e em geral as autoras/es mais proeminentes são Guacira Louro, Butler, Dagmar Meyer e Tomas Tadeu Silva.

Quanto ao percurso metodológico das pesquisas, observa-se a utilização em grande parte da entrevista como instrumento para a produção de dados, aparecendo em dez estudos, sendo quatro do tipo semiestruturada. Outro instrumento metodológico bastante utilizado é a pesquisa documental, aparecendo em sete trabalhos, e análise do discurso, presente em quatro pesquisas. Das que utilizaram análise do discurso, duas delas se ancoram nas contribuições da obra de Foucault, uma delas se baseia na teoria da Escola de Essex, e outra, na perspectiva teórica da professora Eni Puccinelli Orlandi. Dos sete trabalhos que realizaram pesquisas documentais, quatro o fizeram utilizando os currículos de Formação em Pedagogia e têm como objeto a formação inicial da/o docente. São eles: pesquisa 1, pesquisa 3, pesquisa 4, e pesquisa 7.

Em relação às reflexões alcançadas com as pesquisas, algumas delas indicam a presença da temática e/ou disciplina envolvendo gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação, apesar dos estudos serem quase unânimes na afirmação de que esses temas são insuficientes, e muitas vezes abordados sob uma perspectiva biologizante, apresentados de forma fragmentada no que se refere a teoria e prática. Tal fato pode ser ilustrado com a pesquisa 1, de Maria Cecília Takayama Koerich, que afirma:

A presença-ausente da temática de sexualidade e dos estudos de gênero no curso de Pedagogia foi observada através das nossas entrevistas e das análises aos documentos de identidade dos cursos pesquisados. Tanto com os(as) coordenadores(as) como com as acadêmicas são unânimes em dizer que este é um assunto de extrema relevância. Não há uma fala que coloque uma ideia contrária a essa, mas todos também são unânimes em tecer críticas em relação à formação inicial. Seja na não visualização da sexualidade e de gênero na sala de aula, na falta de estudos e debates aprofundados, ou mesmo na presença fragmentada, limitada em uma disciplina (KOERICH, 2007, p. 99).

A pesquisa 7, que discute e analisa a importância da inclusão de temas como gênero e sexualidade na formação de professores/as na região de Campanha no Rio Grande do Sul por meio dos grupos focais, levantou outra questão muito importante quanto ao interesse dos/as professores/as em formação com relação às temáticas, muitas vezes almejando um caráter prescritivo de tais conteúdos ou disciplinas em busca de respostas imediatas para situações que se apresentam em sala de aula, em estágios ou atividades práticas. Assim, a pesquisadora reflete que não bastaria esse caráter na abordagem de tais questões, mas “seria necessário ir muito além, oportunizando espaços de discussões onde temas como a construção das identidades sexuais e de gênero e as demais questões do corpo e da sexualidade sob uma ótica mais cultural, produzida e produtora de comportamentos, possa ser debatida” (HAMPEL, 2013, p. 101).

Para a autora desta pesquisa, há dificuldade por parte das/os professoras/es em compreender que a escola tem implicação direta na produção de gênero e sexualidade das/os alunas/os, assim como dificuldade em perceber que o debate é mais amplo do que simples prescrições. Conforme Hampel, “numa sala de Educação Infantil ou até mesmo, em outros níveis de ensino, a simples maneira de organizar os alunos e a forma de classificar as atividades de meninos e meninas, constrói e reforça a separação dos gêneros” (HAMPEL, 2013, p.102). Conforme o estudo, seria necessário que as discussões acerca de gênero e sexualidade fossem vivenciadas amplamente pelos/as docentes em formação e na formação continuada enquanto profissionais, de modo que eles tenham oportunidade de desconstruir conceitos, verdades únicas e crenças cristalizadas da educação que receberam.

Em consonância com a pesquisa de Hampel (2013) está a tese correspondente à pesquisa 15, que analisa por meio de narrativas (auto)biográficas o discurso de professores gays do semiárido baiano sobre a produção de si enquanto corpo estranho e as estratégias de desconstruir gênero e sexualidade em suas trajetórias escolares e acadêmicas. Conforme o estudo,

as narrativas evidenciaram a presença de discursos marcados pela transgressão às normas efetuadas pelos efeitos da presença, no espaço escolar, de corpos viados, com trejeitos afeminados, significados como estranhos. De acordo com o Professor Ossayn (2018), o corpo se reverbera na própria história da pessoa, necessariamente marcada pela sexualidade. Ressalta ele: “[...] se eu fui uma criança viada, se tive e tenho um corpo afeminado, com trejeitos e, portanto, estranho, essa é minha história”. É necessariamente essa história, e a história de tantxs outrxs meninxs tomadx como estranhxs, que a escola precisa aprender a respeitar, a conviver e assegurar o direito à diferença, especialmente a partir das práticas curriculares (RIOS, 2019, p.172).

É dessa forma que a presença desses/as professores/as na escola funciona também como instrumento de uma Pedagogia *Queer*, pois valida “corpos estranhos” na produção de conhecimento nas instituições de ensino, abrindo espaço para que outras subjetividades e modos de viver a sexualidade sejam possibilitados no ambiente escolar e para além dele.

Chama a atenção o que refletiu Santos (2016) a partir de sua análise sobre as contribuições do currículo da formação de professoras e professores para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica, cujo campo empírico é o curso de Pedagogia do CAA/UFPE e duas escolas da rede de Educação Básica. A pesquisa observou que gênero e sexualidade não são temas ou categorias inseridas em parte ou em um tempo apenas das disciplinas do currículo de Pedagogia, mas são abordagens presentes em toda formação e contribuem para ressignificar a prática das/os alunas/os-professoras/es. A perspectiva abordada pela formação em Pedagogia compreende gênero e sexualidade

como categorias histórico-culturais produzidas por meio do discurso e que contribuem para questionar o binarismo de gênero e a heteronormatividade. Porém, ressalta que o contexto da escola é contingente e demanda dos docentes da educação básica permanente atualização; com efeito, segundo o estudo, é imprescindível a abordagem de tais temáticas na formação continuada. Conforme Santos:

As demandas pelo trabalho com gênero e sexualidade no contexto escolar desafiam as professoras a relacionarem as categorias e acessarem os conhecimentos adquiridos na formação inicial. A contingência da prática cobra delas o exercício de resignificação do conhecimento formativo de acordo com a realidade e a seleção do tipo de conhecimento (SANTOS, 2016, p. 356).

A análise curricular dos cursos de Pedagogia de três instituições de Minas Gerais no estudo de Silva (2011) – para compreender quais identidades de gênero que as experiências e relações estabelecidas produzem e quais possibilidades de desconstrução – apontou um aspecto relevante nos processos de reformulação curricular, também, os jogos de força para inserção de temáticas como gênero e sexualidade. Conforme entrevista com os/as coordenadores/as destes cursos, percebe-se que esses entendem a importância da abordagem das temáticas, mas isso vai de encontro a dificuldades estruturais do curso e à cultura de ensino. Assim, “a possibilidade de tratar os temas gênero e sexualidade existe, o que faltam são pessoas dispostas a atuar nesse campo, pois, a discussão parece estar ligada aos atores” (SILVA, 2011, p. 180).

Rocha (2015, p. 52), em sua pesquisa acerca da “importância da inclusão das questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais com perspectiva de gênero para além dos discursos hegemônicos”, levantou as seguintes perguntas: que saberes e práticas são norteadoras dessas temáticas no interior dos cursos de Pedagogia? Estão a serviço de quem? Conforme a autora, por vezes as questões de gênero e sexualidade são incorporadas nos documentos normativos que orientam os currículos para atender a compromissos com acordos internacionais, contudo, não há preocupação em garantir que cheguem às instituições educacionais por meio dos docentes; e, se chegarem, que o discurso não seja de cunho médico e biologizante, de modo a apenas reproduzir a normatividade.

Percebe-se com a leitura desses estudos que, conforme afirma Vianna, “prevalecem as dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também ganham espaço tentativas de resignificação das concepções docentes para além da heteronormatividade no trabalho pedagógico” (VIANNA, 2012, p. 133).

A partir do levantamento das produções científicas a respeito das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia, percebe-se que tais produções ainda são escassas quando se trata dessa formação, daí ser relevante que mais estudos se proponham a pensar sobre gênero e sexualidade, problematizando os currículos existentes, abrindo-os para possibilidades outras na perspectiva de inserção dessas categorias. As pesquisas encontradas mostram ainda um silenciamento ou tratamento superficial de tais questões em muitos currículos de formação de pedagogas/os pelo país, até mesmo quando diretrizes e normativas preveem essa abordagem, o que demonstra o não reconhecimento da relevância dessas categorias na constituição dos sujeitos. Em muitos currículos, não se prioriza o aprofundamento do debate que intente compreender e identificar a discriminação de gênero e sexual, estando as poucas discussões muitas vezes fincadas em concepções biologizantes, moralistas e heteronormativas.

2.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

“Afastava-se aos poucos daquela zona onde as coisas têm forma fixa e arestas, onde tudo tem um nome sólido e imutável. Cada vez mais afundava na região líquida, quieta e insondável, onde pairavam névoas vagas e frescas como as da madrugada” (LISPECTOR, 1992, p.194).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, adotei uma abordagem de natureza qualitativa, sob a perspectiva pós-estruturalista. Essa escolha se deu por compreender que tal abordagem tem potencial para investigar as questões de gênero e sexualidade, já que busca desconstruir a fixidez, previsibilidade e o essencialismo das pesquisas modernas, muito presentes no âmbito educacional e que, no nosso entendimento, não dão conta de analisar as questões a que nos propomos (PARAÍSO, 2012). Segundo Paraíso, sua utilização tem relevância por ser

[...] uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (PARAÍSO, 2012, p. 14-15).

Na perspectiva pós-estruturalista, parti do pressuposto de que “isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada” (VEIGA-NETO, 2005, p. 59). Dito de outra forma, compreendo verdade como uma invenção, ancorada nos estudos de Foucault. Para ele, o que existe são “regimes de verdade”, discursos que a sociedade elege como verdadeiros (FOUCAULT, 2000). Dessa forma, nosso pesquisar pretende colocar em xeque e interrogar todos os discursos que são objetos de nossa análise, incluindo o próprio discurso que produzimos, o qual se constitui parcial e contingencialmente. Assim, afasto-me da ideia de que existem dados a serem coletados para o entendimento de que como discursos eles não estão postos e a serem revelados, mas são produzidos por meio da linguagem no encontro pesquisador-sujeitos-objeto de pesquisa. As perguntas que intento fazer aqui não “se referem a o que é; referem-se a o que faz com que seja o que é” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 781), pois não compreendo o conhecimento como essencial, resultado de um ato isolado, mas resultado da ação humana numa constante luta de forças e relações de poder.

Conforme Paraíso e Meyer (2012), quando se trata de pesquisas pós-estruturalistas um pressuposto que devemos atentar é que educamos e estudamos em um tempo diferente: o pós-moderno, ou seja, momento de desconstrução e de abandono das pretensões totalizantes do pensamento moderno que “buscam elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema de compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social” (SILVA, 2010, p.112). Aqui também intenta-se ir de encontro a criações modernas como o sujeito racional, essencial, unitário e livre, de forma que as explicações se pretendem locais, parciais e contingentes, bem como concebe-se o sujeito com uma subjetividade múltipla, descentrada e fragmentada. No entanto,

Ao suspeitar, interrogar, questionar, desestabilizar as metanarrativas modernas, não se pretende substituí-las por outras; pelo contrário, o que se almeja é abandonar as pretensões universalistas fundamentadas na ideia de unidade e eliminação da diferença e possibilitar as micronarrativas, sempre contextualizadas, sempre heterogêneas, sempre em mudança (TEDESCHI; PAVAN, 2015, p.363).

Dessa maneira, tomo aqui as ferramentas teórico-analíticas-descritivas escolhidas para problematizar os currículos de Pedagogia da UFS, colocando-os sob suspeita, interrogando-os sobre as condições sócio-históricas, políticas e culturais que, por meio dos discursos, os constituíram de maneira a fazer emergir um objeto-conceito, prática, ideia ou valor (VEIGA-NETO, 2005). O entendimento aqui de problematização é o mesmo de

Dal'igna (2012, p. 200), quando o conceitua citando Foucault, ou seja, é “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento”. Assim, alinhada com a autora, a presente pesquisa buscará indagar não só aquilo que é tido como falso, mas sobretudo o que é constituído como verdadeiro em meio a relações de poder. Dessa forma, é possível construir narrativas comprometidas e rigorosas abrindo possibilidades de se pensar os fenômenos (PARAÍSO; MEYER, 2012).

Todo esse processo se dará considerando que me constituo como elemento engajado nele; a forma como analiso é marcada pela minha trajetória, minhas visões de mundo, concepções de educação e teoria em que me apporto. A subjetividade humana é, portanto, resgatada nesse pesquisar e utilizada na produção dos dados. Nesse sentido,

cada pessoa, ao pensar, desejar e sentir, institui uma interpretação provisória de mundo que resulta de uma hierarquia de forças em disputa entre si, de vontades que atuam sobre vontades, expressando a provisoriedade, o movimento, o caráter dinâmico das diversas interpretações (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p.781).

Na perspectiva pós-estruturalista compreende-se que o caminho metodológico se faz ao longo do processo, por meio de um modo de elaboração de perguntas, da articulação dessas com a produção de informações, e na busca por estratégias de descrição e análise que não se mantêm rígidas, mas flexíveis às demandas do objeto de pesquisa em questão (PARAÍSO, 2012). Tal perspectiva, ao contrário de uma rigidez e previsibilidade, nos convida a permitir caos em nosso objeto de pesquisa, pois é desse modo que a diferença prolifera, o impensável ocorre e a trama se desenrola (CARDOSO, 2020).

Nesse sentido, após contato com as resoluções do Conselho Nacional de Educação que regulamentam as reformas curriculares e os processos de reformulação dos cursos aqui escolhidos, incluindo-se atas dos departamentos ou de setores da Pró-Reitoria de Graduação, senti a necessidade de estudar os projetos de pesquisa e extensão do corpo docente, buscar dados do perfil de estudantes e, sobretudo, estabelecer conversas com os/as docentes que coordenaram as reformulações ou que seriam responsáveis por certos componentes. Desse modo, como instrumentos metodológicos, utilizei-me da análise documental e entrevista semiestruturada; e para análise dos dados, os conceitos de análise do discurso foucaultianos.

A entrevista se constitui em importante instrumento de investigação; seja individual ou em pequenos grupos, possibilita ampliar o conhecimento sobre princípios, resistências, motivações particulares e coletivas dos sujeitos envolvidos (KLEIN; DAMICO, 2012).

Para Minayo, a entrevista semiestruturada é uma estratégia metodológica “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2016, p.59). Esse tipo de análise é uma ferramenta que nos permite interrogarmos sobre as discontinuidades históricas que constituem os discursos presentes nos documentos, sobre as relações de poder-saber que os produzem, e que auxilia na busca por suas incongruências e multiplicidades, por discursos que se afinam, outros que são antagônicos entre si ou que escapam. Tal análise é feita tomando gênero e sexualidade como categorias analíticas.

A partir desses anseios, trilhamos quatro etapas no caminho metodológico aqui desenhado. Na primeira etapa, realizei a análise de documentos oficiais que regem os dois cursos de Pedagogia, tais como as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), e resoluções que as regulamentam, buscando localizar, descrever e problematizar os discursos que atuam na produção de subjetividades e que se materializam também nos PPC, atentando para o contexto no qual foram instituídos tais documentos e que tipos de subjetividades estão pretendendo produzir quando se trata de gênero e sexualidade. “A seleção e análise de documentos oficiais servem como importantes referências para as formas de implantação e implementação das políticas, além de evidenciarem a dimensão política que envolve os processos educativos direcionados aos indivíduos” (PARAÍSO, 2012, p. 72). A partir do material empírico produzido, busquei fazer conexão entre os discursos aqui produzidos com os demais discursos produzidos em outras etapas, analisando-os com ajuda dos aportes teóricos já descritos anteriormente.

Na segunda etapa, analiso os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia e as resoluções que os regulamentam na UFS, tanto os que estão em vigor quanto os que estão em reformulação, bem como as atas de reuniões dos colegiados com discussão e aprovação de possíveis modificações ou não nos currículos com relação ao trabalho com as temáticas gênero e sexualidade, de modo a verificar quais discursos estão presentes nesses documentos, que tipo de sujeito professor e quais as concepções de escola presentes. Nessa etapa e também nas demais, buscaremos trabalhar com os textos conforme concebe Fisher, a partir de seus estudos foucaultianos, compreendendo que

uma frase, uma afirmação, um conjunto de imagens e sons – todas essas formas de expressão – são atravessados por enunciados, por elementos de uma discursividade que precisam ser complexificados, multiplicados, através de um minucioso trabalho que consiste, basicamente, em colocar as coisas ditas na situação de coisas relacionais (FISHER, 1996, p. 52).

Nesse sentido, a cada etapa busco tomar o que é dito por meio dos documentos relacionando com outros enunciados, percebendo quem os diz e quais as relações de poder envolvidas nesse dito. Além da análise das concepções presentes no documento, ainda em relação a elas, localizo os componentes curriculares que apresentam as temáticas de gênero e sexualidade e/ou quais apresentam possibilidades de discussão, observando de que maneira esses conceitos estão construídos por meio de suas ementas e programas.

Após a identificação dos componentes curriculares, na terceira etapa realizo as entrevistas semiestruturadas com as/os docentes responsáveis pelos componentes identificados anteriormente, ou seja, as/os que atuam com componentes com possibilidade de abordagem de gênero e sexualidade, conforme roteiro de entrevista do apêndice 3. As/Os docentes que integram o NDE (Núcleo Docente Estruturante) também foram entrevistadas/os, conforme o roteiro de entrevistas do apêndice 2, com o intuito de compreendermos seus discursos com relação ao processo de reformulação curricular e inserção de gênero e sexualidade. Além dessas/es docentes, após a etapa de análise dos PPC, sentimos a necessidade de entrevistar também as/os docentes de estágio, pois acreditamos que é também na escola onde são materializadas as situações que envolvem gênero e sexualidade que demandam possíveis intervenções e orientações por parte dessas/es docentes às/aos alunas/os no momento de prática pedagógica. Essas/es docentes serão entrevistadas/os conforme roteiro de entrevistas do apêndice 4.

Devido à pandemia da Covid-19 e ao isolamento social recomendado, adaptamos essa etapa das entrevistas para a forma remota, utilizando a ferramenta *Google Meet*, que permite fazer chamadas de videoconferência, reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. Por conta dessa nova realidade de isolamento, fiz algumas entrevistas individuais e outras, em grupos de no máximo três docentes. As/Os docentes do NDE e dos estágios serão entrevistadas/os em grupo, e as/os docentes dos componentes que abordam gênero e/ou sexualidade serão entrevistadas/os individualmente.

Antes do desenvolvimento das entrevistas com as/os docentes, o projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, conforme consta no Parecer n.º 4083136, e todas/os as/os entrevistadas/os deram o aceite da participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Res. 510/2016/CNS⁵), conforme consta no apêndice 1. Com esse termo, nos comprometemos a

⁵ Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>

preservar a identidade das/os docentes, também manter guardadas as gravações e as respectivas transcrições em lugar seguro, onde somente minha orientadora e eu teremos acesso, e nenhuma informação será utilizada em prejuízo dos participantes. Ainda assim, deixamos claro no termo que aquela/e participante que se sentir eventualmente invadida/o ou incomodada/o pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da entrevista, sem qualquer prejuízo.

A entrevista semiestruturada, ao abordar temas pertinentes ao objetivo desta pesquisa, visa produzir dados no que diz respeito aos discursos sobre os conceitos de gênero e sexualidade e que não estão escritos, mas manifestam-se nas subjetividades dos sujeitos docentes, de modo que se pretende articular os conceitos encontrados nas entrevistas com os presentes nos currículos oficiais.

Compreende-se aqui discursos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2012, p. 60), ou seja, são constituidores dos objetos do conhecimento, dos sujeitos. Dessa maneira, nada está dado à espera de ser revelado, tudo é produzido por meio das práticas discursivas; a tarefa é desnaturalizar, desconfiar de todos os discursos que se pretendem ser representativos da realidade, inclusive desconfiar dos discursos que nós assumimos enquanto pesquisadores. “Nesse processo de produção, entretanto, há articulações com poderes, há estratégias e táticas que ao serem acionadas na produção dos saberes deixam no próprio discurso suas marcas” (PARAÍSO, 2012, p. 232).

As entrevistas foram feitas com um roteiro de perguntas a partir de um tema pré-definido para termos um leque de possíveis questões, no entanto, não houve rigidez, as perguntas foram realizadas de maneira a não se sobrepor à necessidade da/o entrevistada/o falar e com possibilidade da entrevistadora realizar outras, caso considerasse pertinente ao objeto de estudo. A partir dos dados obtidos, buscou-se articular o material empírico produzido aos anteriormente problematizados, organizando-os de forma a fazer as aproximações e distanciamentos, agrupamentos e afastamentos, conforme os discursos presentes.

Destacamos que todos os discursos produzidos nas pesquisas são parciais, dados por meio de ferramentas teórico-analítico-descritivas, “criados dentro de determinados contextos a fim de tornar a ‘realidade’ compreensível” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p.782). Assim, as estratégias de descrição e análise possibilitaram trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que ele produz. Ao focar no processo produtivo

do discurso e da própria linguagem, buscou-se apontar e analisar aquilo que em seu movimento ele nomeia, mostra, inclui e exclui.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho docente é uma categoria social com grande papel na produção e condução de outras condutas. Por isso, sua constituição tem sido bastante disputada e, principalmente a partir dos anos 1990, tratada como vilã do projeto educacional moderno. Assim, as políticas públicas de formação docente e as diretrizes que delas fazem parte se constituem mediante relações de poder-saber. Quando estabelecem conteúdos necessários e formas de organização da formação em Pedagogia, revelam intencionalidades que visam produzir e regular um tipo desejado de docente para que esse possa contribuir na produção de determinados sujeitos sociais (MACEDO, 2013). Este capítulo tem o objetivo de analisar as subjetividades docentes demandadas pelas diretrizes curriculares – DCN de 2015 e BNC de 2019 –, bem como os projetos de educação que vêm sendo fomentados no país nos últimos anos. Tais análises têm implicações muito estreitas com os processos de reformulação nas universidades, dos quais dois, em particular, serão aqui analisados na seção 4.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Os currículos de formação docente funcionam como tecnologias (significados, intenções e ações) para capturar os sujeitos aos quais são dirigidos, direcionando suas condutas com vistas ao governo da população. Conforme Macedo (2013), a política curricular – por meio de seus discursos – cria demandas reformadoras, estabelece o/a professor/a como responsável pela crise educacional e justifica a necessidade de mudanças em sua formação. É dessa forma que se propõe diretrizes curriculares na expectativa de que as instituições reformem seus currículos com base nos desejos estabelecidos nesses documentos oficiais. De acordo com Oliveira (2009, p. 70), “as reformas definem padrões de regulamentação institucional, epistemológico, político e cultural”. Concordamos com Popkewitz (1997, p.115) quando afirma que “as reformas não são, simplesmente, um mecanismo formal para reagir aos fatos, mas são parte dos fatos em si”, ou seja, a necessidade delas é produzida para se obter as subjetividades desejadas que manterão de pé a lógica neoliberal. É desse modo que, no contexto da implantação, desde “o campo macro das políticas públicas, passando pelas políticas educacionais até atingirem as políticas

curriculares, podemos observar a lógica neoliberal fundamentando e atravessando a educação e a sociedade em todos os sentidos” (CARDOSO et al., 2019, p. 1467).

Segundo essa lógica reformista, o período compreendido entre os anos de 1990 e 2000 no Brasil foi marcado por uma reorientação das políticas públicas por meio da qual o Estado brasileiro intentava corresponder às exigências dos órgãos internacionais (CARDOSO et al., 2019). Atendendo às orientações dos bancos financeiros, que consideravam haver necessidade de o Brasil melhorar sua política educacional para garantir que as despesas com educação resultassem em investimentos produtivos (ALMEIDA; JUSTINO, 2018), vislumbrava-se nessa uma ferramenta importante para o novo contexto de desenvolvimento neoliberal com a participação mínima do Estado. É assim que, em sintonia com tal orientação e sob o discurso da crise da educação, tem-se a aprovação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a qual, segundo Lopes e Caprio (2013), expressa a tradução mais efetiva das ações políticas e reformas educacionais neoliberais.

Quanto à abordagem das questões de gênero e sexualidade, tal diretriz não traz explicitamente normas que problematizem essas discussões. No entanto, desde sua aprovação, quando se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino básico e oferta de ensino público e gratuito nesse nível, houve expansão do acesso à escolarização, o que trouxe com mais força para a escola uma realidade heterogênea. Para além de adquirir conhecimentos, é nesse lugar que durante anos a/o aluna/o viverá uma multiplicidade de experiências que a/o constituirá como sujeito, as quais podem constituir-se também em possibilidades de resistências.

Pensando em resistências, pode-se partir de seu Artigo 3º da LDB, que afirma que o ensino deve ser ministrado com base em vários princípios, dos quais destacamos o inciso I (“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”) e o inciso IV (“respeito à liberdade e apreço à tolerância”). Depreende-se desse artigo que independentemente de quaisquer formas de vivência de gênero, sexualidade, independente de raça, etnia, condição social, o ensino tem o papel de promover educação escolar de qualidade a todos sem discriminação e sem exclusão (BRASIL, 1996). Em se tratando da necessidade de visibilizar o debate de gênero e sexualidade no âmbito educacional, pode-se partir de uma prerrogativa da lei e a partir dela problematizar seus discursos, refletindo que para além de educar para a tolerância – uma vez que a lei não problematiza as relações de poder que

produzem as desigualdades – é urgente educar para a diferença, para a multiplicidade de formas de ser, para a desconstrução da ideia de homogeneização dos sujeitos.

Seguida da aprovação da LDB, tem-se a partir de 1997 a elaboração e instituição de outras diretrizes curriculares pelo país com o intuito de se estabelecer parâmetros para a educação e formação de professores, e então avaliar e controlar sua qualidade. Dentre essas normativas estão a Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura, que norteiam os currículos vigentes aqui analisados.

As DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN 2002) trazem em seu bojo uma formação docente com foco na prática e no desenvolvimento de competências. Há um aumento da carga horária total nos cursos de formação de professores em relação à que se praticava anteriormente à sua aprovação, ficando em um mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas; também há aumento na carga horária de estágio, que ficou definida em 400h, e estabelecimento da prática como componente curricular a ser cumprida também em 400h para formar o que o documento chama de um/a docente “prática/o-reflexiva/o”. Do restante da carga horária, 1800 horas são destinadas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas, para atividades acadêmico-científico-culturais.

Conforme Garcia et al. (2013), tais DCN se constituem de uma epistemologia da prática docente que ganhou força a partir da década de 1990 e que desvaloriza os saberes acadêmicos disciplinares dos currículos de licenciatura, priorizando a prática. Sob as reflexões de Foucault, essa autora considera que o foco na prática atua como tecnologia do eu docente, levando a/o licencianda/o a acatar a ideia de que é por meio da prática que se terá conhecimento da realidade educacional, como se o verdadeiro conhecimento fosse advindo da experiência. “Nesse processo, o indivíduo é levado a examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente sua prática e a si mesmo” (GARCIA et al., 2013, p. 258). Não que a experiência não seja importante, mas da forma como se apresenta na normativa, com prevalência sobre o arcabouço teórico, fica claro que o que se quer é uma subjetividade pragmática da/o docente, a desintelectualização e despolitização. Além do foco na prática nessas DCN de 2002, outro ponto marcante e polêmico é a base da

formação de professor pela perspectiva de competências e habilidades como caminhos para garantir a eficiência no processo de ensino e aprendizagem.

As DCN de Pedagogia foram uma das últimas a serem definidas após longos anos de embates e resistências de educadoras/es e pesquisadoras/es em educação iniciados desde as reformas educacionais de 1960 e início de 1970, e intensificados principalmente pela LDB/1996. Conforme a nova LDB, a formação para docentes das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil poderia ser desenvolvida no curso Normal Superior ou por qualquer licenciado e pós-graduado em Educação, fragmentando dessa maneira a formação em Pedagogia e aumentando a dicotomia entre formação para pesquisa na universidade e formação para o ensino que estava destinada também à Escola Normal.

Diante dos embates, propostas para a formação em Pedagogia foram elaboradas por movimentos de educadores, dirigidas ao MEC e atendidas nas DCN. Até que em 2006 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que definem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular para esse curso. Essas diretrizes trazem a finalidade, os objetivos, o perfil da/o pedagoga/o, a organização curricular e a duração do curso de Pedagogia. Destinam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Conforme Kuratani e Veras (2018), as DCN de 2006 do curso de Pedagogia marca a terceira mudança nessa formação desde a criação do curso em 1939 no Brasil. Segundo elas, o curso – que surgiu inicialmente com a preocupação em formar para a atuação da/o pedagoga/o no Ensino Normal – possuía uma duração de três anos e formava o bacharel em Pedagogia, profissional para atuar como técnico/especialista educacional. Para lecionar no ensino secundário da Escola Normal, era preciso cursar mais um ano de Didática para receber o título de licenciado. Dessa maneira, a base da formação era o bacharelado (KURATANI; VERAS, 2018).

A primeira mudança no curso não teve alterações significativas e estabelece o tempo de quatro anos tanto para a formação em bacharelado quanto para a formação em licenciatura, e institui uma base comum e outra diversificada para o curso, sendo as disciplinas de Didática e Prática de Ensino obrigatórias para a licenciatura. Nessa primeira mudança percebe-se, portanto, a separação entre bacharelado e licenciatura.

A segunda mudança ocorreu após a Reforma Universitária de 1968 e estabeleceu a manutenção da formação de professores para atuar no Ensino Normal; com a habilitação já existente – e além dela – institui-se as habilitações de Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar, levando a identidade da/o pedagoga/o à qualidade de especialista/o. O currículo do curso passa a ter uma parte composta pelos fundamentos da educação comum a todas as modalidades e uma específica relativa à habilitação a ser adquirida. Além dessa mudança, a experiência no magistério passou a ser exigida para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar, e Didática se tornou uma disciplina obrigatória para todas as habilitações. Nessa segunda mudança, o bacharelado foi extinto, e o curso passou a conferir o título único de Licenciado em Pedagogia. Ainda nessa segunda mudança, percebe-se que a fragmentação ocorreu pelo estabelecimento das habilitações, que separou o trabalho e formação do professor do trabalho e formação do especialista, bem como a teoria da prática.

Na terceira mudança proveniente da instituição das DCN de Pedagogia em 2006, a docência passa a ser a base da formação da/o pedagoga/o, com uma formação de licenciadas/os para exercerem funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Percebe-se em todas essas mudanças um movimento de embate entre diferentes projetos de formação que se deu histórica e politicamente ao longo dos anos na configuração da identidade da/o pedagoga/o, marcadas pela tentativa de fragmentação entre bacharel/licenciado, professor/especialista, aquele que pensa e aquele que executa, predominância da formação praticista da/o professora/or, com maior carga horária destinada à prática em detrimento da teoria, numa visão pragmatista da formação, o que é bem presente no histórico da formação docente no país.

As DCN de Pedagogia de 2006, ainda em vigência, refletem esse embate e, de acordo com Brzezinski (2011), embora elas não contemplem a totalidade das

reivindicações históricas do Movimento Nacional de Educadores e precisem de críticas, uma “nova identidade do curso de Pedagogia e da/o pedagoga/o começa a se desenhar com certa nitidez: a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares” (BRZEZINSKI, 2011 p. 243). Conforme a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, as DNC de Pedagogia “reconhecem e consolidam a produção teórica dos últimos vinte anos no campo da formação de professores” (ANPED, 2006, p. 1362).

Ainda conforme Brzezinski (2011), dentre as ideias presentes neste documento, mediante negociações, estão firmados que a docência é a base da identidade da/o pedagoga/o, estando explicitada a concepção de docência, que a base comum nacional deverá ser respeitada, que a/o pedagoga/o não é formada/o exclusivamente para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que a formação para a gestão educacional e para pesquisa estão asseguradas, e as habilitações foram extintas. Por ter identidade centrada na docência, as DCN de Pedagogia foram consideradas pela ANPED um “avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação” (ANPED, 2006, p. 13461). A formação em Pedagogia com base na docência abrange o papel do/a professor/a, de gestor/a e pesquisador/a, e isso é reflexo de embates dos movimentos de pesquisadores/as em Educação.

Nesse jogo de forças e relações de poder, vê-se muitas das reivindicações de coletivos de educadoras/es e estudantes em Educação sendo contempladas nas DCN de Pedagogia. Porém, quando uma política pública – cuja racionalidade é neoliberal – adota em seus documentos oficiais as reivindicações, termos e expressões dos movimentos de educadoras/es, isso nos leva a crer que a razão neoliberal já está norteando e organizando esses coletivos, de modo que as concepções de educação de ambos se encontram. É dessa maneira que a base na docência atende às concepções dos movimentos educacionais e, atrelada a ela, o documento traz outros aspectos que interessam ao projeto de sociedade neoliberal. Conforme afirmam Petrenella e Daluch (2012, p.7):

O conceito de Docência, diz respeito à ampliação das responsabilidades que o professor deverá assumir na escola: de ser partícipe do gerenciamento da sala de aula e da escola, além de produzir conhecimentos sobre e na sua prática profissional, o que atenderia às demandas de um profissional flexível e polivalente, capaz de se adaptar a um processo constante de “aprender a aprender”.

Dessa maneira, as subjetividades docentes desejadas para esse projeto de sociedade neoliberal estariam garantidas, pois atrelado ao conceito de docência está um conjunto de valores, posturas e atitudes a ser requerido à/ao pedagoga/o e que atende ao papel esperado para ela/ele no século XXI. Desse modo, espera-se produzir subjetividades engajadas, envolvidas na gestão democrática, autorresponsáveis, colaborativas com a ordem e apaziguamento da sociedade, correspondendo às exigências dos órgãos multilaterais.

Nesse mesmo sentido está a inserção das questões de gênero e sexualidade nessas DCN. Com a intenção de manutenção da ordem e coesão social, o documento traz o “respeito à diversidade”, “pluralismo cultural” sob a égide da equidade – discursos que constituem um regime de verdade que não intentam o questionamento das desigualdades. Há um movimento de minimizar tais desigualdades de gênero, sexuais, classe, etnia nas políticas curriculares brasileiras. Daí o esforço em promover positivamente tais pautas nos documentos oficiais, nos currículos, materiais didáticos. Contudo, não há o mesmo esforço na desconstrução das relações de poder e dominações; a retórica prevalece. Mais uma vez, a racionalidade neoliberal se coaduna com termos, valores, concepções de pautas sociais com a intenção de controle e governo: incluir para homogeneizar, normalizar e controlar.

Portanto, os discursos presentes nessas DCN são constituídos de relações de poder-saber e intentam governar os processos formativos das/os pedagogas/os para produzir modos de ser desejados, conformando esses sujeitos a pensar e agir de determinada forma, segundo demandas do momento histórico e político. Ao chegar nas instituições de educação superior, novos embates ocorrem, alguns discursos são naturalizados, tomados como verdades e acatados, outros são questionados e mobilizam resistências, pois tais relações de poder não cessam, elas são permanentes.

3.2 A DCN-FORMAÇÃO DE 2015

Sob esses mesmos embates e resistências é que foram aprovadas⁶ as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério da educação básica (Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015), tendo por base o

⁶ Após mais de uma década de discussões com a participação de entidades, associações e fóruns educacionais como a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) em 2008 e Conferências Nacionais de Educação (Conae) em 2010 e 2014, em substituição à Resolução do CNE/CP nº 1/2002.

parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 9 de junho de 2015 e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015.

As novas DCN estabelecem inicialmente um prazo de dois anos para que os cursos de educação superior façam adequações em seus PPI (Projetos Pedagógicos Institucionais), PPC (Projetos Pedagógicos dos Cursos) e PDI (Projetos de Desenvolvimento Institucionais).

Diante do contexto político do país, com o golpe em 2016 e da finalização do processo de elaboração da Base Curricular Nacional para a Educação Básica (BNCC), que só foi aprovada em dezembro de 2017, o MEC – por meio da Resolução n.º 1 de 9 de agosto de 2017 – alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, firmando um prazo de três anos para o cumprimento dessas DCN. O prazo passou ser até 1º de junho de 2018 para que os cursos de licenciatura atendessem o que seria estabelecido por essa base para cada área do conhecimento; assim, muitas instituições acabaram protelando a reestruturação dos seus currículos.

Apesar de ter contado com grande participação de muitas entidades de pesquisadores e associações educacionais, a constituição dessa diretriz – como toda política pública – reflete intencionalidades e, considerando o contexto em que foi instituída, tem base em discursos neoliberais. Conforme Osório (2018, p. 176):

Toda sociedade tem sonhos, fabrica desejos e intenções a serem alcançados; neste sentido, necessita criar e produzir meios de inserir seus membros em um regime de racionalidades para que tenha sucesso. Em tempos de governamentalidade neoliberal e seus imperativos, a questão do controle dos profissionais requer outras tecnologias para governar as condutas, cada vez mais, a distância.

Assim como outras normativas de reformas curriculares, essas DCN não se distanciam completamente das orientações dos órgãos internacionais e foi elaborada no contexto neoliberal. Portanto, parte do pressuposto de que a melhoria da educação básica depende de uma mudança na formação do professor, essas diretrizes se baseiam num modelo gerencialista que é adotado na administração pública e chega ao âmbito da escola; esse modelo tem como foco o resultado nas avaliações, com efeito, quer-se padronizar a formação de professoras/es para melhor controlar esses resultados.

Entretanto, constituídas enquanto disputa política, as DCN, ao tempo em que atendem a uma política reformista – por outro lado, por ter tido grande participação de várias entidades e pesquisadores/as em Educação – trazem também pontos positivos para a

formação de professores como, pela primeira vez, contemplar em uma diretriz para licenciaturas a obrigatoriedade de discussões de temas como gênero e sexualidade. É dessa forma que as DCN de 2015 apresentam um avanço com relação às de 2002, considerando que viabilizam a discussão de temas e demandas de grupos excluídos dos debates educacionais, o que mostra uma preocupação em prever no âmbito de um documento oficial – pela primeira vez – a garantia dessa discussão, contemplando em suas prerrogativas várias resoluções, tais como: Resolução CNE/CP n.º 01 de 30 de maio de 2012, que estabelece DCN para a Educação em Direitos Humanos; Resolução CNE/CP n.º 02 de 15 de junho de 2012, que estabelece DCN para a Educação Ambiental; e Resolução CNE/CP n.º 01 de 17 de junho de 2004, que institui DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com relação às questões de gênero e sexualidade, é presente em vários trechos do documento a menção à importância das discussões sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos de formação de professores. Em seu Art. 5º, a resolução diz que a formação do magistério deve garantir um processo emancipatório e permanente para garantir ao egresso o direito:

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (BRASIL, 2015, p.6).

Nessa passagem, salta aos olhos uma característica muito presente nas políticas educacionais nos últimos anos – ancoradas na racionalidade neoliberal – que é a ideia do currículo com finalidade de emancipação dos sujeitos. O discurso de que por meio da razão e da ciência o sujeito docente se emancipará é um tipo de tecnologia de governo que intenta capturar o professor, fazendo parecer que ele tem liberdade de escolha quando, no entanto, o que se quer é que o docente arque com suas decisões, e “permanentemente”, como menciona o trecho, de maneira que não dependa da ação e controle do Estado. Quer-se um sujeito autogovernado sem uso de coerção, mas de forma a seduzi-lo com o discurso de liberdade.

Outro ponto a ser ressaltado é sobre os trechos “respeito às diferenças” e “reconhecendo e valorizando a diversidade”. Em relação ao uso desses termos, Rodrigues e Abramowicz (2013) fizeram um estudo sobre o debate contemporâneo acerca da cultura,

diversidade e diferenças em que mapeiam os variados usos e concepções atribuídos a esses conceitos e refletem que nos últimos 20 anos o termo “diversidade” aparece demasiadamente nos documentos de políticas públicas nacionais e internacionais. Sobre isso concluem que seu “uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17).

O termo diversidade é visto pelas autoras como uma forma de governo por parte das políticas públicas, que pretendem apaziguar as desigualdades e esvaziar a potência do campo da diferença que, ao contrário disso, pretende implodir identidades e questionar as hegemonias (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). As autoras ainda ressaltam que o campo social é colocado nas políticas públicas como forma de governo, e a educação faz parte dele, de forma a buscar conciliar os conflitos que estão postos na sociedade. Conforme Possa e Bragamonte (2018), “a entrada de certos saberes no rol das políticas de regulação será fruto de direitos e reivindicações, de mobilizações que, capturadas pelo Estado, fazem parte de um modo de governar. Dessa maneira, antes de fazermos juízo de valor perante termos como diversidade, inclusão, respeito às diferenças, é preciso problematizar e perceber as relações de poder e saber que estão envolvidas nessas inserções.

Dessa feita, os estudos de gênero, sobretudo as teorizações *Queer*, avançam nesse aspecto ao não buscarem uma política de reconhecimento da diversidade. Esses estudos, principalmente nas figuras de Butler e Lauretis, desconstroem e desnaturalizam as normas culturais. Nas palavras de Lazzarato (2019, p. 98-99),

a lógica heterossexual capitalista não pode senão ser destruída, de acordo com uma lógica que remete à tradição revolucionária: a gente não pode se libertar e libertar inclusive o patrão de sua alienação senão destruindo-o; ou seja, destruindo a relação de poder de que tanto o patrão quanto o trabalhador são a expressão.

De outro modo, vamos apenas operar com a mesma lógica harmônica de incluir a todos para que sejam governados. Com relação ao “respeito às diferenças”, essa afirmativa por mais que se pretenda nobre, contribui para produzir ainda mais desigualdades. Conforme Silva (2000), a produção social da identidade e da diferença tem como resultado a “produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado

ou da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas ‘respeitada’” (SILVA, 2000, p. 80).

Dessa forma, vê-se que não há ingenuidade nessas assertivas, mas, como refletiram Rodrigues e Abramowicz (2013), uma intenção de pacificação das desigualdades, em lugar de questioná-la. Esse mecanismo presente nas políticas curriculares produz desigualdades ao tempo em que afirma incluir o diferente. Ainda conforme Silva (2000, p. 81), um “currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras”, e para além de celebrar a diferença, questioná-las.

Em seu Art. 8º, as DCN trazem novamente as expressões “diversidade”, “respeitando as diferenças” quando apresenta o que se espera do egresso em sua formação:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto(a) a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p.7)

No Art.13º, as DCN trazem a obrigatoriedade das discussões de vários conteúdos, incluindo diversidade de gênero e diversidade sexual:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; (BRASIL, 2015, p.11).

No Art. 14º, a resolução estende a garantia dos mesmos conteúdos citados no Art. 13º para os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior relacionado à habilitação pretendida na área estudada. Resguardados os questionamentos já realizados a respeito do uso do termo “diversidade” nas políticas públicas em educação brasileira,

ressaltamos que o fato dessas temáticas aparecerem em um documento oficial pela primeira vez, indicando a obrigatoriedade de tais discussões nos currículos de formação inicial e continuada de professores, traz visibilidade para essas questões e pode contribuir para um melhor debate dentro da academia.

Toda política curricular, conforme Macedo (2013), cria demandas reformadoras para os currículos de formação e espera que as instituições façam reformulações conforme a esperança e os desejos fixados por um documento oficial. Contudo, esses documentos, ao chegarem ao âmbito local, passam por negociações e diferentes entendimentos, que dizem respeito à estrutura institucional e condições de trabalho das/os docentes, de forma que algumas demandas são priorizadas e outras, não; assim, a política é ajustada conforme a realidade local.

No âmbito da Universidade Federal de Sergipe, discussões e debates foram iniciados a exemplo do II Fórum Permanente das Licenciaturas. Esse evento foi organizado e promovido pelo Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (Delib) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) em parceria com as Direções de Centro/Campus (CECH, CCET, CCBS, Cesad, Campusita, Campuslar) e com o Departamento de Apoio Didático Pedagógico (Deape), vinculado à Prograd, que ocorreu em março de 2016 e teve por tema a “Formação docente”, ancorado pela recém-aprovada Resolução n.º 02, de 1º de julho de 2015 – CNE/CP.

O fórum teve como objetivo geral refletir sobre a formação docente na UFS, mediante levantamentos, discussões e propostas relativas a quatro subáreas temáticas, que funcionaram, nesse fórum, como grupos de trabalho (GT), a saber: GT1 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciaturas) e para a formação continuada: a formação docente em discussão; GT2 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e suas articulações com Ensino, Pesquisa e Extensão; GT3 - Temas transversais (Educação das Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Ambiental), Libras e sua inserção nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC); GT4 - Estrutura curricular, interdisciplinaridade e carga horária dos cursos de licenciatura.

Além dos GT, em que foram lidos e debatidos os documentos legais, ocorreram também palestras com especialistas na formação docente, de maneira que no último dia do encontro ocorreu a culminância do evento com a realização de plenária na qual foram apresentados os resultados das discussões dos quatro GT, e elaborado um plano de ação.

Dentre os itens do plano de ação, destaca-se o atendimento integrado do Delib e Deape aos NDE para orientar a implementação das novas diretrizes; inserção de TCC e da disciplina Gestão Escolar em todos os cursos de licenciatura; revisão das ementas de disciplinas de cada curso com o objetivo de incorporar os temas transversais obrigatórios conforme as DCN atuais.

A referida resolução está organizada em oito capítulos, a saber: Disposições Gerais; Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional; Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada; Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior; Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo; Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério; Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização; Das Disposições Transitórias.

Ainda que funcionando como tecnologia de governo, pensadas para o controle da população, intentando modificar as condutas das pessoas para as quais são dirigidas, tais DCN foram um marco para as políticas curriculares de formação de professores no tocante à abordagem das relações de gênero e sexualidade como conteúdo obrigatório a ser atendido; mesmo com um viés de conciliação de tensões, eles poderiam proporcionar a potencialização de forças e mobilização para construções de outros caminhos na formação docente.

3.3 BNC-FORMAÇÃO DE 2019

Durante o processo de feitura desta dissertação, uma nova diretriz para formação de professores da educação básica foi discutida e aprovada em substituição às DCN de 2015. Dessa maneira, ressaltamos que este subtópico analisa os documentos que compõem o processo de construção da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A análise se dará desde a primeira Proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), lançada em dezembro de 2018 no governo Temer, passando pela terceira versão do Parecer do CNE (BRASIL, 2019a), disponibilizada para consulta pública em 18 de setembro de 2019 no governo de Jair Messias Bolsonaro, até a versão final desse documento, que é o

Parecer CNE/CP n.º 22/2019 (BRASIL, 2019b), e a Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c) vinculada a ele.

Desde o golpe de Estado em 2016 ocorrido no Brasil, resultando no impeachment da presidente Dilma Rousseff, partidos políticos que apoiaram o golpe passaram a ter grande participação no governo de Michel Temer. Como exemplo, tem-se o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que nesse período ocupou cargos importantes no MEC, retomando fortemente projetos educacionais da época do governo Fernando Henrique Cardoso, a exemplo da reforma nas políticas educacionais de currículo ancoradas na perspectiva das competências e habilidades que em 2002 alicerçaram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação, conforme a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Após décadas de estudos e debates críticos entre pesquisadores de educação contrários à concepção dessa resolução, ela é revogada pela Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, decorridos 13 anos desde sua implementação.

Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, foi também após esse período que a forma de conduzir os debates para a construção de políticas públicas para formação de professores, por parte do MEC, passou a caracterizar-se por uma pressa nas decisões, falta de definição de critérios e utilização de uma metodologia em que “os debates são minimizados, as participações da comunidade acadêmica reduzidas e o compromisso com a democracia e com o público na educação pública se esvai” (ANPED, 2018, p. 9).

Em dezembro de 2018, o MEC lança a “Proposta de BNC para a Formação de Professores da Educação Básica”, e em 8 de abril de 2019 o CNE convoca uma Comissão Bicameral composta por dez membros para conduzir reuniões e debates com agentes da educação brasileira com o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, bem como instituir a BNC de Formação Docente, justificado pela necessidade de atendimento à legislação educacional, às novas demandas contemporâneas e às novas proposições da BNCC (BRASIL, 2017). Destaca-se que quase a totalidade dos membros dessa comissão bicameral tem vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais como o “Todos pela educação” e “Todos pela Base”, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Dentre as instituições, estão as de Ensino Superior Privado, Empresas Educacionais de Capital Aberto, o Sistema S, organizações do mercado de material didático e tecnologias e, além disso, há também

ligação desses membros com organizações multilaterais como a OCDE e a Unesco (TITTON et al., 2019). Conforme Garcia (2016, p. 59),

[...] as formas de governo inventadas pela modernidade do século XVIII e XIX assumiram outras formas, envolvendo parcerias e programas que vão além do próprio aparelho do Estado ou das fronteiras locais e nacionais. Forças políticas e sociais diversas atuando de modo colaborativo estão hoje ativamente envolvidas no esforço de regulamentar e calcular a vida em lugares próximos e/ou distantes.

É assim que as políticas curriculares educacionais brasileiras seguem o que estabelecem os países desenvolvidos, leia-se mercado, num discurso que forma os objetos de que fala e enuncia que, para entrarmos no processo de globalização com equidade em relação a outros países e deixar a condição de subdesenvolvimento, é preciso que o nosso sistema educacional supere sua defasagem. É dessa forma que, após debates apressados sobre a primeira proposta da BNC-Formação, apenas a terceira versão do parecer foi publicizada em setembro de 2019 para consulta pública a ser encerrada em 23 de outubro, culminando em dezembro de 2019 na homologação do parecer final, e a Resolução da BNC-Formação revogando as DCN 02/2015.

Nesse cenário, argumentamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial docente da educação básica operam uma racionalidade neoliberal para pensar, por meio da lógica das competências, um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado. A seguir, discutimos a responsabilização docente como estratégia para justificar e instituir um currículo que se diz salvar a educação brasileira de seus principais problemas. Depois, mostramos que, a partir dos documentos, velhas competências liberais na docência são retomadas, destituindo algumas conquistas educacionais. Como consequência, evidenciamos em seguida o perfil prático demandado às/aos docentes. Pelo destaque negativo que as discussões de gênero e sexualidade vêm ganhando, analisamos também como essa dimensão formativa se expressa nos documentos.

3.3.1 Racionalidade neoliberal de responsabilização

A necessidade de tal BNC foi justificada no primeiro capítulo de sua proposta inicial, pelo que esta chamou de “evidências” surgidas a partir dos resultados de pesquisas e estudos nacionais que apontaram o mau desempenho das/os alunas/os brasileiras/os no ensino fundamental e no ensino médio em avaliações, bem como “evidências” surgidas por

meio de pesquisas internacionais realizadas por instituições, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a empresa de consultoria empresarial americana McKinsey & Company, as quais consentem com a ideia de que “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (BRASIL, 2018, p.6), ou seja, as pesquisas postulam que os professores constituiriam um dos fatores de maior impacto no problema da aprendizagem.

O discurso de responsabilização docente quanto ao melhor desempenho das/os alunas/os é presente em todo esse documento e frequente na política educacional brasileira há décadas, configurando-se como uma tecnologia de governo neoliberal. Percebe-se que a partir do argumento – fundamentado em estudos e pesquisas internacionais – intenta-se dar legitimidade ao discurso, de forma que essa verdade é produzida e repetida para justificar a necessidade de reformas no currículo de formação. Esses estudos de especialistas atuam “tanto para construir os problemas sociais para os quais a ação governamental é dirigida quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos” (ROSE, 1998, p.38) que, nesse caso, são os sujeitos docentes. Isso mobiliza o desejo de professoras/res em se envolver e acatar o discurso, pois “é através da ativação de ideias, esperanças e temores das pessoas que as suas condutas são reguladas” (BAMPI, 2000, p 15).

A instituição de avaliações e metas para a qual se deve voltar a atividade pedagógica do docente – numa concepção de que educação de qualidade é a que corresponde com êxito às padronizadas avaliações instituídas, as quais são elaboradas em parceria com organizações internacionais baseadas em comparações com sistemas educacionais de países desenvolvidos – também é um discurso de responsabilização do professor, que funciona como tecnologia do eu. O teor salvacionista de que basta o estabelecimento dessa BNC na forma como está posta para que os problemas da educação brasileira sejam resolvidos pretende formar uma subjetividade autorresponsável e seduzir o sujeito docente para a conformidade com a proposta. Isso está explícito, também, na contextualização dos pareceres que discorrem sobre os desafios que o país enfrenta na carreira do magistério, como a escassez de licenciandos – pelo desprestígio da profissão –, estruturas curriculares de formação fragmentadas e com formação abreviada, bem como mostrando a evolução dos indicadores dos sistemas educacionais de dez países, por meio de suas diretrizes curriculares.

A partir do currículo de formação se quer governar as práticas dos professores,

determinando conteúdos e regras de atuação sob o olhar e a exigência das políticas internacionais, para produzir determinado tipo de subjetividades docentes que seja útil para a manutenção da lógica desse projeto de educação. Com isso, tais docentes poderiam mais facilmente aderir em sua prática profissional à formação de recursos humanos em detrimento da formação de sujeitos. Uma lógica neoliberal que coloca o problema da sociedade na melhoria do “capital humano” (FOUCAULT, 2008, p. 314).

A educação está, portanto, submetida à economização imposta pela contemporaneidade, e as políticas públicas estão invadidas pelos jogos e interesses do mercado, que as define (VEIGA-NETO, 2018). O discurso neoliberal produz verdades sobre a formação docente e reitera que essa deve estar direcionada a atender às “demandas contemporâneas”. Porém, apesar de em seus enunciados denunciar o desprestígio da profissão docente, desconsidera problemas socioeconômicos que influem na educação, como a falta de estrutura para práticas pedagógicas, precarização do trabalho do professor, e realidade social das/os alunas/os, desvalorizando saberes locais, naturalizando as desigualdades e reforçando a exclusão.

A proposta da BNC pretendia redefinir ainda a formação continuada do professor, de modo que esse, ao longo da carreira, deveria desenvolver habilidades e competências a serem comprovadas mediante empenho ou titulação, passando por quatro níveis de proficiência: o Inicial (nível do docente novato que ingressou mediante desempenho no Enade, prova nacional, concurso local, ou outra forma de avaliação); o Probatório (para o ingressado que deverá apresentar novas competências e habilidades); o Altamente Eficiente (o docente que estará na carreira mais avançada); e, por último, o Líder (o docente que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos). As ações de formação continuada poderiam ser realizadas por meio da escola, das redes estaduais ou municipais, ou por ações externas como cursos de pós-graduação, congressos, etc.

Percebe-se aí a racionalidade de responsabilização do docente, pelo seu desempenho, pela sua autoformação, pela busca constante de conhecimento, bem como a intenção de controlar por meio das competências exigidas e por meio de avaliação não apenas o percurso curricular de formação docente, como também sua carreira no magistério, desde seu ingresso à permanência. Além de que os termos “Eficiente” e “Líder”, utilizados para designar os níveis de proficiência na proposta, demonstram as bases sobre as quais o documento foi construído; termos que nos remetem ao campo

empresarial e à lógica de mercado. Consta na proposta:

Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. [...] As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente (BRASIL, 2018, p. 40).

O docente novato, ao ingressar na escola, passaria pelo estágio probatório, com acompanhamento do mentor (professor experiente da escola), que o auxiliaria em suas atividades. Para passar do estágio probatório, ele deveria desenvolver competências previstas na matriz da BNC, apresentar um portfólio, ser avaliado pelo mentor e, por fim, pela equipe gestora da escola. Esse discurso de progressão por competências constitui a racionalidade neoliberal, e quer governar o sujeito docente conformes exigências do mercado, ao tempo em que estimula a competição e desarticulação do professor. Na terceira versão do parecer da BNC, na versão homologada e na resolução a ela vinculada, foram excluídas as menções à formação continuada e ao plano de carreira docente, que ficará a cargo de outra normativa a ser aprovada posteriormente pelo MEC.

A proposta traz ainda um conjunto de competências alicerçadas na BNCC, e que deve ser alcançado pelo docente em formação. A Matriz de Competências, como é chamado, constitui-se de dez competências gerais e 12 competências profissionais que juntas reúnem 53 competências específicas distribuídas em três dimensões: dimensão do conhecimento profissional, que diz respeito a ter domínio do conteúdo, bem como saber ensinar; dimensão da prática profissional, em que o docente deve saber planejar ações que resultem em aprendizagem efetiva; e, por último, a dimensão do engajamento profissional, em que o professor deve se comprometer com seu desenvolvimento profissional e com a aprendizagem da/o aluna/o, engajando-se com as famílias, colegas de escola e comunidade. A autorresponsabilização docente mais uma vez aparece em destaque no documento, compondo aqui uma das três dimensões centrais de sua prática, o “engajamento profissional”.

3.3.2 Nova docência a partir de velhas competências

A terceira versão do parecer e sua versão homologada trazem em geral o mesmo bojo da Proposta Inicial com relação à estrutura curricular, diferenciando-se desta última por apresentar um detalhamento da distribuição da carga horária dos cursos nas etapas de

formação, bem como conteúdos, competências e habilidades de cada etapa. Quais sejam:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019b, p. 23).

As competências da BNCC se constituem em conteúdos que atingem mais de 50% da carga horária dos cursos de licenciatura e são descritas nos pareceres e na resolução, estando vinculadas à necessidade de que os professores adquiram competências profissionais ligadas a elas em um “aprendizado permanente”, diante da complexidade da contemporaneidade, de forma que sejam garantidas a estudantes da educação básica as “aprendizagens essenciais” previstas nesse novo currículo comum nacional (BRASIL, 2019b). Destaca-se que nessa distribuição de carga horária não há espaço para as atividades complementares, que são experiências teórico-práticas significativas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos licenciandos, para inserção na iniciação científica, iniciação à docência e/ou na extensão, dentre outras.

No tocante às dez competências gerais da BNCC a serem desenvolvidas como competências gerais da formação docente, salta aos olhos quatro delas, quais sejam: 1 - “continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”; 6 - “entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”; 8 - “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional”; 10 - “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2019b, p.14, grifos nossos).

Nos termos destacados neste trecho do documento, notam-se as discursividades que a governamentalidade produz, imbuídas de linguagem humanitária, de cidadania, liberdade, inclusão e democracia, que remetem aos fins que esse currículo almeja, quando institui tais competências. Afinal, “sob a égide neoliberal, a prática de desenvolvimento de

competências está vinculada às ações de governo das condutas dos outros e de si” (POSSA, BRAGAMONTE, 2018, p. 1061). Compreendendo currículo como “tecnologia cultural”, vemos que ele está comprometido com a “produção de significados que dão às pessoas uma ideia de quem elas são e de quais serão seus futuros” (SIMON, 1995, p.71). É por meio dessas tecnologias que o projeto neoliberal de educação se estabelece em meio às disputas de poder, produzindo sujeitos dóceis, fáceis de serem capturados, empreendedores de si, homogêneos para o bom funcionamento dessa engrenagem.

É central na política educacional brasileira contemporânea os termos “cidadania” e preparação para “o mundo do trabalho”. Isso pode ser observado desde a Constituição Federal (1988), LDB (1996) e mais recentemente na BNCC (2017) e BNC-Formação (2019). Segundo Gallo (2018), essa presença faz parte do que o autor chama de processo de “governamentalidade democrática” e não tem relação com questões partidárias, mas com o fortalecimento de um Estado Democrático. Para ele, o Estado precisa de sujeitos participativos, conformados com os princípios democráticos, daí, por meio de políticas educacionais e programas curriculares, pretende-se produzir um sujeito cidadão e trabalhador para governá-lo.

Os termos “flexibilidade” e “cooperação” compõem também a racionalidade neoliberal, um tipo de subjetividade que se almeja produzir. Para Foucault (2008, p. 224), o sujeito produzido pelo neoliberalismo é “essencialmente progressista no sentido de uma perpétua adaptação da ordem legal às descobertas científicas, aos progressos da organização e da técnica econômicas, às mudanças de estrutura da sociedade, às exigências da consciência contemporânea”. Se a lógica é a do mercado, o sujeito que se espera é flexível, resiliente, que se adapte facilmente às situações encontradas no âmbito do trabalho, que possua iniciativa e esteja a postos para cooperar. Conforme Veiga-Neto (2018), os ditames neoliberais,

vão usar o currículo como grande operador dos códigos de verificação, permissões e interdições, do que é pensável e dizível, aceitável e suportável. Tudo próprio de uma racionalidade que sustenta a articulação entre a economia e a política. E é claro que tudo isso será tão mais efetivo quanto mais precoce e imperceptível se der o processo de condução (VEIGA-NETO, 2018, p. 42).

O sujeito interessado do neoliberalismo, ou seja, aquele que deseja comportamentos econômicos, não está dado, não é natural, mas é um produto desse ambiente discursivo (AVELINO, 2016). De forma que, “seja sua vida coletiva como espécie ou os aspectos mais íntimos da sua existência como indivíduo, nada deve escapar à ação do governo”

(AVELINO, 2016, p. 270). Essa reflexão, com base foucaultiana, nos faz compreender que as ideias de “liberdade” e “autonomia”, tão utilizadas nas competências da política curricular em questão, são utopias. Esses dois termos, na racionalidade neoliberal, funcionam como tecnologias de governo de si. Por meio do discurso de liberdade e autonomia, se deseja um sujeito ativo politicamente e que tenha instrumentos para governar a si mesmos. As condutas dos indivíduos são dirigidas; já estão estabelecidas, normalizadas e reiteradas as regras a que eles devem seguir, e a partir delas se autogovernar.

Na análise da racionalidade neoliberal operada por Foucault, é preciso entender que “o fato de a liberdade ser o cerne do governo liberal não significa que se esteja passando de um governo que teria sido até então autoritário a um governo que, agora, seria mais tolerante, flexível etc.” (DANNER, 2017, p. 80). O clamor da liberdade fundada na modernidade representa um tipo de “relação entre governantes e governados, uma relação em que a medida do ‘pouco demais’ de liberdade que existe é dada pelo ‘mais ainda’ de liberdade que é pedido” (FOUCAULT, 2008, p. 86). Isto é, o liberalismo não formula o “seja livre”, e sim “a gestão e a organização das condições graças às quais podemos ser livres” (FOUCAULT, 2008, p. 87).

Percebe-se também um grande foco dos pareceres nas competências socioemocionais, as quais os documentos afirmam serem imprescindíveis para que as/os estudantes aprendam a lidar com os desafios do século XXI. A racionalidade neoliberal defende que “não se pode dissociar o capital do indivíduo que o detêm, ou seja, não se pode separar o conjunto das capacidades e das aptidões físicas e psicológicas do indivíduo que as detêm” (DANNER, 2017, p. 85).

Competências como “capacidade de abertura ao novo”; “amabilidade”; “autogestão”; “engajamento com os outros”; “resiliência emocional” aparecem também como fundamentais a serem desenvolvidas. Conforme a terceira versão do parecer, evidências científicas com base em estudos da psicologia indicariam que

o desenvolvimento delas promove avanços no aprendizado dos estudantes e impactam suas vidas no momento atual e no futuro, estas deixam de ser ocasionalmente promovidas por docentes bem-intencionados e passam a configurar como prática pedagógica altamente relevante, intencional e, no bojo da BNCC, obrigatórios (BRASIL, 2019a, p. 16).

Tais competências compreendem também estratégias de governo, mais especificamente se trata da tecnologia de autogoverno, ou seja, do governo de si. Conforme

Foucault, o sucesso do poder está proporcionalmente relacionado àquilo que ele esconde de seus mecanismos (BAMPI, 2000). É por meio da subjetivação de indivíduos respeitáveis, amáveis, resilientes, coletivos que se dará o governo de si. “Trata-se do exercício de um poder positivo, produtivo, que faz com que indivíduos ao interiorizarem ideias [...], passam a viver e agir de determinada forma” (BAMPI, 2000, p.15).

3.3.3 Docentes práticos, executores e regulados

Todos os documentos analisados concordam que um dos princípios norteadores da formação em licenciatura é a centralidade na “prática”. É nessa perspectiva que o documento da Proposta Inicial da BNC-Formação (BRASIL, 2018), como aponta em seu segundo capítulo, propõe mudanças nos cursos de formação de professores, além de outras específicas no curso de Pedagogia, tendo por base o que chama de uma visão sistêmica, buscando envolver não só os atores da educação, mas todas as políticas de formação docente, claramente se configurando numa rede que intenta controlar por todos os lados a formação.

Conforme a proposta, para a formação inicial dos cursos de licenciatura era preciso superar a dicotomia entre teoria e prática, além da fragmentação curricular, que tende a separar os conhecimentos pedagógicos dos “conhecimentos de conteúdo” a serem lecionados, e ainda superar a “teorização excessiva” dos cursos, que não têm “respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 30). Há um descrédito em relação à formação teórica e reflexiva e um reducionismo na concepção da docência, já que a restringe a aprender habilidades e competências, numa preocupação no “saber-fazer”, o que transforma o docente em um técnico e reproduzidor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos.

Nessa perspectiva, a proposta pretendia ainda substituir o estágio pelas residências pedagógicas, inspiradas no modelo clínico de formação de médicos, em que a/o aluna/o, sob supervisão de um professor do curso e de um docente experiente da escola, deveria vivenciar a prática desde o primeiro semestre de curso. Essa substituição, no entanto, é suprimida a partir da terceira versão do parecer, em que a prática deverá ser realizada por meio do estágio em situação real de trabalho e de maneira progressiva. Ainda que os documentos finais não mencionem a substituição, pode-se compreender como a ideia de

residência pedagógica na formação inicial coaduna-se com a concepção de formação presente nessa BNC-Formação. Conforme Silva e Cruz (2018), a prática desde o início do percurso formativo pode ser preocupante, pois denota que é na *praxis* que o sujeito professor conhecerá sua área de atuação, numa visão utilitarista e esvaziada sem o aporte suficiente de conhecimentos teóricos e políticos. Segundo as autoras, a residência pedagógica poderia ser um instrumento importante para os licenciandos, mas numa concepção ampliada de formação.

Quando a finalidade da educação é preparar para o trabalho, o objetivo da formação docente se volta para prática em si. Discentes e docentes são vistas/os como mercadoria em que a formação intelectual é subjugada. Não importa ao docente, nesse projeto neoliberal, ter uma formação teórica sólida que dê instrumentos para uma autoria de pensamento e autoria em sua prática, basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC que já está pronto.

As mudanças para o curso de Pedagogia na proposta da BNC dividiriam os quatro anos de formação em três etapas: na primeira, a base comum, com duração de dois anos e destinada aos conhecimentos sobre a BNCC, políticas públicas em educação, didáticas e processo de aprendizagem; a segunda, chamada de aprofundamento de etapa, ocorreria no terceiro ano, sendo o momento em que as/os estudantes poderiam escolher entre três níveis de ensino para aprofundar conhecimentos – educação infantil, alfabetização ou os anos iniciais do ensino fundamental; por último, o quarto ano seria destinado às disciplinas relacionadas à especialização em quatro áreas de atuação docente: a gestão escolar, a educação profissional, a didática do ensino superior e a educação especial. Essa proposta se ancora numa concepção de formação fragmentada e especializada da/o pedagoga/o, reduzindo seu conhecimento a apenas parte do processo educativo, em detrimento de uma formação ampla e reflexiva que possibilite conhecimentos sobre todos os âmbitos da educação e a relação entre docência, pesquisa e extensão.

Na terceira versão do parecer, bem como no parecer homologado, essas etapas que subdividem a formação em Pedagogia vêm especificadas no Grupo II de Aprofundamento. Na homologada, muda-se a nomenclatura para “Cursos para formação de professores multidisciplinares” no lugar de “Licenciatura em Pedagogia” utilizado na terceira versão. O desejo de fragmentar, descaracterizar e enfraquecer a identidade profissional da/o pedagoga/o parece emergir até nos termos escolhidos pelo documento para definir tal curso de licenciatura. Ainda que os documentos mencionem a intenção em salvar a formação de

professores da fragmentação, propõem que se formem profissionais especialistas por etapa escolhida, alheios, portanto, à compreensão de todo o complexo fenômeno educacional. Nesse sentido, o Art. 22 da resolução especifica:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2019c, p.11).

Essa concepção constitui-se num retrocesso nas discussões do que se construiu e foi instituído nas DCN de 2015, em que a formação do licenciando era compreendida em sua totalidade, tendo conhecimento de todo o processo educativo, incluindo a gestão educacional. Assim, instituiu que os cursos contemplassem como conteúdo obrigatório a formação na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação. A BNC concebe tal conhecimento como especialidade a ser proporcionada ao licenciando interessado em aprofundamento posterior de estudos no próprio curso ou em cursos específicos. Há com isso um retorno ao entendimento da formação de um docente instrumentalizado para executar e outro, para pensar. É por conta dessas mudanças que o parecer homologado da BNC-Formação menciona uma futura revogação das DCN de 2006 de Pedagogia para elaboração de uma nova.

Nos documentos aparece também uma exortação à aprendizagem do docente por toda a vida, o que é muito presente em políticas educacionais contemporâneas e está atrelada à ideia de sociedade do conhecimento, para a qual é preciso estar em constante movimento formativo, acompanhando as mudanças que ocorrem, e constitui-se em forma de governo do sujeito docente, levando-o a responsabilizar-se pela sua capacitação e adequando-o ao modo de vida desejado (RESENDE, 2018). Na lógica neoliberal, o indivíduo deve investir em sua formação, pois é produzido como “empresário de si mesmo, sendo ele seu próprio capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Nesse sentido:

Os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional (FOUCAULT,

2008, p. 315).

Chamam a atenção também os novos marcos que os pareceres trazem para a formação de professores, dentre eles: “o compromisso para que todas as/os alunas/os possam ter assegurado o mesmo direito a aprendizagem”; “engajamento com o autodesenvolvimento ao longo da carreira profissional”; “articular a formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”; “Dar mais relevância às culturas colaborativas” (BRASIL, 2019, p. 18, grifos nossos). Esses marcos constituem-se estratégias de regulação da prática docente. São utilizados para descentralizar o controle sobre tais sujeitos, de forma que cada um deverá se responsabilizar por si, por sua aprendizagem permanente, e poderá se autorregular compreendendo qual modelo de ser docente deverá ser seguido. Há nesses termos o alinhamento das “capacidades de autogoverno dos sujeitos com os objetivos das autoridades políticas por meio da persuasão, sedução ao invés de coerção” (POSSA, BRAGAMONTE, 2018, p.1062).

Todas as competências e conhecimentos esperados para a formação de professores fazem parte de um discurso que adquire estatuto de verdade e, de maneira sutil, se multiplica nas políticas públicas educacionais e nas propostas curriculares com a intenção de governar moralmente e guiar as condutas dos indivíduos. Com efeito, para garantir o controle da execução da BNC- Formação, o parecer e a resolução homologados estabelecem que o Inep deverá, no prazo para sua implementação, elaborar novo instrumento para avaliação dos cursos de formação docente, além de elaborar novo formato avaliativo do Enade, para os cursos de formação de professores. Afirma ainda que os cursos de formação que já tenham se adequados às DCN de 2015 não devem sofrer quebra de continuidade, devendo ajustar seus currículos para atender às novas competências, sempre que necessitar, dentro do prazo de três anos. Já para os cursos de licenciatura que ainda não se adequaram às DCN de 2015, deverão reformular seus currículos no prazo de dois anos.

A ANPED (2018) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia discordam dessa normativa e defendem que se enfrente o real problema na formação de professores que é a má qualidade da oferta dos cursos de formação. Conforme o Censo do Ensino Superior de 2017, das matrículas nos cursos de Pedagogia, por exemplo, 83% estão nas instituições privadas, e parte desses cursos são realizados a distância. Isso é ainda mais

relevante se considerarmos as últimas avaliações divulgadas pelo Inep em relação à diferença de desempenho entre universidades públicas e privadas (EXNEPE, 2019).

3.3.4 O não-lugar da diversidade na docência

Com relação ao possível tratamento das questões de gênero e sexualidade, na terceira versão do parecer da BNC-Formação depreende-se que o termo gênero aparece uma vez no documento e seu sentido é de gênero textual, já o termo sexualidade não aparece em momento algum do documento. Há menção sobre diversidade em itens das competências profissionais docentes no âmbito do “engajamento profissional”, em que estão as competências gerais:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 17).

O termo diversidade aparece também no Artigo 8º, que trata dos fundamentos pedagógicos dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica:

- VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 17).

Aparece ainda o termo diversidade na proposta preliminar da BNC de 2018, mencionado – de forma genérica e num contexto e significado confusos – nas competências profissionais da dimensão “engajamento profissional”:

- 3.2 - Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- 3.2.1 Compreender que o fracasso escolar não é destino dos mais vulneráveis, mas um fato histórico que pode ser modificado;
- 3.2.2 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades dos estudantes brasileiros e ser capaz de utilizar a diversidade como recurso pedagógico para garantir as aprendizagens dos objetos de conhecimento;
- 3.2.3 Atentar e identificar formas de violência e discriminação nas escolas (BRASIL, 2018, p. 55).

Percebe-se um retrocesso quanto à inserção de discussões sobre gênero e

sexualidade na formação de professores da educação básica com relação à Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, a qual foi elaborada por meio de amplo debate entre a comunidade acadêmica e pesquisadores em Educação, uma vez que tal resolução inclui a diversidade sexual e de gênero no debate da formação dos licenciandos, tornando obrigatórias a inserção dessas temáticas na grade curricular dos cursos.

O tratamento superficial de questões relativas à diversidade pelo documento não surpreende, uma vez que foi construído tendo como referência a BNCC que também trata de ignorar tais temáticas. Isso demonstra que não existe uma real preocupação em se aprofundar para compreender e identificar a discriminação de gênero, nem a étnico-racial, etc. De forma oposta, o tratamento dessas temáticas no currículo necessitaria que, no lugar da homogeneização, a diferença fosse elevada. Segundo Silva (2000, p. 102), “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo idêntico, um mundo parado, um mundo morto”.

O “respeito” e “valorização” a que o texto do parecer se refere soam retóricos. Para Thomás Tadeu (apud SILVA, 2000, p.101), “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”, ou seja, as identidades e as diferenças não estão dadas nem convivendo harmoniosamente, mas são construídas socialmente em meio a disputas de relações de poder que hierarquizam e instituem normalidades. Conforme Cardoso et al. (2019, p. 1472),

Há, nas políticas públicas, uma invocação benevolente à tolerância cuja intenção é fixar identidades, homogeneizar e abrandar as lutas por representação em um contexto neoliberal. Tolerar parte da naturalização de um ponto central considerado padrão de onde os diversos partem e são constituídos como “outros” a serem aceitos e incorporados em uma racionalidade universal, que “respeita” suas particularidades sem ser questionada.

Um currículo para a multiplicidade de formas de ser, para a desconstrução da ideia de homogeneização dos sujeitos, que borre as identidades, que questione a norma é o que faz sentido. E isso requer, em caráter emergencial, discutir amplamente as questões de gênero e sexualidade no âmbito da escola, dentre elas a desigualdade de gênero, orientação sexual, violência homofóbica e transfóbica, a discriminação LGBTQI+ em todos os âmbitos escolares.

Observa-se que a BNC-Formação está nitidamente traçada por razões econômicas e imbuída de um discurso técnico e científico que constitui expertises para legitimar e produzir verdades, com a finalidade de conduzir ao êxito o projeto neoliberal de sociedade.

A forma apressada e com diminuta participação dos diversos atores da educação já revela a concepção de docente da proposta. Para essa diretriz, o docente não tem participação nas decisões curriculares, ele é mero executor de um pacote pensado por outrem. É dessa forma que, desde a proposta inicial até a versão homologada, ínfimas alterações ocorreram, mesmo com manifestos e posicionamentos contrários de 30 entidades de docentes pesquisadoras/es em Educação e da formação de professora/or, de maneira que o documento final mantém preservado o caráter prescritivo, salvacionista, pragmatista, fragmentário e regulador.

Compreende-se que por meio dessa diretriz curricular, com o aporte de tecnologias biopolíticas, intenta-se esquadrihar e intervir na ação docente para garantir a governamentalidade da população, já que, conduzindo a conduta do professor, almeja-se garantir também a conduta dos discentes que constituirá a classe trabalhadora e consumidora almejadas. Para tanto, a formação de professores tem de estar comprometida com a produção de sujeitos dóceis, autorresponsáveis, pragmáticos, resilientes, em nome de uma “educação de qualidade”.

Com efeito, para controle dessa formação, nada melhor do que um currículo padronizado e ancorado em competências que funcionam como tecnologias do eu, por meio das quais, além de prestar contas, o docente – sob a racionalidade neoliberal – assume suas verdades, reflete sobre si, se reconhece como um profissional que está dentro do padrão desejado ou não, e redireciona sua conduta. O perfil docente esperado é o prático, sem aporte teórico para refletir sobre a realidade e questioná-la; os frutos dessa perspectiva de currículo neoliberal são “produzir rotinas, aprisionar as forças, dividir, desanimar” (PARAÍSO, 2015, p.52). O resultado desse modelo de currículo é a “crescente flexibilização, desprofissionalização, substituíbilidade, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.199).

4 FORMULAÇÕES QUE REESTRUTURAM

Nesta seção, inicio as análises em torno das questões de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFS, optando aqui pela análise das resoluções que aprovam seus funcionamentos, os Projetos Políticos dos Cursos (PPC) já aprovados e os que estão em pleno processo de reformulação, bem como as atas de reuniões dos Conselhos Departamentais ou do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos. De acordo com as análises desses documentos normativos, argumento que um processo de reformulação curricular, sobretudo no que tange a gênero e sexualidade, constitui-se em uma política de subjetivação engendrada por relações de força a partir dos discursos que permeiam os sentidos atribuídos à educação, aos sujeitos e à formação profissional.

Para reformulação de um projeto pedagógico de curso no âmbito da UFS, o departamento abre um processo que consta de uma minuta de resolução para alteração do projeto pedagógico; uma minuta de alteração da departamentalização, que se constitui de um elenco de componentes curriculares ofertados pelo departamento ao qual o curso se vincula; e o projeto pedagógico, com o detalhamento de todos os itens necessários de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, os instrumentos para avaliação dos cursos de graduação disponibilizados pelo Inep e as normas internas da instituição. Após a aprovação desse processo no âmbito do colegiado e coordenação de curso do Centro Acadêmico, ele segue para o Departamento de Apoio Didático Pedagógico (Deape), onde passará por uma análise técnico-pedagógica para avaliar se os documentos atendem a todas as normativas. Caso, após a análise, o processo ainda precisar de ajustes, ele é devolvido ao departamento com as sugestões de alterações a serem atendidas. Quando o projeto atende a todas as normativas, segue para o Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (Conepe) e, após aprovado por esse, são publicadas as resoluções no sistema acadêmico, devendo o Projeto Pedagógico do Curso ser disponibilizado ao público pelos departamentos.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento elaborado de forma coletiva que tem por finalidade refletir e guiar a organização de um curso de graduação e sua concepção de ensino e aprendizagem, apresentando aspectos organizacionais e operacionais do curso a fim de garantir a qualidade do ensino e a adequação às normas da educação nacional, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pelo Ministério da Educação e das normas e finalidades institucionais. Os PPC devem conter

objetivos; justificativas; estrutura e corpo docente; competências e habilidades; perfil dos egressos; perfil do curso; formas de avaliação; metodologias de ensino-aprendizagem; estruturas curriculares, ementas e bibliografias de cada componente curricular. Na análise aqui empreendida, partiremos do PPC por ser o documento mais amplo, pois abarca todas as informações de todos os outros documentos que compõem um processo de reformulação curricular.

Partindo para as análises, dividimos esta seção em três subtópicos. No primeiro deles, procedo com a contextualização dos processos de implantação dos cursos de Pedagogia diurno e noturno do campus de São Cristóvão, bem como as reformulações pelas quais passaram. A partir daí, evidencio como as reformulações são permeadas por jogos de poder que se conectam aos contextos políticos de cada época, assim como às concepções de sociedade, de conhecimento, de mercado de trabalho e de docência que os diferentes discursos constroem. No segundo subtópico, discorro sobre os processos de implantação e reformulação do curso de Pedagogia do campus Itabaiana, apresentando as transformações que seu currículo sofreu até a mais recente reformulação para atender normativas vigentes. Por fim, discuto acerca dos embates que reestruturam subjetividades docentes voltadas ou não para as questões de gênero e sexualidade.

4.1 FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

O Projeto Político Pedagógico aprovado e que vigora até hoje no curso de graduação em Pedagogia/Campus São Cristóvão é o mesmo para os dois cursos ofertados, o diurno e o noturno, constando dos mesmos princípios norteadores, objetivos do curso, perfil profissional a ser alcançado, eixos temáticos, componentes curriculares, carga horária total, trazendo diferença apenas na estrutura curricular com relação à disposição dos componentes nos períodos e na duração do curso. A carga horária total dos dois cursos é de 3.255 horas, distribuídas no curso vespertino em oito períodos e no curso noturno em dez períodos.

Na leitura do Projeto Pedagógico vigente percebe-se uma linguagem androcêntrica em todo o seu texto. Conforme dados da Coordenação de Planejamento e Avaliação Acadêmica (Copac) da UFS, a partir da declaração das/os alunas/os no momento do preenchimento de formulário de matrícula da UFS no campo destinado a marcar entre sexo feminino ou masculino, entre as/os alunas/os ativas/os do curso de Pedagogia vespertino

apenas 13 são do sexo masculino e 160 do sexo feminino. Dentre as/os discentes do curso de Pedagogia noturno, 34 são do sexo masculino e 204 do sexo feminino. Assim, entendemos o que essa forma de referenciar (androcêntrica) nos diz quanto à concepção sobre as questões de gênero, pois quando a pessoa a qual se endereça o texto é sempre no gênero masculino, sendo o gênero feminino a maior parte do público que compõe o curso de Pedagogia, assim como a maior parte de seus/suas docentes, isso nos leva a pensar que no período da construção desse currículo ainda não havia, uma problematização quanto ao silenciamento da mulher, às desigualdades enfrentadas, bem como em relação à não representatividade daquelas/es que não se identificam com nenhum dos dois gêneros, por parte desse coletivo de professoras/es. As “línguas não são simples palavras; elas nomeiam o que somos, dão sentido ao que somos e ao que nos acontece” (SCHWENGBER, 2004, p.76). Dessa maneira, privilegiar a linguagem no gênero masculino é não estranhar que durante anos e anos o homem é considerado o modelo a ser seguido, o representante de toda espécie que raciocina, em detrimento das outras pessoas.

Em sua pesquisa, Souza (2018) nos leva a pensar: será que quando utilizamos termos generalistas no masculino para representar um grupo de pessoas estamos contribuindo para a equidade de gênero? Levar em conta o debate quanto a questões de gênero é estar atento para o fato de que “quando utilizamos as palavras generalizando nas formas masculinas, muitas pessoas não se sentem representadas e/ou visibilizadas nesses discursos” (SOUZA, 2018, p. 30). Para Louro (2014), ainda que as escolas – e aqui amplo para “instituições educacionais” – sejam marcadas pela presença de docentes mulheres, a própria constituição dessas instituições e de tudo que as compõe, ou seja, “a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação ‘científicos’ e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos” (LOURO, 2014, p. 93). Dessa forma, essas instituições são generificadas pelo olhar masculino, estão imbricadas com as relações de gênero, sendo impossível pensar nelas sem refletir e problematizar sobre tais relações.

No início do texto do PPC, destacamos um trecho em seu resumo que posteriormente aparece também em sua justificativa, que afirma que o documento foi construído buscando-se um equilíbrio

entre os eixos de estudo sugeridos pelas DCN – Ped. que visassem à formação cultural do educador, teoria e prática da ação docente, formação para a pesquisa e formação para trabalhar com as diferenças culturais, étnicas, sociais, religiosas e

Percebe-se que as diferenças de gênero e sexualidade não são mencionadas como aspectos importantes a serem trabalhadas nessa formação da/o Pedagoga/o. A justificativa do projeto reforça ainda que o intuito maior do curso é essa formação cultural do educador, e silencia sobre as diferenças de gênero e sexualidade. Dessa maneira, apesar de o documento afirmar ter sido construído tendo como referência as DCN de 2006 de Pedagogia, demonstra desconsiderar que essa normativa menciona sobre o egresso, no Art. 5º, “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. 2).

Ainda que tal normativa traga uma perspectiva de diversidade e de respeito, que faz parte de um discurso retórico frequentemente encontrado em documentos das políticas públicas com intenção de manutenção dos padrões hegemônicos – quando poderia, ao contrário, questionar tais padrões para de fato contribuir com a equidade –, tais DCN apresentam uma possibilidade de promover essas discussões por parte dos cursos de formação no país, já que é mediante a aprovação dessas normativas que os cursos constroem e reformulam seus currículos. No entanto, a partir desse trecho, aparenta não ser algo relevante para essa proposta curricular.

O projeto concebe o processo formativo/educativo como algo que precisa estar ligado a uma visão ontológica do trabalho e não meramente vinculada a atender ao mercado de trabalho. Assim, defende “uma formação universitária voltada para a ampliação da cidadania, valorização do trabalho enquanto produção de existência humana e da educação enquanto elemento importante na formação do trabalhador e do cidadão” (2008, p.16).

A formação para a cidadania, desde a década de 1980 – período em que o país sai da Ditadura Militar e está se constituindo enquanto Estado Democrático –, faz-se presente em documentos das políticas públicas brasileiras e se configura, conforme Gallo (2017), como uma tecnologia de governo da população, integrando, segundo ele, a “governamentalidade democrática” no campo educativo. Ou seja, com o objetivo de governar a população, é preciso produzir cidadãos, indivíduos participativos a serem governados “sutilmente”, sem investida autoritária. Para Gallo (2017), a palavra-chave cidadania é a “pedra de toque” das políticas de governamentalidade desse período. Com

efeito, o Projeto Pedagógico de Curso reflete essa perspectiva também presente nas normativas, e ao longo do texto ressalta que a finalidade de todo processo educativo deve ser a formação da/o cidadã/o, ou seja, produzir subjetividades cidadãs para que possam ser governadas.

O documento diz ainda propor uma formação da/o pedagoga/o compreendendo que o contexto sócio-histórico brasileiro é marcado por desigualdades sociais, em que o avanço do capitalismo não fez absorver, por parte do conjunto da população, os direitos e deveres da sociedade moderna, cabendo então ao curso de Pedagogia não apenas

formar professores para ampliar o contingente de profissionais, mas há de se aprofundar na formação deles uma consciência política que lhes permita pensar um projeto societário e educacional em bases radicalmente democráticas. Por isso, o educador deve se apropriar de instrumentos intelectuais para consolidar seu pensamento crítico diante da realidade social e educacional e para, nessa realidade, desenvolvendo uma prática que vá além da escola (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 22).

Percebe-se que esses enunciados fazem parte de uma perspectiva crítica de sociedade e de educação, havendo a preocupação em oferecer uma formação política, com vistas a modificar a realidade social, compreendendo que suas desigualdades passam por questões socioeconômicas. Parece desconsiderar, no entanto, outras relações e nuances que constitui tal realidade, como as que envolvem as categorias de gênero, sexualidade, raça, etnia, dentre outras. A visão economicista de poder, a crença de um poder (econômico) centralizado, homogêneo e possuído por umas/uns em detrimento de outras/os, submissas/os e reprimidas/os é uma das bases dessa perspectiva educacional. Conforme Garcia (2002), nessa perspectiva “o poder é uma propriedade essencialmente negativa. É uma forma de opressão que atua de modo vertical e descendente e tem origem na posse da riqueza econômica, do capital cultural ou na posição que se ocupa no aparelho do Estado” (GARCIA, 2002, p. 92). A partir dos estudos de Foucault, em que ele buscou fazer um diagnóstico das estruturas de saber-poder e das tecnologias de produção do sujeito, essa ideia de poder negativo, repressivo, que tem suas bases na modernidade, passa a ser questionada, e tais problematizações irão compor o que chamamos de concepção pós-crítica de educação (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Na analítica de poder de Foucault, a racionalidade neoliberal é produtiva, demanda subjetividades e convida a certa visão de mundo. De acordo com Brown (2019, p. 20), tal racionalidade “coloca sob um viés econômico cada esfera e empenho humano”. Desse modo, não parece ser possível pensar “bases radicalmente democráticas”, como sugere o

PPC, se não desestabilizarmos os sistemas que produzem hierarquizações de gênero, mesmo se tratando de relações de trabalho – dimensão que ganha foco nesse curso. Além disso, em relação à educação superior, há de se salientar que esse modo de governo a configura não só como um investimento do capital humano para melhoria do seu futuro, como também “torna literalmente ininteligível a ideia e a prática da educação como um bem público democrático” (BROWN, 2019, p. 20).

Essa mesma lógica do trecho anteriormente citado do PPC pode ser observada no perfil profissional almejado por esse Projeto Político Pedagógico, que é de uma/um pedagoga/o que deve

se comprometer com a formação societária de bases radicalmente democráticas através de uma atitude ética de solidariedade, honestidade, sentimento de indignação frente às injustiças sociais e humanas e compromisso com as transformações que beneficiam a maioria da população. Nesse sentido, objetiva-se a formação de um pedagogo/educador capaz de incorporar à sua prática profissional as dimensões do conhecer, analisar, sistematizar, propor e superar os desafios existentes na realidade socioeducacional atual (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 30).

Conforme Tedeschi e Pavan (2017), o campo educacional até hoje se fundamenta nos princípios da Educação Moderna, e Silva (1994, p. 249) nos diz que “não escapam a essa tradição nem mesmo as chamadas pedagogias críticas”. Para Tedeschi e Pavan (2017), todo processo de formação humana está ligado a uma racionalidade que constitui uma visão de mundo. A racionalidade moderna, desde o projeto iluminista kantiano, foi consagrada na educação, concebendo o sujeito como epistêmico, essencial e universal, e que por meio da razão é livre, emancipado, autônomo, capaz de fazer o bem comum, porque é guiado pela verdade que foi descoberta, bem como contribui para o progresso da ciência. Portanto, postula-se que o sujeito é dotado essencialmente de consciência, mas essa se encontra alienada e precisa ser despertada pela razão, a qual ao ser acessada juntamente com a ciência e tecnologia, garantiria o desenvolvimento social. A educação é compreendida, assim, como porta-voz dessa certeza, sua linguagem apenas representa a realidade (SILVA, 1994).

Para a perspectiva pós-estruturalista, baseada nas contribuições de Foucault, todo conhecimento (saber) implica em relações de poder. Não há neutralidade e, portanto, não há um conhecimento puro, desinteressado e livre de poder a ser acessado pelos sujeitos, garantindo a libertação da opressão. Conforme Foucault, não há posição privilegiada que possa identificar as origens do poder, como pensa a perspectiva crítica sobre o papel da/o

professora/or, que a/o faça esclarecer suas/seus alunas/os, ela/e própria/o está também envolvida/o nas relações de poder e toda sua análise é parte de tais forças, já é uma análise interessada, não há isenção (SILVA,1994). O pós-modernismo rejeita “a marcha da história em termos de avanço do progresso em direção ao triunfo da razão e da liberdade” (MCLAREN, 2016, p. 45) e aposta em práticas locais de resistência e transformação.

Em mais um trecho do PPC, a perspectiva crítica está explícita quando ele considera que o fio condutor de todo o curso deve ser a discussão quanto aos fins da educação, qual seja: “o estabelecimento de relações mais igualitárias, justas e humanas e a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos em vistas à transformação da sociedade existente” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 22). Vê-se que no cerne de todo o documento está a expectativa de transformação da sociedade, uma perspectiva salvacionista da formação da/o pedagoga/o que é presente nos discursos das pedagogias críticas. Conforme Garcia (2002), esses discursos pedagógicos não apenas constituem-se em formas de representar o mundo e os fenômenos educativos como também produzem sujeitos de determinados tipos e funcionam como tecnologias no governo das subjetividades produzidas. Assim, tais discursos ancorada no regime de verdade da ciência moderna, quer-se um sujeito autoconsciente e engajado. Dessa forma, segundo a autora,

A redenção e a salvação de si mesmo e da humanidade pelo poder libertador da razão e da ação (da agência humana) sintetizam os enunciados de pedagogias que se auto-intitulam pedagogias revolucionária, sócio-crítica, sócio-histórica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, da autonomia e da esperança, quando tratam das finalidades, das metas ou da teleologia da educação e do trabalho didático-pedagógico-crítico e progressista (GARCIA, 2002, p. 35).

O discurso presente na educação contemporânea – de salvação pelo esclarecimento, de que é por meio do acesso à formação e a um conhecimento superior que se acredita que o sujeito se conscientizará, se tornará um sujeito crítico e liberto das injustiças sociais, conquistará sua autonomia e assim contribuirá para uma sociedade democrática – funciona, conforme Garcia (2002), como tecnologia pedagógico-crítica que disciplina o olhar e a conduta dos indivíduos, os normaliza e os sujeita a certas regras. “São formas contemporâneas da vontade de apoderar-se da verdade em relação ao homem, à sua alma e ao seu destino” (GARCIA, 2002, p. 53). Dessa forma, percebe-se que há nesse PPC o desejo de produzir subjetividades docentes, quais sejam: sujeito engajado, reflexivo, coletivo, humanizado, para governar suas condutas. Sob a suposta liberdade de escolha, o

indivíduo é levado a se autorregular, pois são oferecidos a ele parâmetros de uma boa conduta, aos quais ele vai aderindo ao refletir sobre si.

A principal crítica que fazemos a esse modo de conceber o objetivo da educação como apenas desenvolvimento da consciência, de uma razão que se dá a partir de acúmulo de conhecimento, é que se ignora a própria contingência que a materialidade corporal confere às subjetividades. Com isso, argumentamos que não há educação sem a consideração analítica das normas culturais de inteligibilidade que promovem e estabelecem relações assimétricas entre sujeitos, que promovem e propagam conhecimentos produzidos a partir de tais normas.

Essa racionalidade moderna presente na perspectiva crítica tem, portanto, implicações no campo educacional e na produção de subjetividades. Ao conceber o sujeito essencial, fixo, universal, compreende-se “o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura, de caráter imutável, a-histórico e binário” (LOURO, 2008, p. 15); ou seja, ao pensar assim, a educação reafirma a lógica generificada e correspondente a sexo-gênero-sexualidade, o que leva à heterocisnormatividade e produz desigualdades entre gêneros. Os estudos de Scott (1995) trouxeram grande contribuição, uma vez que gênero passa a ser visto como categoria de análise, em que o pessoal é entendido como político, e essa crença numa essência biológica que determina desigualdades sociais é questionada.

Gênero e sexualidade são dimensões centrais na vida dos sujeitos. Estão em construção e reconstrução a todo o tempo, e a escola tem participação nesse processo, uma vez que, por meio de seu currículo, tanto pode reproduzir desigualdades que estão envolvidas com tais questões como pode colocá-las em xeque. Conforme Felipe e Guizzo (2013), o pouco conhecimento das/os docentes sobre gênero e sexualidade faz com que eles “continuem ensinando, mesmo que ‘discretamente’, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas” (FELIPE; GUIZZO, 2013, p. 39).

Alvarenga e Igna (2004) nos dizem que enquanto educadoras/es, permeadas/os por relações de poder, “toda nossa ação pedagógica está imbricada com a normalização dos corpos, ou seja, pautamos nossas práticas tomando como referência uma identidade hegemônica: branca, masculina, heterossexual” (ALVARENGA; IGNA, 2004, p. 67) e desconstruir isso passa também pela formação docente. Assim, diante da realidade social e educacional desigual e violenta no tocante às relações de gênero e sexualidade, como essa

proposta curricular pretende instrumentalizar intelectualmente a/o pedagoga/o para atuar para além da escola? Será que é silenciando essas discussões do currículo?

Conforme Soares (2019), ao examinar a produção científica sobre a formação docente, especialmente no curso de Pedagogia, e a abordagem de gênero, sexualidade e diversidade sexual na formação inicial no Brasil entre os anos de 2000 e 2016, um ponto relevante observado é a grande dificuldade da inserção das categorias de gênero e sexualidade na formação inicial desse profissional. O autor observou que há diversos desafios para que ocorra essa inserção, tais como:

a luta por espaços dentro da matriz curricular no âmbito institucional; a percepção e compreensão pelos/as discentes da relevância desses marcadores para sua prática pedagógica; a ampliação do diálogo para além dos espaços não escolares; a ruptura de estereótipos; e papéis difundidos por instituições religiosas (SOARES, 2019, p. 15).

Em certo momento o PPC afirma que a relação entre a educação como processo cultural amplo e a educação escolar que é organizada em instituições escolares é “a linha mestre da formação de profissionais da educação que deve avançar do plano meramente abstrato para a realidade educacional mais ampla da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, criar relações desse universo com a realidade local e regional” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC VIGENTE, 2008, p. 20). Cabe um adendo: se é preciso sair do campo abstrato, é importante que tal formação leve em conta todos os organizadores sociais, além dos visibilizados nessa proposta. Afinal, gênero, sexualidade e diferenças sexuais estão presentes na escola, e é fundamental que o currículo escolar – juntamente com a formação de professoras/es – reconheça tal realidade e busque dialogar com diferentes artefatos culturais como mídia, cinema, novelas, noticiários e música, para compreender o contexto que nos cerca e intervir.

O PPC acredita ainda que a natureza do curso de Pedagogia “se expressa na centralidade das questões de ordem educacional em seus aspectos sociológicos, filosóficos, culturais e do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do ser humano” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 20). E apresenta uma expectativa de que, a partir da formação da/o pedagoga/o desenvolvida nesse curso, essa/e profissional tenha um olhar crítico com relação aos paradigmas científicos, de forma que “trabalhe no sentido de minimizar a exclusão, defendendo a escola pública, gratuita e de qualidade como também o acesso a condições de formulação e proposições de uma ciência edificante, capaz de promover

transformações no âmbito educacional e social” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 20).

O olhar crítico que esse PPC tem com relação aos paradigmas científicos com o intuito de dirimir a exclusão não considera na formação desse/a educador/a que o conhecimento é contingente, que está em constante transformação, de maneira a questionar permanentemente o que está posto. Para Meyer (2003), o conceito de gênero é um instrumento teórico valioso para isso, a ser utilizado pelas/os educadoras/es para o estranhamento das desigualdades sociais e como um recurso epistemológico que possibilita trabalhar na perspectiva da “desnaturalização das verdades”. Portanto, discutir gênero e sexualidade na formação da/o pedagoga/o não apenas possibilita questionar verdades fixas nessas duas searas como também desconstruir aquelas cristalizadas nas formas de conceber o currículo, as práticas educativas, o sujeito docente, a educação, e perceber todos eles como construções permanentes.

Um aspecto importante que a proposta menciona é com relação à prática educativa. Para o documento, “deve contemplar a compreensão dos processos históricos e simbólicos de exclusão vivenciados por amplos segmentos da população” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 21). Diante disso, diz ser imprescindível refletir sobre as políticas inclusivas “voltadas para grupos que, historicamente, sofreram e sofrem de todas as ordens”, e afirma ainda que a educação inclusiva “não diz respeito ao conteúdo de uma ou outra disciplina, de uma/um ou outra/o professora/or, mas de todos aqueles que defendem a teoria e a prática não excludente, seja por motivo cultural, religioso, étnico ou diferenças físicas, mentais e/ou sensoriais” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 22).

Vale salientar que a concepção de inclusão na perspectiva de “colocar para dentro quem está fora”, em vez de uma necessária implosão da norma que constituiu toda essa organização excludente, contribui para a permanência das desigualdades. Ainda assim, percebemos como as desigualdades de gênero e sexual são silenciadas também nesse trecho que se refere à inclusão social, ainda que o documento afirme pretender “avançar no discurso” com relação a inclusão.

O documento concebe pedagogia como uma práxis “que integra, articula, transversaliza conhecimentos e processos de outros campos científicos que contribuem para a produção de novas epistemologias a partir do seu objeto, que é a prática educativa” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 23). Tal prática se refere não à aplicação simplesmente de uma teoria, “mas seu trabalho intelectual fundamenta o trabalho

educativo e, ao mesmo tempo, deste se alimenta” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 23). Aí é onde o projeto afirma estar a possibilidade do campo investigativo da pedagogia, a fim de contribuir para ampliar o entendimento da educação enquanto sentido político.

A proposta define também, com base em Gatti (2002), a pesquisa acadêmica como aquela que “visa a criação de um corpo de conhecimento sistematizado, conceitual na busca das verdades científicas mesmo que provisórias e superáveis” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 24); e a pesquisa como prática pedagógica, aquela em que o/a professor/ra formador/ra de futuras/os docentes “não só deverá divulgar os resultados das pesquisas de sua área, como também deve aplicar em sua didática de ensino superior os princípios e funcionamento da pesquisa acadêmica, ou seja, o modo e o processo em que se conduz ao conhecimento” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 24). Há, ainda, conforme o documento, uma terceira dimensão da pesquisa quando se trata da formação em pedagogia que considera o processo de ensino-aprendizagem e seus decorrentes resultados como matéria-prima e a sala de aula como o próprio laboratório.

Depreende-se desse trecho que, sendo a sala de aula o próprio laboratório, ela deveria ser um locus importante no debate sobre inúmeros aspectos relacionados às questões de gênero e sexualidade, a exemplo da feminização do magistério. Mencionamos anteriormente os dados fornecidos pela Coordenação de Planejamento e Avaliação Acadêmica (Copac) da UFS quanto ao número de alunas/os que cursam Pedagogia; vemos que a maior parte é composta por mulheres. Essa realidade apresentada dentro do curso é uma oportunidade de abordagem acerca da generificação da profissão da/o pedagoga/o, dos comportamentos esperados pela sociedade para o gênero masculino e feminino.

Porém, mesmo o trabalho sendo configurado como categoria cara à perspectiva crítica, as questões atreladas à feminização do trabalho não são discutidas no corpo do texto dissertativo e nem se apresentam como conteúdo em nenhum dos componentes curriculares do curso, como demonstro posteriormente. A racionalidade neoliberal opera essas questões de modo a capturar pautas feministas, tanto no incremento quantitativo de mulheres quanto no crescimento de demandas por trabalho de cuidado (MCLAREN, 2016). Nesse ponto, as demandas generificadas atribuídas a professores e professoras poderiam ter espaço.

Nessa direção, em se tratando de pesquisas científicas, com o objetivo de obter um panorama geral sobre a produção no âmbito dos cursos de Pedagogia da UFS/Campus São Cristóvão com relação às temáticas de gênero e sexualidade, fez-se um levantamento no

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) da UFS; foi observado que no curso de Pedagogia (Campus de São Cristóvão) o trabalho com as temáticas de gênero e/ou sexualidade por meio de Programa de Monitoria é inexistente, quanto a Projeto de Pesquisa foi encontrado um. Por meio de Projeto de Extensão, foram encontrados cinco trabalhos. Dentre as discussões de todos os trabalhos estão gênero e educação infantil, gênero e sexualidade na escola, sexualidade e biopolítica e feminismo decolonial, negro e indígena. Quanto ao ano em que foram desenvolvidos, um data do ano de 2014, e os demais foram desenvolvidos a partir de 2018, sendo 2019 o ano com maior produção. Tal levantamento pode ser visto no apêndice 5.

Com relação a competências e habilidades, o texto menciona que a primeira “não significa apenas o domínio de conteúdos, metodologias e transmissão de informação, mas uma ferramenta para equacionar sua prática, sua reflexão e suas propostas de intervenções pedagógicas” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 22). A formação da/o pedagoga/o nesse PPC visa desenvolver 7 competências e 13 habilidades; salta aos olhos as seguintes habilidades: “sistematizar e avaliar os processos, a investigação da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”; e “orgulhar-se de sua nacionalidade, sua origem social, sua etnia, seu gênero, sua história e profissão” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 31). Quanto às competências, destacamos:

Conhecer e analisar os fundamentos das políticas públicas, em especial, no campo educacional e, a partir delas, intervir nas diferentes instâncias visando propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares, de forma a eliminar as discriminações e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação;
Sistematizar e avaliar os processos, a investigação da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PPC, 2008, p. 31).

Quando observamos essas habilidades e competências destacadas é possível percebê-las constituindo-se por uma racionalidade marcadamente neoliberal, correspondendo ao teor das diretrizes que norteiam esse PPC, sobretudo, quando privilegiam a gestão de ensino e de sala de aula e quando autorresponsabilizam professoras/es pelo processo de formação. Nesse segundo aspecto, há de se destacar as demandas neoliberais de saber “administrar, promover e incrementar o seu capital humano, que é composto por dois tipos de elementos: inatos e adquiridos” (PELEGRINI, 2019, p. 197).

Como uma captura de demandas dos movimentos sociais, essas normativas e documentos pedagógicos citam a promoção de igualdades de gênero. Porém, salientamos

também que para formar profissionais capazes de contribuir para eliminar discriminações, em vez de abraçar a constatação de que existem, é necessária uma educação que desconstrua as normas de gênero, as estruturas racistas e classistas.

Percebe-se que no decorrer de todo o PPC não há abordagem sobre diferenças sexuais e de gênero, o que nos leva a ratificar a concepção de sujeito fixo, unitário, universal. Não se leva em consideração em toda a construção do texto as diversas subjetividades dos sujeitos, das/os licenciandas/os e docentes nem das/os alunas/os da escola básica. Esse entendimento de sujeito se coaduna com a perspectiva teórico-crítica do projeto, que tem suas bases na modernidade.

Quanto à abordagem de gênero e/ou sexualidade nos componentes curriculares, as únicas menções em ementas ocorrem em dois deles apenas e se referem a questões de gênero. Um é componente obrigatório e o outro, optativo. O obrigatório é “Antropologia na Educação”, que faz parte do Núcleo de Estudos Básicos, eixo temático “Campos do Conhecimento Educacional”, e é ofertado no curso vespertino no quarto período e no curso noturno, no quinto, com carga horária de 60h. O componente optativo é “Educação de 0 a 3 anos”, que também faz parte do “Núcleo de Estudos Básicos”, eixo temático “Docência, infância, juventude e cultura”, com carga horária de 60h. Conforme o SIGAA, esse componente teve sua primeira oferta em 2010 e de lá para cá vem sendo ofertado com regularidade, em geral duas vezes ao ano; o único ano em que não foi ofertado foi em 2012. Dessa forma, um número grande de alunas/os tem tido acesso às discussões desse componente. As ementas e bibliografias dos componentes estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 3: Componentes que abordam gênero e sexualidade no PPC de Pedagogia vigente

Antropologia e Educação	
Ementa	Conceituação de cultura e diferentes paradigmas sócio-culturais. Sociedade, Escola, Cultura e Conhecimento. Diversidades sócio-culturais: questões étnicas, de gênero e políticas.
Bibliografia	AZCONA, J. Antropologia II. A cultura. Petrópolis, Vozes, Coleção Introdução e Conceitos, 1989; DA MATTA, R. Antropologia e História. In.: DA MATTA, R. Relativizando. Rio de Janeiro: Rocco, 1993; GALLI, M. C. Antropologia culturale e processi educativi. 1ª ed., Scandicci (Firenze), Nuova Italia, 1993; GEERTZ, C. A interpretação das culturas, Rio de Janeiro: Itc, 1989; _____. O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Vozes, 2003; ROCHA, E. O que é o Etnocentrismo. São Paulo: Brasiliense, 2004; VELHO, G. Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea, RJ, Zahar, 2004.
Educação de 0 a 3 anos	

Ementa	Trajetória histórica da creche no Brasil. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos. O papel da mulher na sociedade e na educação. Prática pedagógica na creche: projetos, avaliação e conteúdos. Organização e gestão da creche. Educação e saúde no cotidiano da creche
Bibliografia	FREIRE, P. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993; KSHIMOTO, T. M. (org). O brincar e suas teorias - SP, Pioneira. 2002; KUHLMANN JR, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica, Porto Alegre, Mediação, 1998; OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos, SP, Cortez, 2002; PINO, Angel. As Marcas do humano. Às origens da construção cultural da criança na perspectiva de LEV S. Vigotski, SP, Cortez, 2005.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A partir da bibliografia de tais componentes, percebe-se que a maior parte das obras do programa dos componentes é de autores do gênero masculino. Além disso, não há nenhuma indicação de autores e obras que tratem especificamente das temáticas aqui estudadas, o que pressupõe um tratamento superficial das mesmas. De acordo com o programa do componente “Antropologia na Educação” que consta no Sigaa, há uma bibliografia mais ampla do que a apresentada no PPC; e a partir dela, a única obra que poderia sugerir abordagem das questões de gênero e sexualidade são os PCN Temas Transversais, todavia, no “conteúdo” apresentado nesse programa só são mencionados “Pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais” e “A escola e a diversidade cultural” a serem trabalhados na unidade II, intitulada “Sociedade, Escola, Cultura e Diversidades”. Ainda nesse programa, nos “objetivos” está explícito: “Refletir e analisar as diversidades culturais, políticas e socio-econômicas que marcam as sociedades atuais”, o que nos faz pensar que esse componente está mais focado em abordar a diversidade relacionada a cultura.

Percebe-se também na ementa do componente “Educação de 0 a 3 anos” que não se trabalhará com a questão da problematização da construção generificada de meninos e meninas na educação infantil. Em “O papel da mulher na sociedade e na educação”, será que ocorrerão a abordagem da feminização do magistério e a problematização da participação da figura masculina na educação das crianças? Ou será que o papel da mulher aqui discutido é o destino da maternidade solo? Ou, ainda, o papel da mulher-mãe-trabalhadora que se utiliza dos serviços da creche? Além disso, evidencia-se que não há uma ênfase nos “novos” modelos de família.

Outra questão imprescindível a ser discutida é a presença de docente homem na educação de 0 a 3 anos. Sabe-se que, por meio de noções hegemônicas de masculinidade

presentes na sociedade, naturalizou-se que o trabalho pedagógico nessa etapa da escolaridade é incompatível com os papéis masculinos. Segundo o último Censo Escolar de 2016, há no Brasil 575 mil docentes na educação infantil, sendo 554 mil mulheres e apenas 21 mil homens, ou seja, para cada professor homem numa creche ou pré-escola brasileiras há 26 mulheres.

Conforme Monteiro e Altmann (2014), o predomínio de mulher nessa função está relacionado à divisão social do trabalho construída histórica e socialmente, em que se naturaliza a designação das mulheres para a esfera reprodutiva e o homem para a esfera produtiva. Tal divisão se organiza, segundo as autoras, pela separação do trabalho considerado de mulher e aquele considerado de homem, limitando-se a papéis sociais sexuados a partir da compreensão determinista biológica das diferenças de gênero. Conforme o estudo das autoras realizado em Campinas (SP) com o objetivo de analisar a trajetória profissional de docentes homens que atuam na educação infantil, a maioria dos entrevistados relatou sofrer estranhamento quanto a sua presença em sala de aula com criança na faixa etária de 0 a 3 anos. Para além das dificuldades já conhecidas inerentes ao exercício da profissão, eles enfrentam o olhar de desconfiança de pais, gestores e colegas por estarem num papel que foi naturalizado como feminino.

Os relatos vão desde abaixo-assinados, tentativa da gestão de encaminhá-los para trabalhar com crianças mais velhas, transferência – por parte dos pais – de crianças para outras turmas, até questionamentos quanto aos momentos de higiene e uso dos banheiros. Segundo as autoras, “a possibilidade de contato entre os corpos desses dois sujeitos, homem e criança, e, mais especificamente, a criança do sexo feminino, mesmo em situação de cuidado, emergiu como suspeito e merecedor de justificativa e preocupação” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 734). Isso exige deles constante explicação e justificativas perante suas ações, sempre sob o olhar desconfiado ao redor.

O aparecimento da temática de gênero em apenas dois componentes em todo o curso exprime o lugar que ela ocupa no PPC. Para esse documento de formação docente, debater gênero e sexualidade não se constitui prioridade, por isso essas temáticas ocupam um tímido espaço. Há um tratamento superficial dessas questões, além de não virem consistentemente problematizadas e abordadas no decorrer do documento como algo intrínseco e importante para a formação ampla que se pretende da/o pedagoga/o. O seu discreto tratamento fica ainda mais evidente quando observamos que elas aparecem brevemente em dois componentes – sendo um optativo –, o que não garantirá que todas/os

as/os licenciandas/os tenham acesso às discussões, apesar de esse componente ser ofertado com regularidade.

A partir da leitura de algumas atas de reuniões do NDE e do Colegiado disponibilizadas pelo Departamento de Educação, com o intuito de observar possíveis discussões sobre reformulações curriculares e/ou intenções de inserção de tais categorias nas ementas dos componentes curriculares dos cursos, percebemos que há menção sobre reformulação curricular em três reuniões. No entanto, não aparecem discussões sobre inserção do debate quanto a gênero e sexualidade.

Na 4ª Reunião Ordinária do Núcleo Docente Estruturante, realizada no dia 10 de outubro de 2012, houve debate sobre readaptação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, devido à necessidade de adequar a estrutura curricular para atender às resoluções aprovadas, como a Resolução n.º 1 CNE/MEC, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana; a Resolução CNE/CP n.º 01, de 30 de maio de 2012, que estabelece DCN para a Educação em Direitos Humanos; e a Resolução CNE/CP n.º 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece DCN para a Educação Ambiental.

No entanto, mesmo com algumas/uns docentes entendendo a necessidade de adequar os componentes curriculares para o atendimento dessas resoluções, após debate, o coletivo de docentes decidiu por não reformular o currículo com a justificativa de que “seus professores não sistematizaram suas experiências de ensino conforme estrutura curricular posta em prática a partir de 2008” (UFS/ATA da 4ª reunião NDE) e considerou pertinente aguardar um pouco para avaliar a formação das/os alunas/os conforme o currículo vigente até que a primeira turma de egressos saísse em 2012. Ainda, foi mencionado por uma docente que a Educação Ambiental já estaria contemplada na disciplina de Educação e Ética Ambiental, precisando observar nas outras duas resoluções em quais componentes caberia a abordagem. Sobre as outras duas resoluções, conforme a ata, uma docente afirmou que “do ponto de vista filosófico do PPC, estas questões estão contempladas na medida em que há a defesa da ordem republicana, da defesa dos direitos do cidadão e o compromisso pela solidariedade e compromisso ético com a sociedade, mas, ainda assim, seria necessário ser mais explícito com os temas acima referidos”. Ao final dessa reunião, foi sugerida a criação de uma comissão para iniciar a construção de uma proposta futura de PPC para o curso.

Na passagem “defesa da ordem republicana, da defesa dos direitos do cidadão e compromisso pela solidariedade” fica evidente o discurso de inclusão atravessado pela ideia do sujeito de direito. Essa concepção está relacionada a um desejo de normalização. Para César et al. (2013), esse sujeito de direito é produto do sistema jurídico de poder que posteriormente irá representar ele mesmo. Ou seja, a mesma instância que o produz, supostamente, irá libertá-lo. Assim, os discursos educacionais estão permeados de retóricas de inclusão pelo direito de todos, pela participação das “minorias”, mas não quer questionar as desigualdades, apenas apaziguá-las e regular os sujeitos.

Percebe-se também, diante dos relatos das atas, que mesmo com intensos debates pelo país, com a abertura que foi dada com surgimento de alguns programas governamentais e projetos, criação de algumas secretarias que vislumbraram inserção de gênero e sexualidade na educação e a instituição das DCN de Direitos Humanos que aborda as questões de diversidade, o curso não discute isso perante seu coletivo de docentes e não há interesse nessas temáticas em sua estrutura curricular.

Após a aprovação de Resolução de n.º 2, de 1º de julho de 2015, que torna obrigatória a abordagem dos conteúdos referentes a gênero e sexualidade em todos os cursos de licenciatura, o Departamento de Educação inicia discussão e elaboração de uma proposta de reformulação curricular. Na Reunião Ordinária do Colegiado do Curso de Pedagogia, realizada em 25 de abril de 2018, ficou estabelecido um cronograma para a finalização dessa proposta de PPC com base nas novas diretrizes aprovadas em 2015. Em reuniões seguintes, debateu-se sobre a carga horária exigida pelas DCN de 2015, mas não há menção nessas reuniões quanto à inserção de gênero e sexualidade na nova proposta.

Em acesso ao Sipac (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos), sistema por onde ocorre o encaminhamento dos processos de reformulação curricular na UFS, verificamos que a proposta foi encaminhada ao CECH (Centro de Educação e Ciências Humanas) mediante o processo 23113.039483/2019-89, em 1º/07/2019, e entre algumas movimentações chegou ao DED em 02/09/2019 para resolução de pendências, onde permaneceu até o momento de finalização dessa pesquisa.

Houve certa dificuldade em analisar essa proposta de reformulação, pois o processo se apresenta incompleto. Em suas partes não constam minuta de resolução nem departamentalização e alguns tópicos que compõem o texto do PPC ainda estão incompletos e em fase de elaboração, a exemplo do ementário dos componentes, bibliografia obrigatória e complementar, e outros itens. Porém, no momento das

entrevistas, uma das etapas realizadas nessa pesquisa, ao entrevistar a chefe de departamento desse campus, ela afirmou que a proposta de reformulação do PPC ainda está em fase de discussão pelo departamento e me disponibilizou um arquivo um pouco mais atualizado do que havia no processo no SIPAC.

Em sua maior parte, o texto permanece com a linguagem androcêntrica, e apenas em alguns trechos faz menção aos dois gêneros. Permanece também com os mesmos princípios numa perspectiva teórico-crítica. Ampliou, no entanto, algumas discussões com a inserção das demandas de gênero e sexualidade, tanto no decorrer do texto quanto em seus componentes curriculares. Seu perfil profissional, objetivo geral e específicos, competências e habilidades, metodologias permanecem os mesmos. Nas áreas de conhecimento para atuação em espaços escolares e não escolares permanecem as áreas de Docência em Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Docência em Educação de Jovens e Adultos; Gestão da Educação; Coordenação Pedagógica; Docência na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Práticas Educativas Não-Escolares; e há acréscimo de atuação no tocante a “docências e culturas digitais” e “produção de artefatos didáticos-pedagógicos”.

O tópico que trata de formas de avaliação de ensino-aprendizagem, que antes eram diluídas no decorrer do PPC, agora aparece em item específico; destacamos um trecho significativo:

Outro princípio que agrega valor a presente proposta de avaliação é a interdisciplinaridade/multidisciplinaridade traduzida em avaliações mais coletivas que busquem valorizar o intercâmbio dos conhecimentos como uma proposição que viabiliza e pressupõe uma atitude aberta a ser assumida frente ao processo pedagógico e por fim o princípio da valorização das diferenças, em suas múltiplas dimensões: diversidade econômica, étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional; o que implica em uma abordagem mais inclusiva, humanista e qualitativa dos conhecimentos e da avaliação (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PROPOSTA PPC, 2020, p.72).

No início da proposta, seu resumo permanece como na versão do PPC vigente, nesse caso, que o curso visa a uma “formação para trabalhar com as diferenças culturais, étnicas, sociais, religiosas e as diferenças entre as capacidades intelectuais, físicas e sensoriais” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PROPOSTA PPC, 2020, p.10), sem mencionar as questões de gênero e sexualidade. Já no histórico do curso há uma modificação quanto à explicitação da complexidade social contemporânea e ênfase na necessidade de se preparar o profissional para “trabalhar com a diversidade, a inclusão, a interculturalidade e os

direitos sociais daqueles que adentram espaços educativos formais e informais” (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PROPOSTA PPC, 2020, p.15).

Percebemos como, ainda, as diferenças sociais são vistas no âmbito da inclusão e dos direitos humanos. Essa perspectiva aparece em muitos documentos de políticas públicas desde os anos 1990, a partir da aliança do Estado com os movimentos sociais. Para César, Duarte e Sierra (2013), faz parte de uma lógica identitária que atua para normalizar e governar os corpos. Tal lógica prioriza a conquista de direitos e para isso parte para a demarcação de identidades fixas, de modo a governá-las, fazê-las viver regidas por uma norma.

Foi acrescentado um tópico no PPC que faz uma avaliação dos dez anos de curso, após a última reestruturação em 2008 sob a implementação das DCN de Pedagogia 2006, elencando pontos a serem discutidos e solucionados nessa presente reestruturação. Tais pontos seriam a falta de articulação entre os três núcleos propostos pelas DCN 2006 ; a diminuição das disciplinas que tratam do processo de alfabetização, didática e avaliação da educação infantil e ensino fundamental, bem como das que tratam do papel e formação do gestor e coordenador pedagógico; obrigatoriedade de trabalho de conclusão de curso – apesar de considerarem um ponto fundamental para a formação da/o pedagoga/o, verificou-se enorme dificuldade das/os alunas/os em sua elaboração, acarretando em reprovações, o que, segundo o documento, pode ser explicado pelas condições socioeconômicas das/dos estudantes, que impactam em seu desempenho. Assim, a proposta de reformulação espera que o novo PPC tenha uma formação

Calcada em proposta interdisciplinar, o currículo precisa proporcionar a produção e socialização do conhecimento, respeitando a realidade concreta dos sujeitos e, especialmente, a compreensão da educação como um direito fundamental. Nessa direção, a formação e valorização do magistério precisam ser asseguradas para proporcionar as condições efetivas de um trabalho coletivo e necessário a essa formação (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PROPOSTA PPC, 2020, p. 37).

No item “Fundamentos Teóricos e Práticos do Curso de Pedagogia” há alteração no trecho que antes não mencionava as categorias investigadas nesta pesquisa, de forma a constar na nova versão da seguinte maneira:

Nosso intuito maior visa à formação didático pedagógico, teórica e prática da ação docente, formação para a pesquisa e formação para trabalhar com as diferenças culturais, étnicas, sociais, religiosas, sexuais, de gênero e as diferenças entre as capacidades intelectuais, físicas e sensoriais (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PROPOSTA PPC, 2020, p. 38).

Há menção, também, quando o documento trata das práticas educativas em espaços escolares e não escolares, de modo que o documento considera que a/o educadora/or deve compreender o contexto social e os processos de exclusão

presentes também nos preconceitos que atingem a população negra, as indígenas, as mulheres, os grupos de diferentes orientações sexuais, de identidade de gênero e pessoas com deficiências. Neste caso, é imprescindível refletir a exclusão da escola e na escola, sobre os processos migratórios internos e outros elementos que promovam o diálogo e a integração dos diversos (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PROPOSTA PPC, 2020, p. 41).

No trecho, fica evidente a concepção identitária de gênero e sexualidade. Conforme César et al. (2013), as categorias identitárias, marcadamente presentes nos currículos educacionais, excluem o desconhecido, fixam sujeitos em novas identidades sociais como gays, lésbicas, transexuais, travestis, intersexuais, com o intuito de normalizá-los. É o que eles consideram ser a governamentalização dos movimentos sociais; o Estado busca contemplar as reivindicações desses sujeitos em documentos oficiais que nortearão os currículos para aprisioná-los e dirimir sua capacidade crítica.

Na parte em que o documento trata da educação inclusiva, há a inserção de gênero e sexualidade:

A educação inclusiva, neste sentido, não diz respeito ao conteúdo de uma ou outra disciplina, de um ou outro professor, mas de todos aqueles que defendem a teoria e a prática não excludente, seja por motivo cultural, religiosos, étnico, orientação sexual, gênero ou diferenças físicas, intelectuais, mentais e/ou sensoriais (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PROPOSTA PPC, 2020, p. 41).

A mesma concepção identitária de gênero e sexualidade aparece nos princípios norteadores do curso, que nessa proposta insere gênero e sexualidade:

c) Educação Inclusiva e Diversidade Social e Cultural: o reconhecimento e a valorização das diferenças, em suas múltiplas dimensões, especialmente no que se refere à diversidade econômica, étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional. O que implica em uma abordagem humanista dos conhecimentos para fortalecer as relações promotoras de inclusão e de entendimento da diversidade presente na sociedade brasileira; (UFS/SÃO CRISTÓVÃO/PROPOSTA PPC, 2020, p. 42).

Argumentamos que trabalhar a formação docente pautada por categorias identitárias abarcadas pela “diversidade” é cumprir com as vontades de verdade, quando se estabelece categorias: o homossexual, o deficiente, o indígena, isto é, apostamos na abolição de todas as categorias identitárias e que se delegue atenção “aos efeitos de categorias normativas como parte da operação do poder” (MCLAREN, 2016, p. 165).

Nessa proposta de reformulação foi acrescentado o item “Forma de Integração entre a Graduação e Pós-graduação”, o qual descreve a estrutura do Programa de Pós-Graduação em Educação e formas de como se pretende efetivar essa integração. Dentre as linhas descritas está a que este trabalho faz parte – “Educação e diversidade”.

No “Núcleo de Formação Geral da Docência”, no eixo “Currículo, conhecimento e diversidade cultural”, foi inserido um componente que tratará de gênero e sexualidade (Educação, Gênero e Sexualidade), com carga horária de 60h, sendo 40h teóricas e 20h práticas e conforme o ementário disponibilizado posteriormente pela chefe do departamento, discutirá estudos feministas, gênero como categoria analítica e histórica, formas de poder e movimentos sociais minoritários; mulheres feministas e LGBTQI; Diversidade sexual e teoria queer no campo da educação, políticas culturais e currículo, gênero, corpo, sexualidade, inclusão de raça e etnia, etc. Percebe-se que o componente abordará as questões partindo de uma perspectiva identitária e ampliará para as políticas queers. Entre os autores estudados estão: Judith Butler, Michael Foucault, Guacira Louro e Tomaz Tadeu Silva.

Na nova proposta também o componente “Antropologia” – que no PPC vigente aborda gênero – teve seu nome modificado para “Fundamentos Sócio Antropológicos da Educação”, porém não houve modificação da sua ementa, ele também compõe o núcleo de formação geral, sendo ofertado no primeiro semestre, com carga horária de 60h teóricas. O outro componente com abordagem de gênero, “Educação de 0 a 3 anos”, também do Núcleo de Formação Docente foi retirado do currículo.

Os cursos de Pedagogia passarão a ser ministrados com a carga horária de 3.200 (três mil duzentas) horas, cumpridas em no mínimo quatro anos e no máximo em oito anos; da sua carga horária total, 400h serão destinadas à prática como componente curricular, 400h de estágio supervisionado, 200h de atividades complementares e 2200h serão dedicadas às atividades formativas, conforme exigência das DCN 2015.

Vale destacar que recentemente houve revogação dessa resolução de 2015, vigorando desde dezembro de 2019 a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, a BNC de Formação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Conforme argumentamos em capítulo anterior, tal resolução minimiza o debate das questões de

gênero e sexualidade, mas não impossibilita que os cursos as contemplem. No entanto, torna ainda mais dificultoso o processo de inserção nos currículos dos cursos, já que, por vezes, a não obrigatoriedade do cumprimento pode abrir brechas para uma não responsabilização de tal abordagem por parte dos currículos.

4.2 FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO CAMPUS ITABAIANA

O curso de graduação em Pedagogia do campus de Itabaiana oferta anualmente 50 vagas e foi criado por meio da Resolução n.º 101/2008/CONEPE. Inicialmente, foi implantado em Itabaiana o curso “Normal Superior Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, sendo instituído por meio da Resolução n.º 19 de 25 de novembro de 2005 do Conselho Universitário (Consu) durante o Projeto de Expansão da Universidade Federal de Sergipe. Porém, diante de resistências do corpo docente do Campus de São Cristóvão – que à época discordou da implantação – assim como o corpo docente recém-chegado em 2006 para compor o Núcleo de Graduação em Educação de Itabaiana, por meio da Resolução 110/2006/CONEPE, o nome do curso é alterado para “Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura para as Séries Iniciais” (UFS/ITABAIANA, PPC, 2008).

Após ser instituído no campus de Itabaiana, o curso de graduação em Pedagogia, por determinação das DCN de 2006, necessitava de um novo projeto pedagógico com base nessa normativa. Dessa forma, o curso incorpora em seu projeto pedagógico a proposta de reformulação curricular do Campus de São Cristóvão à luz da aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 15 de maio de 2006, e se iguala a esse campus central nos princípios norteadores da proposta, nos objetivos do curso e no perfil profissional. Dessa feita, cabe a esse PPC vigente em Itabaiana as mesmas problematizações realizadas com o PPC de São Cristóvão vigente. As diferenças existentes entre os dois PPC são que no histórico de Itabaiana há a parte destinada ao histórico do curso Normal Superior de outrora e alteração com relação à duração do curso e distribuição dos componentes na grade curricular, também há um componente que diverge quanto ao nome, porém, tem ementa idêntica (Didática I) ao curso de São Cristóvão – em Itabaiana o nome é apenas “Didática”.

O curso é ofertado no turno noturno e possui atualmente carga horária de 3.255 horas distribuídas em dez períodos letivos com duração mínima de três anos e máxima de sete anos. Da carga horária, 915 horas são destinadas a componentes obrigatórios, das

quais 300h são de estágio – que ocorre a partir da segunda metade do curso – e 240 horas compreendem componentes optativos e atividades complementares (UFS/ITABAIANA/PPC, 2008).

Quanto à abordagem das categorias de gênero e sexualidade nos componentes curriculares do PPC vigente, ocorre a mesma situação do campus de São Cristóvão, uma vez que são os mesmos componentes. Portanto, de acordo com o PPC, a abordagem de gênero e sexualidade ocorre no componente obrigatório de “Antropologia” e no optativo de “Educação de 0 a 3 anos”. Em consulta ao Sigaa, observa-se que a oferta desse componente optativo neste campus é quase inexistente; ele teve uma única oferta em 2015, diferente do que ocorria no campus de São Cristóvão, cuja oferta era regular.

Após a aprovação da Resolução de n.º 2, de 1º de julho de 2015, o Departamento de Educação de Itabaiana inicia discussões para a construção da proposta de reformulação e adequação da formação de licenciatura em Pedagogia à nova normativa. Conforme leituras das atas de reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Campus Itabaiana, em 15 de março de 2016, tomou-se como pauta a reformulação do PPC do curso de Pedagogia sob justificativa de necessidade de adequação às novas diretrizes, já que o prazo de cumprimento pelas instituições superiores encerraria em julho de 2017, e até aquele momento o departamento não havia avançado na construção da proposta de reformulação do PPC. Nesse dia, ficou estabelecido um calendário de reuniões mensais do NDE para elaborar a proposta de reformulação. Ainda foi discutido pelas/os professoras/es mudanças nos objetivos do curso, e algumas outras alterações que foram posteriormente encaminhadas por e-mail a todos as/os docentes para que opinassem.

A cada reunião foram discutidos trechos que compõem o PPC e foram propostas alterações a serem aprovadas ou não posteriormente pelo Colegiado do curso de Pedagogia. Durante cinco reuniões mensais seguintes foram apresentadas mais propostas de mudanças com relação a justificativa, objetivos e perfil profissional; quanto aos núcleos e eixos temáticos; ementas e bibliografias das disciplinas obrigatórias; carga horária do curso, de forma a atender à nova resolução, bem como os componentes curriculares obrigatórios exigidos a serem contemplados em cada período letivo. Na reunião do dia 10 de novembro de 2016, o debate girou em torno da contextualização educacional; conforme menciona a ata, o debate foi intenso e alguns professores ficaram responsáveis por produzir textos com dados e informações sobre temáticas específicas para embasar o PPC. As principais temáticas foram: analfabetismo e alfabetização; educação especial, anos iniciais

do ensino fundamental, educação do campo, educação especial, educação e questões étnico-raciais. Percebemos que o debate sobre questões de gênero e sexualidade não ocorreu – deduzimos que já houvesse proposta elaborada de disciplinas que abordassem essas temáticas, uma vez que elas não aparecem como necessidade de discussão nas atas de reunião.

Na reunião de 13 de janeiro de 2017, além de prosseguir na construção coletiva do documento, foi sugerida a realização de um seminário intensivo para finalizar o que faltava na proposta de reformulação do PPC. Na ata de reunião do dia 17 de fevereiro de 2017, consta que o seminário para a reformulação curricular do curso de Pedagogia ocorreu entre 13 e 17 de fevereiro, quando foram discutidos no NDE os tópicos que compõem o PPC que não tinham sido discutidos anteriormente nas reuniões mensais do NDE, dividindo-se os professores em grupos de trabalho, em que cada grupo trataria de desenvolver um tema. Entre os grupos de trabalho do seminário nenhum discutiu sobre gênero e sexualidade no currículo, o que, conforme mencionamos acima, sugere ter sido por ser um ponto já resolvido na reformulação. Conforme ata, ao final do seminário, finalizou-se o texto, e uma apresentação foi feita para as/os alunas/os sobre as principais mudanças; houve intenso debate na apresentação ao corpo discente, que formulou algumas propostas especialmente no tocante à criação de disciplinas optativas, que foram incorporadas ao ementário do curso.

Na Reunião Ordinária do Colegiado de Pedagogia em 28 de março de 2017, a proposta de reformulação curricular do PPC de Pedagogia foi aprovada; após aprovação do Conselho de Coordenação de Cursos do Campus Universitário prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe, em 28 de setembro de 2017, ela foi encaminhada em 02 de outubro de 2017 ao Deape para análise técnico-pedagógica. Em 24 de maio de 2018, a proposta retorna ao Departamento de Educação com relatório de análise e sugestões de alterações ainda necessárias para adequação às normas pertinentes.

Conforme relatório do Deape em análise ao processo 013398/2017-29, que consta nas páginas 199-201, no tocante ao cumprimento dos conteúdos exigidos pelas DCN de 2015, o curso cumpriu todos eles, portanto, as questões relativas a gênero e sexualidade estavam contempladas nos componentes obrigatórios. No entanto, ainda precisava contemplar as 400h de carga horária de prática como componente curricular exigida no Art. 13º pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, já que a carga horária prática das disciplinas relacionadas à formação pedagógica não totaliza o exigido. Ainda

conforme o relatório, o curso precisava se adequar ao tempo mínimo, que estava em três anos, quando a resolução prevê um mínimo de quatro anos – ainda que o curso explicita nas normas de estágio outra exigência das DCN de 2015, que diz respeito à previsão de que estudantes portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica podem ter redução de 100 horas do estágio supervisionado. Os demais ajustes sugeridos no texto do PPC e na minuta de resolução tem relação com o cumprimento das normas da UFS.

A proposta de reformulação, conforme o texto dissertativo do PPC (UFS/ITABAIANA/PROPOSTA PPC, 2020), fundamenta-se na resolução de 2015 e nas DCN de Pedagogia 2006, sendo resultado de seis anos de discussões e debates do NDE, e incorpora “experiências vivenciadas por meio das pesquisas e das ações de extensão desenvolvidas pelo corpo docente, na última década, em espaços educativos da região do entorno do campus e do estado de Sergipe” (UFS/ITABAIANA/PROPOSTA PPC, 2020, p.12), bem como da coleta por parte das/os docentes de anseios das/os estudantes do curso por meio de seminários, congressos e momentos em sala de aula e estágios.

A proposta de reformulação passa a prever uma duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, carga horária total de 3.255 horas distribuídas em nove semestres, tendo 120h destinadas aos componentes optativos, 210h destinadas a atividades complementares e 400h de estágio curricular obrigatório. Esse novo projeto pedagógico já não traz mais a linguagem androcêntrica e referencia os gêneros masculino e feminino, menciona repetidas vezes o termo “diversidade”; os objetivos do curso passam a incluir a valorização “da perspectiva de uma educação para a diversidade, respeitando os processos interculturais no âmbito global e local” (UFS/ITABAIANA/PROPOSTA PPC, 2020, p.41); nas competências e habilidades previstas é incluído o inciso “X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza socioambiental, étnico-racial, de gênero, faixa geracional, classe social, religiosa, de necessidade especial, de identidade sexual, entre outras” (UFS/ITABAIANA/PROPOSTA PPC, 2020, p. 43).

A justificativa para a reformulação curricular afirma que o documento foi elaborado para “melhor atender às transformações societárias, econômicas, culturais, políticas e científicas ocorridas na realidade global e local na microrregião do estado de Sergipe” (UFS/ITABAIANA/PROPOSTA PPC, 2020, p. 37). Assim, atualiza os dados das demandas socioeducacionais do estado, que agora aparecem no tópico “1.3 Realidade

Regional e Mercado de Trabalho”. Os dados foram extraídos de pesquisa do IBGE de 2010 e do Censo Escolar (2015).

Com relação aos dados, verifica-se que o número de crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental em Sergipe alcança quase 100%, atendendo, segundo o projeto, à universalização desse nível de ensino. Porém, ressalta-se que isso não significa que a permanência esteja garantida e que é importante discutir a qualidade da permanência desse ensino no tocante ao atendimento das crianças deficientes, à educação do campo, à educação para questões ético-raciais. Percebe-se que, quanto à relevância da discussão das questões de gênero e sexualidade, essas temáticas aparecem brevemente numa menção dentro das questões étnico-raciais, quando se relata a importância de políticas de combate ao racismo, sexismo e ao machismo, mas não se faz abordagem com relação às diferenças sexuais e de gênero como a transexualidade, transgeneridade, homossexualidade, formas de viver a sexualidade que causam ainda estranheza na instituição escolar, levando muitas/os alunas/os a evadirem da escola.

A nova proposta pensa a formação da/o pedagoga/o

baseada na construção histórico-cultural-política, com foco na problematização e produção coletiva de conhecimentos. Uma formação gestada no entrecruzamento entre teoria e prática pautada na interdisciplinaridade e no compromisso social. Uma formação para a diversidade que abarque diferenças culturais, étnicas, sociais, religiosas e capacidades intelectuais, físicas e sensoriais. Uma formação política, tecida por meio de dispositivos de gestão democrática e de acompanhamento avaliativo. Uma formação aberta à sensibilidade afetiva e estética e que, assim, se torna ética, porque tateia formas de viver e de conviver, invenção de si e de mundos (UFS/ITABAIANA/PROPOSTA PPC, 2020, p. 5).

Percebe-se que essa concepção de formação em Pedagogia considera que esse profissional se faz mediante suas vivências em processos histórico-culturais e políticos, e suas subjetividades são formadas mediante abertura ao novo, constantemente. Essa nova visão que a proposta de PPC traz já se aproxima de uma concepção de educação num viés pós-estruturalista, pois se afasta do entendimento do sujeito dado, fixo, para um sujeito do porvir. Essa perspectiva pós-moderna “recusa tanto as categorias fixas de identidade que materializam a diferença, quanto a universalidade da visão liberal que obscurece a diferença” (MCLAREN, 2016, p. 102).

A perspectiva teórica que aparece nessa proposta de reformulação pode explicar o número significativo de produções científicas desse departamento com relação ao debate acerca de gênero e sexualidade. Em consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) da UFS foi observado que no campus de Itabaiana, o trabalho com as

temáticas de gênero e/ou sexualidade por meio de Programa de Monitoria é inexistente; quanto a Projeto de Pesquisa, foram encontrados 11. Por meio de Projeto de Extensão, foram encontrados 11 trabalhos – o primeiro projeto data de 2012.

Observa-se uma significativa produção científica quanto a gênero e sexualidade, não só pelo número, também em sua amplitude e complexidade de discussões. Destacamos produções que trabalham numa perspectiva pós-identitária, relacionando os estudos *Queer* e evidenciando a transexualidade na produção do conhecimento no âmbito das políticas públicas; pesquisas que trabalham com o mapeamento sobre o processo de escolarização de alunas/os trans da UFS; pesquisas que propuseram aproximar os professores da educação básica das discussões de gênero, corpo e sexualidade; também, pesquisas que estudam feminilidades e masculinidades na educação infantil; políticas de currículo e relações de gênero; estudos sobre violência doméstica, dentre outras.

Nessa proposta, adequada à Resolução de 2015, o curso inseriu os seguintes novos componentes obrigatórios que tratam de gênero e sexualidade: “Educação e Corpo”, que substituiu o “Educação e Corporalidade”; “Educação, relações de gênero e sexualidade” e “Psicologia da Educação II”. Houve alteração nas ementas de outros componentes obrigatórios já existentes de forma a contemplar tais discussões, como é caso de “Educação Brasileira”, “Trabalho e Educação”, “Ensino de História”, e “Teorias do Currículo”. Além dessas modificações, foi inserido um novo componente optativo que aborda a temática, qual seja: “Educação, saúde e corpo”.

Na tabela abaixo estão relacionados os novos componentes obrigatórios e o optativo inseridos na proposta de reformulação que tratam das questões de gênero e sexualidade e suas respectivas ementas.

Quadro 4: Componentes Curriculares que abordam gênero e sexualidade no PPC de Pedagogia/ Proposta de Reformulação.

Componente	Tipo/ Carga Horária	Ementa
Educação, Relações de gênero e sexualidade	Obrigatória 60h	Conceitos de gênero e sexualidade a partir de estudos feministas e culturais, como ferramentas de análise nas práticas pedagógicas e nas pesquisas em educação. O corpo sexuado, generificado e sexualizado. Pedagogias de gênero e sexualidade: imbricações entre fazeres-saberes-poderes na (re)produção de desigualdades de gênero e sexualidade. Estudos queer: desfazendo o gênero.
		Das teses inatistas e ambientalistas para uma perspectiva interacionista de aprendizagem humana: conceitos e teorias psicológicas. Teorias

Psicologia da Educação II	Obrigatória 60h	interacionistas e prática pedagógica problematizadora. Aprendizagem e suas relações com os processos de ensino: políticas cognitivas e educacionais: da “transmissão de informações” para uma sala de aula como laboratório de experimentações, espaço de invenção de si, do mundo e de conhecimentos. Questões contemporâneas: dificuldades e potencialidades para a aprendizagem na escola; dificuldades de aprendizagem na sala de aula: problematização da tendência de patologização/medicalização do não-aprender; aprendizagem e outros modos de fazer-pensar avaliação: sobre o acompanhamento dos processos de aprendizagem. Pedagogias e aprendizagens entre igualdade, diversidade e diferença.
Educação, Saúde e Corpo	Optativa 60h	Das relações entre educação, saúde e corpo. Saúde como prática social e cultural historicamente situada. O processo saúde-doença como produto e produtor de uma corporeidade inserida na cultura. Políticas sociais de educação e saúde com ênfase nas dimensões de gênero, sexualidade e raça/etnia.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Percebe-se que os conteúdos previstos nas ementas dos componentes da tabela anterior demarcam que as concepções de gênero e sexualidade presentes nessa proposta são de uma perspectiva pós-identitária. Busca-se, a partir da previsão de temáticas a serem discutidas, a desconstrução das dicotomias de gênero e sexualidade, propondo debate dos estudos *Queer*. Também, propõe-se no componente “Psicologia da Educação II” a discussão da diversidade e da diferença, já em “Educação, saúde e corpo” se discutirão políticas sociais de educação e saúde imbrincadas com as dimensões de gênero e sexualidade.

O componente “Antropologia e Educação” teve a ementa modificada de “conceituação de cultura e diferentes paradigmas socioculturais. Sociedade, Escola, Cultura e Conhecimento. Diversidades socioculturais: questões étnicas, de gênero e políticas” (UFS/ITABAIANA/PPC, 2008, p. 64) para “Antropologia, estudo da cultura e educação. Pesquisa antropológica: trabalho de campo etnográfico. Contribuições da Antropologia no Brasil. Escola, cultura e conhecimento. Direitos Humanos, multiculturalismo e diversidade” (UFS/ITABAIANA/PROPOSTA PPC, 2020, p. 88).

O componente “Educação de 0 a 3 anos” teve sua ementa modificada, conforme descrição a seguir da versão vigente e da proposta de reformulação.

Trajetória histórica da creche no Brasil. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos. O papel da mulher na sociedade e na educação. Prática pedagógica na creche: projetos, avaliação e conteúdos. Organização e gestão da creche. Educação e saúde no cotidiano da creche (UFS/ITABAIANA/PPC, 2008, p.83).

Características e especificidades da criança de 0 a 3 anos. Educação integral da criança na primeira infância: aspectos cognitivo, emocional, corporal, social e espiritual. Trajetória histórica da creche no Brasil. A inter-relação entre o educar e o cuidar no cotidiano da creche. Organização do trabalho pedagógico na

creche: as rotinas, os tempos e os espaços. Formação dos profissionais da creche. Relação entre a família e a creche (UFS/ITABAIANA/PROPOSTA PPC, 2020, p.133).

Percebe-se que, anteriormente, a ementa abordava “o papel da mulher na sociedade e na educação”, na nova proposta isso é retirado e em seu lugar aparece “relação entre a família e a creche”. O componente “Educação e Corpo” substituiu o componente “Educação e Corporalidade”, passando a acrescentar em sua ementa a problematização das questões de gênero ao propor discussão de corpo e relações de poder, conformação dos corpos, e corpos *queers*. Abaixo, há um quadro comparativo relacionando os componentes obrigatórios já existentes no currículo e que sofreram modificações em suas ementas, passando a abordar gênero, sexualidade e outras discussões.

Quadro 5: Componentes obrigatórios do currículo vigente que sofreram alterações para inserir gênero e/ou sexualidade.

Componente/ Tipo/Carga Horária	Documento	Ementa
Educação e Corporalidade (60h)	PPC Vigente	Ementa: A cultura corporal como elemento de construção da formação humana. O corpo humano como suporte de signos sociais. As condições concretas da corporalidade e sua influência na vida das crianças na escola. As concepções de corpo que influenciaram o pensamento educacional brasileiro.
Educação e Corpo (60h)	Proposta de Reformulação PPC Pedagogia (2020)	Ementa: Corpo como constructo histórico-cultural e ético. Corpo e história; corpo e cultura; corpo e ciência; corpo e tecnologia; corpo e relações de poder. Educação do corpo. Contextos e conformação de corpos: escola e corpo, saúde e corpo, mídia e corpo. Anticorpos: corpos e transformação de contextos, corpo e arte, corpo e estética, <u>corpos queers</u> . Movimento e afetividade: educação, (des)aprendizagem e corpo.
Educação Brasileira (60h)	PPC Vigente	Ementa: A relação estado, sociedade e educação. A educação no processo de constituição e transformação da sociedade brasileira. Sistema educacional nos diferentes períodos históricos no Brasil. A política educacional no Brasil contemporâneo: legislação e programas.
	Proposta de Reformulação PPC Pedagogia (2020)	Ementa: Historiografia da educação no Brasil. Periodização da História da educação brasileira. A educação escolarizada nos diferentes períodos históricos no Brasil. <u>Relações de gênero, raça, etnia, classe, pluralidade cultural e poder na constituição histórica da educação brasileira</u> . Reformas educacionais: relação entre público e privado; centralização e descentralização do poder; formação e profissionalização de professores. A educação no processo de constituição e transformação da sociedade brasileira.
Trabalho e Educação (60h)	PPC Vigente	Ementa: Conceito, historicidade e centralidade do trabalho. Fundamentos da relação trabalho e educação. Transformações no mundo do trabalho e suas implicações na educação básica e na educação profissional. A escola atual e desafios para a formação de trabalhador: polivalência, especialização, politécnica, qualificação e empregabilidade.
	Proposta de Reformulação PPC Pedagogia (2020)	Ementa: Conceito historicidade e centralidade do trabalho. Fundamentos da relação trabalho e educação. Transformações no mundo do trabalho e suas implicações na educação básica e na educação profissional. A escola atual e desafios para a formação de trabalhador: polivalência, especialização, politécnica, qualificação e empregabilidade. As relações trabalho e meio ambiente e <u>trabalho e gênero</u> .
Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino	PPC Vigente	Ementa: Concepções de História. Ensino-aprendizagem. Conceitos básicos do ensino de História. Políticas públicas para o ensino de história. Livros didáticos do ensino de História.

Fundamental (60h)		
Ensino de História (75h)	Proposta de Reformulação PPC Pedagogia (2020)	Ementa: Concepções e temas transversais no ensino de história na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Conceitos básicos no ensino e aprendizagem em História. Políticas públicas e o livro didático de História. A História escolar, tendências e o trabalho docente. Experiências e propostas metodológicas no ensino de história e <u>direitos humanos</u> . Aspectos da História de Sergipe.
Teorias de Currículo (60h)	PPC Vigente	Ementa: Teorias do currículo e teorias educacionais. Currículo escolar a dimensão epistemológica, histórica, pedagógica, política e cultural. Debate contemporâneo no campo do currículo. O currículo como representação da organização pedagógica da escola.
	Proposta de Reformulação PPC Pedagogia (2020)	Ementa: Dimensões históricas, políticas, culturais e sociais do currículo. Teorias Críticas e Pós-críticas de currículo. <u>Currículo, diversidade, identidade e diferença</u> . Desafios contemporâneos do currículo: <u>Culturas negadas</u> , Pedagogias culturais, classes sociais, relações étnico-raciais, <u>gênero e diversidade sexual</u> . Políticas curriculares nacionais.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Em 24 de maio de 2018, a proposta retornou ao Departamento de Educação com o relatório de análise e essas sugestões de alterações ainda necessárias para adequação às normas pertinentes. Após ajustes, em resposta ao relatório do Deape, em 22 de janeiro de 2020 o PPC de Pedagogia de Itabaiana retornou a essa unidade da Prograd para nova análise. Naquele momento já havia sido aprovada, em dezembro de 2019, nova Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Mesmo com a aprovação dessas novas DCN, o relatório de análise técnico-pedagógica foi elaborado considerando as DCN de 2015, já que toda a proposta foi elaborada segundo essa normativa, no entanto, sinaliza para o Departamento de Educação do Campus de Itabaiana que seria necessário, diante da nova resolução, reformular novamente o curso no prazo estabelecido pelo MEC, que seria de três anos para os cursos que até a data da aprovação da nova resolução não tivessem adequado seus currículos às DCN de 2015; caso o curso optasse por permanecer com a proposta de PPC com base na normativa de 2015, precisaria enviar uma justificativa para que o Deape apresentasse para apreciação do Conepe, que poderia acatar ou não. Com relação aos ajustes realizados pelo DEDI nessa nova versão do PPC, encaminhada em 2020, havia alguns pontos a serem corrigidos, dentre eles o curso precisaria estabelecer no currículo 10% da sua carga horária total para extensão, conforme exigência da aprovação da Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de dezembro de 2018; explicitar em quais componentes haveria a prática como componente

curricular estabelecida pelas DCN de 2015; ajustes no tocante a algumas incongruências na departamentalização e quanto a algumas equivalências estabelecidas. Conforme mencionamos em capítulo anterior, esse curso manifestou ao Deape sua decisão por não atender à BNC-Formação e está em fase de correção de ajustes para encaminhar ao Deape a proposta de reformulação ajustada com base nas DCN de 2015 e, em anexo a ela, a justificativa de não adesão à nova normativa.

4.3 CURRÍCULOS EM DISPUTA

Os PPC são documentos construídos por meio de relações de poder e saber, e a partir de seus discursos técnicos e científicos produzem verdades e subjetividades desejadas a cada contexto histórico, político, social e cultural. Conforme buscamos discutir no capítulo, os currículos são carregados de visões de mundo que, por vezes, pautam-se em racionalidades neoliberais presentes nas DCN, bem como em suas perspectivas teóricas, as quais determinam formas de concepção de sociedade, de educação, de escola e de professor.

Apesar de geralmente serem apresentadas como opostas, a racionalidade neoliberal e a pedagogia crítica possuem concepções que se imbricam, mesmo conflituosamente, pois estão fundadas na educação moderna. Por mais que a perspectiva crítica questione as desigualdades econômicas e sociais, não avança em suas problematizações e acaba contribuindo para o projeto neoliberal. Ambos conduzem a uma formação da/o pedagoga/o que produza “sujeitos de saber, objetivados e guiados pelas sedutoras promessas de cidadania, de liberdade, de um mundo sem arrogância, sem injustiça, sem discriminação” (BAMPI, 2000, p. 15). No entanto, esse projeto de educação moderna faliu. Conforme Deacon e Parker (2011, p. 97),

A educação no mundo moderno está, cada vez mais, sendo denunciada como um dos últimos e minados bastiões de uma época cujos ídolos – a razão, o progresso e o sujeito autônomo – têm sido irreparavelmente maculados por guerras mundiais, totalitarismo, pobreza e fome em massa, destruição ambiental, e cujos próprios avanços científicos e sucessos produtivos estão inextricavelmente entrelaçados com dominação e devastação de formações naturais e sociais.

O pós-modernismo desafia esses ideais do projeto iluminista associados à modernidade. São ideias pautados na “crença na habilidade do pensamento racional científico para a descoberta da verdade, a concepção de um sujeito unificado e racional consciente de seus próprios progressos de pensamento e a ideia de que a liberdade requer

sujeitos a serem governados pela razão e ser-se livre de restrições externas” (MCLAREN, 2016, p. 34). Por conseguinte, apresentam a crença no progresso, nos direitos humanos e noção de autonomia. Também, baseiam-se “na exclusão daqueles que não são vistos como racionais, por exemplo, loucos ou, como as feministas devidamente perceberam, mulheres” (MCLAREN, 2016, p. 35).

Vivemos um período fronteiro e de hibridismo, portanto, são necessárias outras teorizações educacionais que busquem compreender essa realidade, em que, na contramão de consensos e inclusões sob a ênfase da defesa de necessidades comuns, busque-se a partir da diferença contestar o já incorporado nas análises educacionais e produzir outras formas de compreender a contemporaneidade.

Diante das análises, percebeu-se que o PPC de Pedagogia de São Cristóvão – tanto sua versão vigente quanto a proposta de reformulação – tem suas bases numa perspectiva crítica de educação com uma concepção de sujeito essencialista, fixa e unitária a desconsiderar as diversas categorias que o constituem. O PPC vigente de Itabaiana, no ano da instituição do curso – por ter absorvido a mesma proposta do campus de São Cristóvão –, segue o mesmo caminho numa perspectiva crítica de formação. À medida que as/os docentes vão chegando ao curso e compondo a equipe, a heterogeneidade nas concepções dessas/es profissionais faz elaborar uma proposta de reformulação que consideramos mais próxima de uma inspiração pós-crítica, apesar de manter algumas ideias das perspectivas críticas.

O PPC de São Cristóvão insere em sua proposta de reformulação, mediante as DCN de 2015, as discussões de gênero e sexualidade, abarcando um componente que tratará do assunto. No entanto, sua filosofia permanece a mesma, seus ideários estão bem fincados na perspectiva crítica, que não consegue dar conta da complexidade dessas relações e da sociedade contemporânea de forma ampla. Ao conceber o sujeito como essencial e fixo, homogeniza a formação, exclui as várias possibilidades de viver como se docentes e discentes fossem iguais, coadunando com o projeto neoliberal de formação e educação. Já o PPC de Itabaiana, na proposta de reformulação, traz em seu texto outro discurso que demonstra disposição para ampliar a problematização e buscar compreender as relações de educação e sociedade em sua complexidade, compreendendo o sujeito como construção histórico e cultural, o currículo como produtor de subjetividades e permeado por relações de poder difusas.

Pode-se concluir, também, que as normativas em si não garantem a discussão ou a profundidade de abordagens em temáticas específicas. Afinal, o processo de reestruturação curricular, geralmente, mostra as várias possibilidades de leitura possíveis a partir de um mesmo texto curricular. Ainda que se abram a diferentes possibilidades quando da interpretação de normativas e da elaboração de propostas específicas e reais, não se pode esquecer que o texto da política oficial representa a vontade de governar e fixar a conduta dos agentes educacionais.

A abordagem de tais discussões sobre gênero e sexualidade deve perpassar toda a concepção de sujeito, de sociedade, de educação e de currículo, não se deve limitar essas discussões a espaços em componentes estanques. Da forma como estão dispostas na proposta de reformulação de São Cristóvão, aparecem de forma superficial, demonstrando a intenção de apenas cumprir a determinação da normativa que exige tais conteúdos. Tais discussões cabem em todos os componentes, já que são questões constituidoras do sujeito, de acordo com as ementas, muitos outros têm ainda mais possibilidades de discussão. Porém, nenhum desses componentes menciona na ementa a abordagem das temáticas, nem suas bibliografias sugerem tal tratamento.

As análises aqui empreendidas não pretendem assumir uma nova verdade para a educação, mas apenas contribuir para colocar sob suspeita a tradição hegemônica da educação que não tem correspondido à complexidade contemporânea. No caso dos currículos dos PPC de Pedagogia, questionar a perspectiva crítica e suas utopias e promessas, que apenas têm contribuído para mais exclusões. Porém, concordamos com Veiga-Neto quando diz: “a descrença na revolução não é para dizer que nada podemos mudar, mas é, sim, para dizer que se queremos mudanças temos de partir para essas pequenas revoltas diárias” (VEIGA-NETO, 1995, p. 49). Um reconhecimento diário da visão do neoliberalismo para imaginarmos contracondutas que “passam pela invenção de um novo sujeito ético, que não seja construído/a como empresário/a de si mesmo/a nem promova a sociabilidade competitiva como forma única de convivência, deslegitimando a concorrência neoliberal e subjetividade-empresa” (PELEGRINI, 2019, p. 210).

Dessa forma, as análises aqui realizadas partiram do entendimento de que as políticas públicas e os PPC são construídos em um campo permanente de disputas e seus discursos de verdade são performativos, ou seja, só existem quando reiterados, sendo possível portanto questioná-los. Após análise dos currículos aqui empreendida, no capítulo seguinte a intenção é analisar os discursos acerca de gênero, sexualidade e educação dos

sujeitos docentes que construíram e/ou vivenciam essas propostas curriculares a partir de entrevistas semiestruturadas.

5 ATRAVESSAMENTOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

O movimento de escuta às/aos docentes foi muito significativo na elaboração deste trabalho. Essa etapa final ocorreu em um tempo conturbado tanto politicamente quanto sanitariamente e delicado emocionalmente já que enfrentamos uma pandemia. Ter a oportunidade de “encontrar”, mesmo que de forma virtual com esses sujeitos, perceber seus gestos, feições, reações diante do questionado, compreender como pensam sobre gênero, sexualidade, currículo e educação levou-me para mais perto do vivido. Foi significativo também por fazer refletir sobre as contradições entre o que se revela no documento PPC e as perspectivas de cada docente individualmente. Para preservar as identidades docentes, atendendo a critérios éticos da pesquisa, os identifiquei com nomes fictícios. Foram realizadas um total de 11 entrevistas, em que 16 docentes foram ouvidas/os, sendo 8 do campus de Itabaiana e 8 do Campus de São Cristóvão. Dessas

entrevistas, 6 foram com docentes do Campus de Itabaiana e 5 com docentes do Campus São Cristóvão.

Nos encontros do campus de Itabaiana, senti certa ansiedade por parte de algumas/uns docentes pelo fato de serem entrevistadas/os. Houve algumas remarcações adiando o dia da entrevista, talvez para uma melhor preparação e reflexão sobre o assunto. Houve caso em que uma das docentes até solicitou a lista de perguntas do roteiro antes do encontro marcado (o que não fora permitido) e casos de indagações sobre a real importância da participação para o trabalho, sugerindo uma possível substituição por outra docente.

Falar de gênero e sexualidade não parece tarefa fácil... É ter de despir-se, relatar a si mesmo, é dizer dos valores que nos constitui, sejam eles religiosos ou familiares, consiste em mesmo sem desejar, ter de concordar com o “politicamente correto”, pois o tratamento dessas temáticas perpassa uma normativa federal, a qual fundamenta essas propostas curriculares.

No campus de Itabaiana pude compreender melhor os jogos de forças que uma reformulação curricular envolve, as dificuldades em pensar coletivamente, as diferentes concepções de formação de professora/or, de gênero e sexualidade que as/os docentes têm. Por outro lado, percebi também um envolvimento da maior parte das/os docentes com relação à construção da proposta. Apesar de alguns considerarem tal construção um processo fragmentado, pela metodologia adotada de divisão de tarefas em grupos, essa forma adotada em Itabaiana, proporcionou a participação de boa parte deles na elaboração de uma proposta bastante discutida e que contou também com o envolvimento das/os alunas/os.

Realizei no campus de Itabaiana um total de 6 entrevistas com docentes, das quais duas foram coletivas. Dessas duas, uma em que entrevistei 2 docentes do NDE, as quais chamarei de “Arraia” e “Moreia”; e outra em que entrevistei 2 docentes responsáveis atualmente pelas disciplinas de Estágio, as quais identifico como “Coral” e “Estrela do mar”. Durante essa última entrevista, compreendi que Coral ministra também, quando há necessidade no departamento, a disciplina de Antropologia, cuja ementa faz menção à discussão acerca de gênero. A outra docente Estrela do mar, já compôs o NDE, então foi utilizado perguntas de alguns dos 3 roteiros de entrevistas com elas.

Das entrevistas individuais que fiz no campus de Itabaiana, duas foram com docentes que ministram componentes os quais no currículo vigente fazem menção ao

gênero, como a disciplina de Antropologia, ministrada pelo docente “Peixe” e como a disciplina de Educação de 0 a 3 anos, ministrada pela docente “Concha” que apesar de até o momento não ter ofertado, buscou-se ouvi-la para saber de que forma ela pretende trabalhar futuramente com a disciplina. Além disso, por muitos anos essa professora atuou com os Estágios, foi integrante do NDE e chefe do Departamento no período inicial de construção da proposta de reformulação do PPC. Dessa maneira, considerou-se importante entrevistá-la utilizando também perguntas de mais de um roteiro. Outra entrevista individual foi com a docente “Alga” que integra o NDE, mas que não pôde participar no dia da entrevista em grupo. A última entrevista foi com a docente “Orca” que ministrará o componente acerca de gênero e sexualidade na nova proposta curricular. Além desses, foi ouvido um docente identificado por “Golfinho” que participou da construção da nova proposta de PPC de Itabaiana, porém foi transferido para o Campus de São Cristóvão, onde irá atuar provavelmente na nova proposta de PPC desse campus, ministrando os componentes que tratam de gênero e sexualidade. Com ele, foi abordado perguntas dos 3 roteiros e conversado sobre a construção da proposta nos dois campi. Dessa maneira, foram ouvidos um total de 8 docentes do campus de Itabaiana.

Já no campus de São Cristóvão, das 5 entrevistas realizadas, duas foram coletivas. A primeira com duas integrantes do NDE, as quais identificarei como “Polvo” e “Camarão” e a segunda foi com 3 docentes responsáveis pelo Estágio intituladas de “Caranguejo”, “Ostra” e “Água-viva”. Das entrevistas individuais, uma foi com a docente que chamaremos de “Enguia” e ministra a disciplina de Antropologia da Educação no currículo vigente, a qual faz menção da discussão de gênero na ementa. A outra entrevista foi com a docente “Cavalo marinho” que provavelmente ministrará componentes que tratam de gênero e sexualidade na nova proposta curricular, e também integra o NDE. Com ela utilizei também perguntas dos 3 roteiros. E por último, a entrevista com outro docente “Golfinho” que também será responsável por disciplinas que tratam de gênero e sexualidade no novo PPC. Portanto, houve escuta de um total de 8 docentes neste outro campus.

Não tive dificuldade em contactar com as/os docentes do curso de Pedagogia do Campus de São Cristóvão para marcar as entrevistas. Todas/os elas/es se disponibilizaram, com exceção de uma. Essa docente, após compreender de fato qual era o objeto de estudo do presente trabalho, o que ocorreu no dia marcado da entrevista, cancelou sua participação, informando que o motivo se tratava de “questões pessoais”. Ela ministra

atualmente o componente de Educação de 0 a 3 anos, cuja ementa faz menção da discussão de gênero, todavia, não tive oportunidade de ouvi-la.

5.1 CURSO PEDAGOGIA/CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO: UMA PROPOSTA CONSTRUÍDA A POUCAS MÃOS E INSERÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE PARA ATENDER AS DCN 2015

A escuta aos(às) docentes do campus de São Cristóvão faz constatar a grande dificuldade em mobilizar a todos em torno da construção da reforma curricular. São poucos os que de fato estão a par da proposta de reformulação e há centralidade de alguns poucos sobre o processo. Quanto ao processo de construção da proposta curricular de Pedagogia do campus de São Cristóvão, Polvo diz:

A maior dificuldade é você congrega todos os colegas em torno da reformulação, porque sempre essas questões apresentam interesses diferentes para cada pessoa. Têm aquelas que se jogam no projeto e passam a conhecer, porque tem muita legislação. A legislação a qual precisamos estar atentos. O projeto é uma coisa assim que eu sonho. Mas não tem como fazer só. É claro que tem muito da gente ali, de todos que participam, mas ele exige muito trabalho, então até você conseguir congrega todos os professores, os próprios funcionários, os estudantes de que está havendo essa reformulação e que a gente precisa ter uma consistência ali, de debates, de reuniões, de informações é bastante difícil, muito difícil. É esse o processo que eu acho que é mais difícil, mais demorado e ele leva muito tempo para ser construído. Eu acredito até que no Departamento de Educação chegamos no ponto, se não 100%, mas de amadurecimento já bem interessante do que nós estamos vivendo hoje. Em decorrência dessa primeira dificuldade vem a situação necessária de ir construindo o debate aos pouquinhos, discutindo, faz uma reunião aqui outra ali, leva informação, volta informação, discutir a estrutura curricular. Acho que é o ponto que envolve mais interesse. Na hora de decidir essa disciplina fica, aquela disciplina sai, surgem conflitos. Então todos se voltam para olhar para o PPC. Tem todo um processo de discussão mesmo, o porquê que vai ter que tirar aquela disciplina e vai colocar uma outra, porque que muda a nomenclatura da disciplina, carga horária, se ela tem uma carga horária mais teórica ou mais prática, enfim, todas essas discussões começam a ser questionadas. Quando chegamos mais à frente pensa que a discussão já foi vencida, que todo mundo já absorveu as ideias, surgem outras discordâncias, até por parte do próprio professor. Mas, é importante ter muita paciência nesse momento, no melhor sentido da palavra. A paciência de entender que você tem que dialogar novamente com o professor, porque quanto mais ele esteja informado, envolvido nesse processo, mais o projeto é nosso, ainda que sejam poucas pessoas que estejam lá, escrevendo, fazendo todo aquele formato acadêmico que o projeto exige(...) (Polvo, Entrevista coletiva NDE/São Cristóvão)

A docente Cavalo Marinho também integra o NDE e relata sobre sua visão sobre a reformulação curricular:

Existe um descomprometimento muitas vezes. Marca-se e ninguém vai, ninguém quer participar da comissão, quando se trata do trabalho pesado da escrita acaba

ficando uma ou duas pessoas. Isso é uma lógica de instituição pública, uma lógica principalmente do corpo docente(...) é um descomprometimento muito sério, estou falando isso a nível do papel que cada um assume. Existe um democratismo que emperra, sabe? Exemplificando, a gente faz uma votação, se reúne para dividir os pontos que cada um vai avaliar, porém essa reunião já exige uma outra votação para decidir quais pontos ficam com quem, se todo mundo concorda e assim decidir. No meio do processo chama o DCE e quem vem do DCE não leu as primeiras páginas do documento, então existe uma espécie de democratismo que no meu ponto de vista é ilusório, ele não funciona na prática e que impede de avançar esse processo, além do que as pessoas marcavam a cada 15 dias ou uma vez por semana ou uma vez por mês e quando chegava lá, a tarefa não estava realizada, desse modo se fazia a tarefa coletivamente lendo parágrafo por parágrafo o que gera discussões pessoais e antigas(...) ou seja, não se avança, volta-se para o ponto das divisões questionando a conotação das ideias se ficar na responsabilidade de determinado colaborador. Com quem fica? Fica com a coordenação do processo (Cavalo marinho, Entrevista docente gênero e sexualidade/S.C.)

Percebemos a partir das falas que há centralidade de algumas/uns sobre a elaboração da proposta curricular, já que nem todas/os se predispõem a fazer parte desse processo de construção. Isso pode ser observado quando a docente afirma “que todo mundo já absorveu as ideias” demonstra como possivelmente a perspectiva das/os que estão à frente da reformulação prevalece sobre a das/os demais, assim, é preciso fazer com que as/os demais *absorvam* uma ideia que está sendo posta. Isso pode ocorrer tanto por imposição e centralidade de algumas/uns do mesmo modo que por desinteresse em se envolver na construção e defender suas opiniões por parte de outros. A não adesão das/os docentes, seja pelo desinteresse ou por grande ocupação que a rotina acadêmica requer, não isentam esses sujeitos de exercerem poder sobre a produção de subjetividades das/os futuras/os pedagogas/os.

Compreende-se também que a discussão da proposta de reformulação curricular tem 2 anos que iniciou, ou seja, foi após a aprovação da DCN de 2015. Portanto, a inserção das questões de gênero e sexualidade deu-se pela necessidade de atender à exigência dessas DNC. Não é uma discussão há muito tempo presente nesse campus, não há um grupo de docentes forte que pesquisem sobre essa linha e que tenha fortalecido as temáticas, já que até pouco tempo havia apenas uma docente que se afinava com as discussões por pesquisar na área. Desta maneira, talvez o debate esteja começando a se fortalecer recentemente também pela chegada de mais um docente que se interessa e pesquisa nessa área, isso pode ser observado pelo aumento de ações e de projetos de pesquisas no último ano, conforme levantamento feito no SIGAA e já citado anteriormente.

Nota-se ao entrevistar a docente Cavalo Marinho sobre o desafio que precisou encampar para ofertar uma disciplina de Tópicos especiais com enfoque na Educação Sexual. Ela afirma que a permanência da oferta e da carga horária do componente não foi fácil, pois essa discussão até pouco tempo não era considerada importante no departamento:

(...)eu tenho colegas que tem uma boa produção dentro da política e da gestão educacional progressista, mas mesmo assim a gente teve que encampar uma luta para a disciplina permanecer com essa carga horária, com essa ênfase com essa ementa. Porque na verdade acaba dando mais ênfase, as questões mais de fundo marxista de classe, de política, o que eu acho fundamental. Até bem pouco tempo atrás a questão de gênero era vista como uma questão burguesa porque sempre se dizia, mas a questão de classe, da raça com a ideia das outras excepcionalidades, a gente está vendo hoje que realmente uma mulher negra é diferente de uma mulher branca, de uma mulher burguesa, mas é uma mulher e tem um patriarcado que é uma questão política, que é uma questão do capitalismo que corrobora para isso tudo que está acontecendo. Então, na medida que se ignora isso, faz-se vistas grossas. Há um tipo de transversalidade que tem que ser considerada numa sociedade, mais do que nunca porque não é que as outras pessoas deixaram de existir, mas que tem hoje poder de enxergar de uma forma mais complexa essa sociedade, que é complexa. Portanto, eu ter estado aqui conversando, mesmo que fosse qualquer outro assunto que nós estivéssemos falando a questão de gênero estaria na nossa pauta, na nossa existência, na nossa forma de agir, nos constitui, só que esse é um processo lento ainda dentro da academia, na área das humanas, imagina isso colocado num âmbito maior, é uma luta difícil sabe, uma luta difícil mesmo... (Cavalo marinho, Entrevista individual docente gênero e sexualidade/ S.C.)

Essa fala da docente reforça o que discutimos na análise do PPC de São Cristóvão, sobre perspectiva crítica presente e que se mantém da versão vigente para a nova proposta curricular. A docente compreende educação por outra perspectiva, isso ficou claro desde o início da entrevista quando diz sobre a sua concepção de gênero e sexualidade. Ocorre que ela não teve força para desconstruir a perspectiva existente no curso, porém esclarece que com a chegada do docente Golfinho houve um fortalecimento a mais e esse processo de abrir para a compreensão da complexidade e de que as questões de gênero e sexualidade perpassam por tudo, aos poucos irá ocorrendo.

É nesse sentido que as DCN de 2015 quando trazem a obrigatoriedade dessas discussões para o currículo de formação de professoras/es, abrem nesse curso a possibilidade de diálogo, problematização e compreensão desses temas antes não priorizados, ainda que saibamos que a resolução é fruto de políticas públicas neoliberais que intentam normalizar. Portanto, as DCN apesar de almejarem controlar e governar os corpos, é inegável que a produção discursiva que elas geram pode trazer desdobramentos. Entretanto, é preciso estar atenta/o para transgredir a normatividade que ela deseja.

5.2 CURSO DE PEDAGOGIA/ CAMPUS ITABAIANA: GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO PARA ALÉM DE EXIGÊNCIA DE UMA LEGISLAÇÃO?

Pelo relato de alguns docentes do NDE de Itabaiana, desde 2013 um “quadro branco” pontuava a necessidade de reformulação curricular e nesse período, o debate da inclusão das questões de gênero e sexualidade no PPC já se fazia presente, antes de ser uma obrigatoriedade prevista por uma DCN. Portanto, inserir tais categorias no curso de pedagogia desse campus, não foi um debate que resultou somente de uma “imposição” de uma normativa, mas do entendimento de sua significância no processo de formação de docentes. Essa defesa foi feita por um grupo forte de professoras/es. Conforme relatos de entrevistadas/os, o fato de existir na equipe do Departamento um grupo de docentes que pesquisava sobre gênero, sexualidade e currículo, havia insistência e argumentação sobre a necessidade de inserir tal debate no novo PPC. Quanto a isso, a professora Estrela do mar, docente de Estágio e ex-integrante do NDE, explica a presença desse debate e demonstra como isso refletiu na criação de dois componentes específicos que tratarão desses assuntos:

Gênero e sexualidade foram temas que ganharam força. São temas hoje ainda mais polêmicos, são temas que ganharam força no departamento, especialmente diante de colegas nossos que pesquisam na área, e que foi discutido no NDE, principalmente na primeira fase... lá no fim de 2015, 2016 quando estávamos montando a estruturação das disciplinas, antes da própria entrada de Coral. Com sua entrada, Coral chamava atenção de discutir quais são os princípios, consequentemente o debate das disciplinas, isso foi muito discutido lá em 2016 nessas reuniões, São Cristóvão, Itabaiana com o núcleo do NDE. Fizemos bastante articulação e uma ênfase na necessidade desses temas, a fim de dar visibilidade, por isso que a disciplina foi desmembrada em duas, ou seja, ganhou uma visibilidade no nosso currículo e uma discussão mais adensada entre nós professores (Estrela do mar, Entrevista Coletiva Estágio/ Ita).

Esse desmembramento do qual trata a docente é que a previsão de discussão de gênero e sexualidade em componentes obrigatórios e específicos dar-se-á no novo PPC, conforme mencionei no capítulo anterior, por meio dos componentes “Educação, Relações de Gênero e Sexualidade” e “Educação e corpo”. Estrela do mar relata ainda que a maior parte do grupo de docentes, que estava no início e construiu a nova proposta curricular na perspectiva da discussão de gênero e sexualidade, saiu do departamento, porém, como ainda há algumas/uns docentes que se alinham com a temática e houve a chegada recentemente de outra docente que pesquisa sobre tais questões, há ainda o fortalecimento e desejo de visibilizá-las na formação de professoras/es, seja por meio da defesa de tal debate no PPC, seja fomentando-o nos seus grupos de estudos e pesquisas. Nesse sentido,

Coral também externa:

Eu tenho um orgulho, uma satisfação imensa desse departamento. São as discussões de gênero e sexualidade, de etnia, temos um grupo de professores com uma formação muito bacana, com vários desses temas sendo área de estudo. A gente tem ainda uma atenção, mais na perspectiva de garantir os direitos humanos, das pessoas LGBT, da etnia também (...) as disciplinas foram desmembradas de uma forma que conseguiremos discutir nessa área (Coral, Entrevista Coletiva Estágio/Ita).

Todas/os professoras/es entrevistadas/os manifestaram que consideravam importante a inserção de gênero e sexualidade no currículo. Pelas falas, elas/es demonstram expectativa de que a nova proposta de PPC formará melhor a/o pedagoga/o para as questões de gênero e sexualidade. Reforçaram que atualmente as discussões já existem, mesmo que pontualmente em dois componentes e também transversalizada, já que são abordadas por algumas/uns docentes, estando presente também através dos grupos de estudo e pesquisa do departamento. Com a nova proposta, afirmam que haverá mais chances de que todas/os as/os alunas/os passem por essa discussão a partir de componentes obrigatórios e destinados especificamente a esse debate. Quanto ao assunto, Concha relata:

Essa disciplina é muito importante, elas são fundamentais para desenvolver um aprofundamento teórico, uma discussão detalhada, com teóricos, nomes renomados no assunto, mas são verdadeiras amarras ao mesmo tempo. É importante ter uma disciplina específica, é necessário que esses conteúdos estejam presentes nas diversas discussões e disciplinas, por exemplo: na educação infantil que é uma disciplina que trabalho, discussões como esta são fundamentais. Elas precisam ter um caráter de transversalidade, não sei se seria bem essa palavra, porém ela precisa estar presente, porque na verdade o que precisamos promover é um processo de desconstrução desses elementos ideologizantes e naturalizantes que determinam essa naturalização construída há séculos. Não é uma disciplina que vai dar conta dessa capacidade de desconstruir o que se pensa para produção de outros valores e ideias, essa capacidade que o educador deve ter de se rever, estar em movimento(...) (Concha, Entrevista individual docente Educação de 0 a 3/Ita)

Ainda sobre o espaço da discussão de gênero e sexualidade que deve ocupar, as/os docentes do NDE por exemplo, acreditam que elas devem estar presentes de forma transversalizada em todos os componentes do PPC e também como componente específico que trate dos fundamentos teóricos de tais questões para que as/os alunas/os possam ter conhecimento mais aprofundado com docentes que pesquisam nessa área. Quanto a isso, a professora Moreia diz:

Em todos os momentos sempre que houver discussão, o conteúdo que estiver relacionado a isso, deve ser discutido. Existe a preocupação de institucionalizar um momento específico numa disciplina que terá essa função. Entretanto, as demais disciplinas, campos do currículo, desde o primeiro até o último período, sempre que for necessário também o fará. Essas questões devem ser discutidas

na formação dos professores, não diria em apenas um momento específico para isso. Nós estamos agora no currículo definindo uma disciplina que terá essa obrigação, terá a obrigação de fazer essa discussão, trazendo o conhecimento teórico, prático, relatos, experiências, tudo para aquele momento do estudo, mas isso não inviabiliza que na disciplina que eu trabalho de Política e Gestão educacional eu não faça essa discussão também, principalmente se eu for trabalhar com exemplos de modelos reais, de problemas reais da gestão escolar, com a discussão da necessidade de projetos complementares dentro da escola, apresentados ou coordenados pela gestão escolar, que podem ser uma das questões, das formas das escolas da educação básica trabalhar, então projetos complementares e pedagogicamente trazer projetos relacionados com gênero e sexualidade, racismo para essa discussão. (Moreira, Entrevista coletiva NDE/Ita).

Já a docente Alga, acrescenta:

Se a gente conseguisse fazer um currículo interdisciplinar, eu diria que em todas as disciplinas. Mas eu sei que essa é a resposta ideal, não é o que de fato acontece, porque nem todas as disciplinas ou professores vão estar atentos a essa discussão. Eu mesma preciso estudar um pouco mais, para dar conta de trabalhar com as alunas, eu preciso de suporte com alguns temas que não domino, promovemos debates e chamamos colegas que pesquisam e estudam o tema, o Golfinho fez muito isso antes de sair. Acho que todas as disciplinas devem tocar nesse assunto, mas como isso não acontece, fazemos nos eventos, como no seminário integrador, na semana pedagógica, nas atividades de extensão e outras atividades realizadas pelo departamento. Só que não conseguimos trabalhar no dia a dia das disciplinas. (...)acho que não seja suficiente a discussão numa disciplina, é necessário discutir em diversas, por exemplo: em Didática, pois prepara e explica o plano de aula, é importante ser discutida em Teorias do currículo, nas Metodologias de trabalho, de Ensino das ciências, de Alfabetização. Na disciplina que eu trabalho teoria da educação e comunicação não fiz essa discussão, mas vou fazer. Já convidei professores e fiz trabalhos de produção de ebooks e material didático com essa discussão, entretanto acho que para o pedagogo, agora mais ainda do que antes, o tema ganhou mais visibilidade e também maior discriminação por parte de algumas pessoas, que são contra essa temática na escola, acho que tem que ser discutida em todas as atividades de extensão e em todas as disciplinas (Alga, Entrevista individual NDE/Ita).

É interessante o que reflete a docente Alga, pois se o currículo fosse pensado por todas/os no sentido da desconstrução dos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade e desigualdades de gênero e se valorizasse a potência que cada sujeito é em suas diferenças, não necessitaríamos destinar disciplinas para isso. No entanto, como “o poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais” (SILVA, 1995, p.197), estratégias são criadas para que se abra espaço a essas temáticas e a destinação de um momento específico para abordá-las é uma dessas estratégias. Além do que, o tratamento dessas questões perpassa por interesse e formação, e algumas docentes revelam não as trabalhar por limitação no lidar com certos assuntos.

Aparentemente a inserção das temáticas deu-se de forma tranquila, porém ouvir o docente Golfinho, integrante do grupo que pesquisa na linha de gênero e sexualidade, nos

faz compreender o movimento que foi realizado em defesa da inserção desse debate no PPC e os jogos de forças presentes na defesa da formação da/o pedagoga/o para as questões de gênero e sexualidade no que ele diz:

Foi muita potência nas discussões, provamos a necessidade de incluir esses componentes obrigatórios nas discussões, mostramos as pesquisas, pois tínhamos muita segurança teórica e argumentativa, então foi possível persuadir, convencendo as pessoas que votavam e as pessoas que não entendiam bem, mas entendiam os argumentos, porém tinha alguns que diziam haver disciplinas demais e que opinava por uma outra abordagem, tipo o letramento. Tinha um professor no campus que achava conveniente ter mais disciplinas de leitura e letramento no curso e a gente puxava para esse outro lado. Então, mesmo assim, a gente ainda introduz quando pega teoria de currículos, a terceira fase da disciplina que é onde aparece as teorias pós-críticas, uma boa parte dessa disciplina vai discutir gênero, sexualidade, questões étnicas, corpo, então a gente não consegue. Mas a nossa ideia era fazer uma junção dessas temáticas quando estivéssemos trabalhando integralmente nos seminários que compunham o semestre. Além disso, ainda havia os grupos de pesquisa, as ações que desenvolvíamos para discutir essas temáticas, não era só o gênero que era discutido no campus sem estar no currículo, digamos em termo de disciplina. Por isso a ideia foi fazer, integrar algo que já existia, era um momento oportuno para reestruturação do currículo e de fato... (Golfinho, Entrevista individual docente de gênero e sexualidade/SC).

Destarte, como todo jogo de forças, mesmo considerando importante a inserção de gênero e sexualidade no currículo, observa-se por parte de algumas docentes o entendimento de que a nova proposta apesar de atender a essas questões, está deixando a desejar em outros aspectos importantes, já que para atender a essas temáticas na nova estruturação curricular, houve necessidade de excluir algumas disciplinas, demonstrando as relações de poder envolvidas na construção da proposta. Nesse sentido a docente Moreia apresenta:

(...)temos avanços em alguns aspectos, quando a gente conseguiu colocar no nosso currículo que irá ser vigente ainda, as questões de gênero, as questões étnico-raciais, ampliar a questão da leitura e da escrita pensando no processo de alfabetização, mas demos um passo atrás quando reduzimos a abrangência e a atuação da formação dos nossos alunos no aspecto da gestão, quando esse já é uma discussão que deve contemplar não só o nosso curso que é específico de educação, assim como todas as licenciaturas, então nesse sentido nós demos um passo atrás, na minha avaliação. Mas a gente avança nas outras pautas, porque estavam excluídas em termos de ter lugar de fato que estava garantido no currículo, e agora passa a ter. (Moreia, Entrevista coletiva NDE/Ita).

Quanto à afirmativa de retirada da Gestão Educacional, a fala da docente Moréia soa como desinformação já que a DCN de 2015 também prevê obrigatoriedade deste conteúdo para todas as licenciaturas de forma que na proposta do novo PPC existe disciplina obrigatória que trata dele. A fala da docente Moreia sinaliza embates na inserção das temáticas de gênero e sexualidade que o docente Golfinho relatou ao abordar sobre a

construção da proposta de reformulação do PPC e esse debate no departamento em Itabaiana:

Foi na base do grito mesmo. A gente começou a dizer que há a necessidade de discutir essas questões, não mais como optativas, e não mais nos componentes integralizando. Eu fiz uma pesquisa em 2015 lá, que a gente evidenciava que gênero e sexualidade eram discutidos a partir do professor, pela familiaridade do docente. Então, se eu trabalho com gênero, minhas disciplinas abordam gênero, a minha pesquisa, a minha produção e extensão. Sendo assim, eram esses professores que discutiam, que problematizavam o gênero. Por exemplo, eu trabalhava com teorias do currículo, então eu discutia muito gênero, relações étnicas(...) lembro que teve professor questionando sobre a quantidade de disciplinas no curso dentro da abordagem temática. (...) então de fato foi um campo de disputas nas discussões. Tinha um pessoal que falava ter muito medo e naquela época eu era muito de enfrentamento. Então a gente começou a discutir e começamos a pautar as ideias e colocar no currículo esses componentes como obrigatórios. Tivemos que excluir disciplinas iguais, começou a fazer uma varredura no currículo e inserir sem deixar solto. Então a gente começou a cortar as disciplinas para que surgisse espaço no currículo para introduzir aquelas com objeto de educação e corporalidade. Estruturado na perspectiva da Kátia, chefe, a gente colocou a disciplina de gênero e sexualidade numa proposta bem bacana. Uma disciplina obrigatória de relações étnicas. No entanto, eu fiquei reflexivo. (Golfinho, Entrevista individual docente de gênero e sexualidade/SC).

Vê-se que a entrada das temáticas na proposta de reformulação do PPC foi fruto da resistência de um grupo forte de docentes, daí percebemos a necessidade da multiplicação de estudos e pesquisas nesse campo na perspectiva de gênero e sexualidade para que haja essa defesa, fortalecimento e aprofundamento dessa discussão na formação de professoras/es seja na Educação Superior e para além dela. Ressalto as pesquisas que este grupo de docentes desenvolveu no departamento com a participação de docentes da Educação Básica que tiveram a oportunidade de acesso a esses estudos por meio da UFS.

Além da defesa desse grupo de pesquisadoras/es, posteriormente ao ser aprovada a DCN 2015 e ser instituída a obrigatoriedade dessas temáticas não haveria justificativa para as/os demais docentes se oporem a essa inserção, daí acredita-se que os argumentos do grupo ganharem ainda mais força com a legislação. Dessa maneira, nas falas de muitas entrevistadas soa um consenso sobre a importância de que o PPC traga essas temáticas, porém, o relato do docente Golfinho nos faz compreender por outro ângulo. Além do Golfinho, a docente Orca, recém chegada e pesquisadora na linha de gênero e sexualidade, quando questionada em que momento no entendimento dela essas discussões deveriam aparecer, revela:

(...) eu acho que essa disciplina teria que ir no primeiro ano, no primeiro período, como obrigatória, dentro dessa perspectiva, porque é uma posição política colocá-la como obrigatória. Não dá para a gente romantizar, não dá para gente achar que todo mundo vai pensar como a gente, porque eu tenho colegas aqui e

eu tenho colegas de outras instituições que acham que dentro da universidade, assim acadêmicos, estudiosos e acham que trabalhar gênero, é trabalhar a erotização infantil. Diante desse cenário, é preciso trabalhar também com esses professores e essas professoras. A gente precisa mostrar que é muito além disso, que não trabalhar, porque nós estamos trabalhando, é possibilitar o aumento de casos como por exemplo o daquela menina Capixaba de 10 anos, grávida, que chocou o país e nos questionarmos sobre “cadê a família?” A gente se depara com um absurdo que é não trabalhar gênero e sexualidade, essa é a principal consequência, o principal resultado de não falar sobre isso, de não tratar sobre isso... (Orca, Entrevista individual docente gênero e sexualidade/Ita).

Percebe-se pelos relatos da maior parte das/os docentes, que a inserção dos aspectos tratados não foi por desejo e força de todas/os as/os docentes. Há dentro do corpo docente, quem não tenha tanta abertura para as temáticas e há também quem acredite que não precise ter um espaço amplo e significativo para elas no currículo. Todavia, posicionar abertamente essa opinião é ir de encontro à própria normativa que fundamenta a nova proposta curricular.

Observou-se também, nesse trecho, como o discurso da ofensiva antigênero veiculado pelos movimentos ultraconservadores formados por grupos religiosos cristãos e seus simpatizantes parecem estar presente no diálogo docente nesse campus. Jaime Peixoto (2020) utiliza o termo “monstrificação” para explicar a construção dessa ofensiva que visa impedir que gênero e sexualidade sejam discutidos na escola. Para isso, ainda segundo ele, cria-se uma imagem monstruosa sobre o gênero, transformando-o em inimigo da sociedade” (PEIXOTO, 2020, p.115), o que é alimentado por diversos artefatos, fake news, slogan “ideologia de gênero” criado e disseminado com intuito de retirar a cientificidade dos estudos de gênero. Assim, “aos pais/mães é dito que existe a intenção de acabar com a ideia de homem e de mulher, que se ensinará as crianças a serem gays e lésbicas, ou ainda, que ensinarão as crianças de 5 anos a fazerem sexo etc.” (PEIXOTO, 2020, p. 116).

Pela fala da docente, percebemos que há professor capturado pelo discurso dessa ofensiva antigênero e que provavelmente em sua prática estará veiculando esse discurso na formação de pedagogas/os, subjetivando essas/es futuros docentes.

5.3 PERSPECTIVA IDENTITÁRIA DE GÊNERO E ANCORADA NOS DIREITOS HUMANOS

Quanto à perspectiva a partir da qual as/os docentes do campus de Itabaiana e São Cristóvão compreendem gênero e sexualidade, aquelas/es que não pesquisam sobre essas temáticas têm uma visão biológica e binária acerca de gênero. Muitas/os delas/es também

enxergam essas categorias através da perspectiva da diversidade e dos Direitos Humanos, que é como a própria DCN de 2015 apregoa, conforme já refletimos anteriormente. Assim, acreditam que é preciso discutir e formar para essas temáticas porque o respeito às diferenças sexuais e de gênero é uma questão de direito. Já mencionamos anteriormente também que esse é um enunciado que não se propõe desconstruir as desigualdades, mas contribui para reforçá-las, elegendo um padrão hegemônico como modelo a ser seguido e os que transgredirem a esses padrões, continuam sendo vistos como inferiores, restando serem aceitos e respeitados. Não se trata de debater em torno da oposição homo/hetero, cis/trans, mas questionar a produção de identidades de gênero e sexuais que a norma impõe com base em essencialismos e exclusão.

Nesse sentido, a Coral, docente do Estágio no campus de Itabaiana e por vezes já ministrou a disciplina de Antropologia, quando perguntada sobre o que entende por gênero e sexualidade diz:

(...)a gente tem uma disciplina de Antropologia qual ministro. Nessa discussão de antropologia, a gente aborda as discussões de gênero, das pessoas LGBTQI, a gente aborda as discussões dos direitos humanos das mulheres. A gente faz uma discussão sobre gênero e sobre sexo, a diferença, no combate da heteronormatividade, do respeito as orientações sexuais das pessoas, então a gente desenvolve atividades embasadas, de visitação nas escolas, fazendo entrevista com os professores(...)

(...)então na antropologia, a gente começa com a questão do etnocentrismo, das relações de cultura e no final, a gente já tem essa discussão sobre os direitos humanos que engloba essa discussão da heteronormatividade. Eu acredito que ainda assusta alguns alunos, mas, assim, a discussão flui sobre essas questões da orientação sexual e como é que a gente trabalha, se há orientação sexual, se há opção sexual qual é a relação que existe, qual as correntes teóricas que trabalham com cada vertente e os exemplos do cotidiano que eles têm sobre as pessoas. Também fazemos seminários para discutir o conceito de gênero do masculino, do feminino e dessa ideia da sociedade com essa questão da cultura, das questões dos preconceitos e da discriminação que existe com relação a essa situação, então a gente traz pessoas também que tem orientação sexual né, que está disposto a trabalhar com a sua experiência de vida e discutir sobre essas vivências. Então a gente vai abordando essa questão de forma que se respeite os direitos humanos, de forma em que a gente vença o sexismo, a heteronormatividade. A ideia de que eu não tenho que aceitar as diferenças culturais do outro, mas eu tenho que respeitar, respeitar não envolve aceitar... então a ideia da gente respeitar e ter alteridade com as pessoas, como essas pessoas sofrem com os preconceitos, das discriminações, o quanto a escola aliena os comportamentos e as culturas, desvalorizando a cultura que é diferente, nesse olhar preconceituoso e que isso acontece com as questões de sexualidade e de gênero (...). (Coral, Entrevista coletiva Estágio/Ita).

Observamos como a docente é capturada pelo discurso presente nas políticas educacionais e é nessa perspectiva que ela trabalha na disciplina. Apesar de aparentar boa intenção, é preciso estar em alerta para esses discursos, não no sentido de ser contra as

políticas, mas de perceber seu desejo de normatizar para no sentido oposto empreender escapes a ele. Mesmo quando a docente diz buscar o debate para o “combate a heteronormatividade”, respeito às orientações sexuais, ela diz a partir de uma visão identitária. Conforme Abramowicz (2011), o campo do capital deseja penetrar as subjetividades antes intactas, é o que Sierra e Cesar (2014), chamaram de ‘viabilidade-moral e econômica’, ou seja:

“formas de produção de corpos e vidas ajustados aos processos de classificação, correção e normalização que impõem aos sujeitos LGBT um modo de vida operado a partir da heteronormatividade e que institui a lógica identitária como recurso à inclusão na esfera jurídica, social e educacional” (SIERRA; CESAR, 2014, p. 2)

É assim que a política identitária deseja nomear, encaixar os sujeitos, uniformizar para que eles tenham inteligibilidade, participem socialmente, estejam sob controle, por isso a presença marcante do termo diversidade nas políticas públicas educacionais brasileiras. Nesse sentido, coloca-se a diferença como desvio, prega-se a tolerância e o respeito de forma que os diferentes não são mais tratados como inexistentes, porém “são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença” (ABRAMOWICZ et al., 2011, p. 93). Ainda sobre a perspectiva de identidade, Butler (2018) nos diz:

“A ‘coerência’ e a ‘continuidade’ da ‘pessoa’ não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a ‘identidade’ assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas” (BUTLER, 2018, p. 43)

Com isso, mantém-se as hierarquias, desigualdades de gênero e sexuais, mantém-se a heterocisnormatividade. Afinal, quando a docente fala que trabalha de forma a “discutir o conceito de gênero do masculino, do feminino”, ela demonstra a visão binária acerca do gênero, como se masculino e feminino fossem gêneros essenciais/originais e como se só existissem essas duas maneiras de viver. Mas, e as vidas que não se reconhecem em nenhum desses dois gêneros? Esse tipo de abordagem contribui para mais normalizações dos corpos. Conforme Louro (1995), ao explicar sobre as teorizações de John Scott, afirma que para essa “a noção política de igualdade pressupõe a diferença, já que não teria sentido

buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que fossem idênticos, ou os mesmos” (p.116). É nessa perspectiva que a pedagogia Queer é importante estratégia na desconstrução da política identitária, ela pensa em vivências do gênero híbridas, fluidas, questiona o paradigma da igualdade de todos que tentam unificar para padronizar, enquadrar gays, lésbicas, transexuais e travestis numa heteronormatividade e binaridade.

Replicamos um trecho da fala da docente Moreia, do campus de Itabaiana que citamos anteriormente, para destacar também seu discurso de gênero e sexualidade na perspectiva dos direitos humanos:

São questões muito sérias na sociedade, que além de comprometer, tem prejudicado o nosso processo de garantir os direitos e de respeito com o outro e ao processo democrático. Nós determinamos um momento que para ser, para que não passe batido, não que haja um momento específico com isso e outros não. Deveria ser contínuo. (Moreia, Entrevista coletiva NDE/Ita).

A lógica da perspectiva de gênero e sexualidade pela garantia de direitos perpassa pela lógica identitária e ambas estão fundadas na ideia de “incluir a todos”. Maura Corcini e Veiga-Neto (2011) nos alertam sobre a concepção de inclusão que surgiu no vocabulário político e educacional entre os anos de 1995 e 2002 nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Para ela, essa inclusão pretendida pode ser entendida como:

“Um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.126).

Faz parte da política educacional neoliberal o desejo de capturar sujeitos, fixá-los em padrões identitários com a justificativa de lhe garantir seus direitos quando, no entanto, o que se pretende é controlar e fazer perpetuar a normalização. Para Sierra e Cesar (2014), “o reconhecimento das identidades sempre deixará de fora os corpos que, de uma forma ou outra, não se ajustam às definições estabelecidas pelos contornos que desenham as fronteiras das identidades” (p. 5), gerando exclusões. Quando os discursos docentes repetem esses enunciados, sabe-se que as políticas públicas os subjetivaram mediante a razão neoliberal.

Já a docente Alga, do campus de Itabaiana, quando questionada sobre o que entende sobre gênero e sexualidade, tenta explicar e depois se reporta retoricamente sobre o que seria cada uma das categorias:

Não é minha área de estudo, pesquisa e atuação, nunca trabalhei com essa disciplina, acho que sexualidade é uma opção e gênero também... estou confusa, embora eu tenha que saber ou melhorar meus conhecimentos sobre o assunto, pois essa temática perpassa todas as disciplinas e eu tenho que entender, agora me deparando com essa questão... a sexualidade você escolhe e exerce com o que se identifica, se hetero, não hetero e o gênero também, então eu não sei te responder de forma mais clara, tem tanta coisa atualmente que tenho que fazer... formação em outras áreas, não consigo dar conta de tudo. O que seria? Tanto um quanto outro são escolhas do sujeito? (...)

É, eu preciso ler mais sobre o assunto, mas eu achava que eram escolhas, eu sou pesquisadora da área de comunicação e tecnologia, convivo pouco com colegas que pesquisam a temática da sexualidade, tenho lido alguns autores sobre feminismo, as relações feministas, muito em função dos diálogos que venho tendo com a minha sobrinha de 12 anos. Tenho tentando fazer ela pensar e construir a sua própria identidade, não numa perspectiva do que dizem para ela, como ela deve ser. Por ser filha única, sempre se pensou pra ela a construção do perfil da princesa, quarto rosa e todo esse imaginário, agora que ela está entrando na adolescência, começa a questionar alguns aspectos, dialogo com ela, pois essa estória da princesa do castelo encantado não existe, é uma construção, ela quem vai trilhar os caminhos dela e vai depender dela e não do que dizem que ela deve ser. Eu li um livro da autora Chimananda e indiquei a leitura para um dos meus alunos, o título é “Educando Crianças Feministas”, trabalhei com ele na disciplina Teoria da educação e comunicação, orientei um grupo de alunos a ler o livro e transformar numa historinha digital, a ideia era fazer discussões sobre feminismo na escola com as crianças, então eles fizeram a leitura e criaram vídeos, podcasts e histórias digitais. (Alga, Entrevista individual)

Vê-se pela fala de Alga também que a busca dela por leituras sobre gênero é para atender uma demanda da sobrinha, no entanto, não há um aprofundamento acadêmico para ampliar sua compreensão acerca desse assunto e assim poder trabalhar em suas disciplinas de forma transversal como ela acredita que seja mais significativa, conforme menciona em outro momento.

A docente Concha quando perguntada sobre o que entende por gênero e sexualidade diz:

Eu não tenho estudos sobre o tema e não ministro disciplinas nessa área, mas se estamos falando de uma formação humana, quando a gente fala de criança, esse processo histórico de valorização do ser criança, a pedagogia tem o enfoque na educação infantil, porque pedagogo é aquele que conduz a criança. É claro que a pedagogia versa sobre a educação de jovens e adultos, eu também sou professora de jovens e adultos. É um ser humano, e quando a gente fala desse ser humano, nessa formação integral envolvemos todas as dimensões. É o que falei: pensar, fazer, sentir, dentre essas dimensões está a questão da sexualidade, do gênero que precisa ser necessariamente abordada, a gente está falando dessa realidade que precisa e que deve ser abordada e por que é importante? Porque estamos falando de uma dimensão integrante desse ser e a vivência da sua sexualidade faz parte dessa humanidade. (Concha, Entrevista Individual docente Educação de 0 a 3 anos/Ita)

Atentamos aqui na fala de Concha para a exortação do humano comumente presente nas teorizações educacionais críticas e que se constituem de racionalidade

moderna. Para Garcia (2002),

“A forma homem é o efeito de um poder produtivo que age, entre outros dispositivos, através de uma ação educativa que administra e normaliza os corpos e as almas, modela os espíritos e produz sujeito de desejos. As instituições disciplinatórias e os saberes das ciências humanas tecnificam o desenvolvimento humano, produzindo-o enquanto um processo evolutivo que se dá paralelamente e interligadamente no plano físico e biológico e no plano da razão e dos processos psíquicos.” (GARCIA, 2002, p.76)

Desta maneira, ainda conforme a autora, esses discursos atuam como tecnologias de gênero e acabam por universalizar o sujeito masculino, afirmando-o soberano na ciência e na produção do conhecimento.

A docente Moreia conceitua:

Etimologicamente falando, gênero quer dizer masculino e feminino, que nasce do gênero masculino e que nasce do gênero feminino. E a sexualidade está relacionada às formas, às diferentes formas que as pessoas sentem prazer na relação sexual, como ela se realiza, como elas se satisfazem sexualmente, etimologicamente seria isso, culturalmente e socialmente, sabemos que isso é muito mais do que simplesmente definição, qual encontraremos no dicionário, nos manuais conhecidos. É uma questão de imposição de um sobre o outro, é aquela questão de não respeitar o outro como é, é de querer impor a sua vontade, o seu jeito ao outro, desrespeitando completamente. A gente vai compreender melhor quando estudamos a partir da teoria da diferença. Eu sou diferente do outro, então por que eu quero que você seja como eu sou? Então eu enxergo a diferença no outro porque ele não é como eu gostaria que ele fosse. Até então, tudo bem, agora a partir do que eu faço com essa diferença que eu enxergo é exatamente em que reside o problema e toda a polêmica da questão gênero e sexualidade na educação, na vida, na cultura, na sociedade de modo geral. Portanto, são padrões estabelecidos a partir de estereótipos e de tabus e preconceitos de forma autoritária para definir que o outro deve ser como que quero que ele seja. É polêmico por isso, porque traz para o currículo e o currículo é poder. Então eu tenho meu poder eu vou defender, não quero que entre gênero e sexualidade, não quero que essas questões façam parte, que eu compreendo que isso quando discutido vai enfraquecer a minha visão estereotipada ou as outras pessoas vão se apropriar de conhecimentos em relação ao assunto e eu que tenho aqui minha visão estreita sobre, não vou conseguir mais argumentar, vou perder espaço. Então, essa briga para que o currículo não discuta...Por isso que os grupos religiosos, pautando a reformulação dos planos de educação dos municípios, dos estados, para não entrar na discussão em relação a gênero e sexualidade, para que isso seja abafado. Tudo contribui para uma sociedade mais violenta em relação ao gênero e em relação à sexualidade, mais repressiva, tratando mulher, homossexual e transexual como pessoas de segunda categoria ou como aberrações, devido a um padrão estereotipado de uma determinada conduta sexual exigida. (Moréia, Entrevista coletiva NDE/Ita).

Moreia tem um entendimento de gênero como essência e correspondente ao sexo biológico que certamente também acredita ser natural. Já a sexualidade entende como maneira de satisfação na relação sexual. A docente também acredita existir duas formas de conceituar: uma etimológica e outra ao tratar da vivência dessas categorias, como se a linguagem estivesse apartada do significado. No entanto, demonstra a compreensão das

desigualdades de gênero e violência sexual. A concepção essencialista de gênero está relacionada à concepção de sujeito que se tem. Em outros momentos na fala da docente percebe-se um discurso das pedagogias críticas que concebe o sujeito fixo e universal, é por meio desse entendimento que se acredita que ele tem uma essência que determina seu desejo e sua identidade. Conforme, Silva (1995): “É esse sujeito que constitui a possibilidade da existência da sociedade e da política modernas. (...). A produção dessa classe particular de sujeito constitui a tarefa central da educação e da escola modernas” (p.248).

Vimos que há por parte de alguns docentes um desconforto para dizer o que entendem por gênero e sexualidade. Assim, dispersam um pouco da pergunta, falam de como abordam em sala tais questões ou que no departamento tem um grupo que estuda. Quando pergunto por exemplo a Estrela do mar, ela conceitua como temáticas que ganharam força no departamento e dispersa um pouco da pergunta, foge um pouco ao sentido de explicar o que ela entende sobre as categorias:

Eu trabalhei com conceito de gênero, tanto no meu mestrado em educação, como no doutorado, mas muito mais no mestrado. Não é um tema que eu tenha diretamente colocado nas pesquisas, mas ele se articula, é um tema que perpassa todas as disciplinas, ele perpassa todas as práticas porque está em xeque que a ampliação do mundo, ampliação da diversidade, ampliação das diferenças, essa posição de normalidade que é colocada em xeque a todo momento. Essa posição da diferença e da normalidade, de construir e reconstruir essa visão e as perspectivas do mundo. É um tema hoje que diante de várias questões e mudanças apresenta nível até internacional. Não só de ordem mundial, se pensarmos esses temas como temas polêmicos, que põe em xeque tendências conservadoras, veremos hoje um grande desafio de sustentar essas temáticas, porém elas são um ganho importante para pensarmos na pluralidade, para pensarmos na escuta sensível, naquilo que é importante para a boa formação, de acolher as diferenças que possam agregar o nosso meio, a sala de aula, o espaço de reunião de conselho, se pensarmos na ampliação para além da sala de aula. Eu falei que ganhou, ganhou força em nosso departamento diante dos pesquisadores... (Estrela do mar, Entrevista coletiva Estágio/ Ita).

No campus de São Cristóvão, o entendimento acerca de gênero e sexualidade por parte das docentes é semelhante ao do campus de Itabaiana. As docentes que não têm um aprofundamento com as temáticas de gênero e sexualidade concebem essas categorias na perspectiva identitária, do respeito à diversidade e dos direitos humanos. É assim que ao relatar sobre o espaço que tais temáticas devem ter no currículo, a docente Caranguejo afirma:

Precisa ter no projeto os pressupostos. Algo que é importante tratar quando estamos montando uma proposta curricular é pensar: Qual o homem que queremos formar? Qual o pedagogo queremos formar? Questionador? Criativo? Além da inclusão da disciplina no projeto de curso, é necessário intensificar

pesquisas, extensão... que não sejam apenas uma janela e somente nela falamos de gênero e sexualidade. Deve-se constar nos pressupostos pra entender que no nosso curso defendemos o direito da mulher, da criança, a cidadania plena, afinal tudo isso passa pela questão de gênero também. Acho que alarga mais, não estando somente na caixinha da história, da geografia ou da ciência (Caranguejo, Entrevista coletiva Estágio S.C.)

Quando perguntada sobre o que entende acerca de gênero e sexualidade ela relata:

Eu gostaria de ter acessado ao tema citado na minha formação acadêmica e cuidado mais desse viés na minha prática. É uma temática bastante relevante, não tem currículo que caiba tudo que achamos importante, é sempre deixado um para depois. Destaco que atualmente essa questão de gênero, identidade e diversidade traz várias percepções relevantes, pois estão vinculadas às questões dos direitos humanos, direito da mulher na perspectiva desse imaginário social. Existe um pensamento pulverizado de ser um sujeito inferior. Fizemos uma live recentemente com a professora Manoela, uma mulher trans que atua no IFES, falamos sobre corpos, resistência e as suas ressignificações desses corpos femininos. A questão de gênero não é somente uma questão abstrata da realidade, ela trabalha as pessoas, principalmente no lugar de formação de sujeitos crianças e adolescentes, tem essa desigualdade do que cabe ao homem e do que cabe a mulher... e os direitos. Falar de gênero é falar de justiça social, da igualdade, da identidade feminina e dessa complexidade toda. Não tem um conceito único, ele está sempre consubstanciado pelos fatores daquele tempo. Se perguntasse a minha mãe há 50 anos atrás é bem diferente de hoje, não falo do conceito epistemológico... está muito vinculado a preconceitos, discriminação, diferenças, desigualdades. Sempre associo a palavra gênero e não é à toa que as políticas do atual governo federal, tentam colocar para debaixo do tapete essa palavra, descaracterizando, desconstruindo esse discurso e tornando uma coisa sem sentido, que sabemos que precisa ir para o debate, pois vai afetar a vida das pessoas, a violência doméstica também perpassa por isso. Portanto, vai além de um conceito que não é somente biológico, não tem a ver somente com a biologia, é um conceito cultural, social. É muito complexo, é preciso muita pesquisa, estar mais na formação, na extensão, fazer escutas de homens e mulheres, fazer escuta do ser humano sobre essa questão. (Caranguejo, Entrevista coletiva Estágio/S.C.)

Da mesma forma uma outra docente externa:

(...) essa discussão complexa é muito importante, pois perpassa não só os seus valores culturais, as dimensões biológicas, mas a sua identidade e direito, a identificação com um gênero ou com nenhum desses, que é o que acontece e está cada vez mais complexo entender que são diferentes percepções e auto identificações de gênero e sexualidade, é uma discussão bastante complexa, identifico uma lacuna na conta da transversalização do conteúdo nas diferentes disciplinas, acredito como disse a colega Caranguejo e a própria Água Viva, que falta a gente se apropriar dessa discussão e trazer para a prática de modo mais contundente. Eu digo isso porque é complexo a gente identificar esse sexismo, quando só mulher pode reger uma sala de aula ou conduzir a prática pedagógica nas escolas, no ensino fundamental e na educação infantil. Quando o homem chega ele é visto com reservas, com ressalvas. É muito sexismo e isso é cultural, além do que existem outras dificuldades quando estamos conduzindo o processo pedagógico, em perceber e ampliar o olhar para as novas identidades de gênero e preservá-las, garantindo esse espaço de direitos de ser, como escolhe ser, como se sente mais à vontade. Quando o aluno chega na escola para estagiar, ele também se depara com isso. Na escola existem crianças e adolescentes que estão vivenciando essas descobertas e se percebendo em outro gênero diferente daquele biológico e com conflitos. Essa é uma discussão complexa e profunda que envolve muitas nuances, diversos papéis atribuídos e vividos que envolvem

tanto os educadores que estão na ponta, quanto os alunos que precisam saber como lidar, se não acabamos engessando ou determinando algo que ele não é. Ainda temos muito chão para nos apropriar dessa discussão tão importante (Ostra, Entrevista Coletiva Estágio/ S.C.).

Ainda no campus de São Cristóvão, no tocante aos componentes do currículo vigente, que em suas ementas fazem menção ao gênero, dos dois eu só tive oportunidade de entrevistar a docente do componente Antropologia na Educação, a Enguia que ao ser perguntada sobre o que concebe por gênero e sexualidade, afirma que nunca teve problemas com alunas/os homossexuais, transsexuais e que é importante que esses assuntos sejam tratados na escola para que as crianças possam se defender de abusos etc.

Quanto ao espaço do tema no currículo de formação em sua fala, ela já contempla a maneira como aborda as questões de gênero no componente que ministra:

Em todas é um tema transversal, inclusive de informação pessoal, então ele recorta a discussão de como o patriarcalismo de como o machismo marca a nossa sociedade. Ela está presente nas minhas discussões, se eu ministrar uma aula de fundamentos filosóficos da educação, inclusive falei disso essa semana na minha aula, eu vou estar motivando meu aluno, que se ele(a) começar a ensinar ao filho(a) que quem deve lavar prato é somente a menina, forrar cama é a menina, estarão ensinando ao filho que há tarefas distintas para meninos e para meninas, parece a história do rosa e do azul, logo isso vai impregnando a formação daquela criança e não poderá ser cobrado dele mais tarde quando estiver com 15 ou 16 anos para que ele varra a casa, coma e não lave seu prato. Quando joga a toalha na cama? Quando deixa meias e cuecas à toa? Pertence à formação, então estou falando de filosofia e trabalhando com esses pressupostos, porque é a finalidade da educação. Então o tema perpassa a minha aula de Fundamentos filosóficos, Sociologia da educação, História da educação, eu estou sempre chamando a atenção, até porque vivemos numa sociedade que enquanto estamos aqui e se passaram 10 min., uma mulher já foi estuprada. Eu tenho clareza disso, gosto muito de estar levando esses dados para a sala de aula, então eu chego na sociologia e vou tratar da sociedade patriarcal, levo um texto para mostrar como é que homens e mulheres agiam na sociedade patriarcal(...) abro espaço para discutir a questão Queer. Durante a Pós Graduação conheci uma aluna do campus Itabaiana que fez a dissertação de mestrado sobre essa temática, eu a levo sempre para sala de aula para conversar com os alunos sobre esse tema assim ela vai mostrar as facetas, as variedades de posturas, posições, atitudes... posturas relacionadas ao sexo que a gente se prende a duas ou três dominações e não conhece o restante, no trabalho dela tem. Quem vai apresentar isso na riqueza de detalhes, sou eu? Não eu não sou estudiosa no assunto, eu vou entregar isso na mão de quem estudou, pesquisou isso com mais profundidade, então o currículo pode ser trabalhado como o professor, ele tem uma meta, uma orientação em cima disso, ele vai trabalhando de acordo com as discussões que estão postas naquele momento, o que a sociedade anda fazendo, o que ela está discutindo, para trazer essas pautas para a discussão acadêmica, para que o aluno/a não tome conhecimento pelo senso comum, mas que ele tenha a ciência na frente dele (Enguia, Entrevista componente Antropologia na Educação).

Observei que quando se trata de discutir gênero no binarismo homem/mulher nas desigualdades existentes nessa relação entre ambos, há discussão acerca dessas questões encabeçada pela própria docente. No entanto, quando se trata de discutir aquilo que

extrapola o padrão hegemônico heterocisnormativo, ela solicita auxílio de quem pesquisou e tem embasamento na área. Conforme Louro (2004), “existem, por certo, conhecimentos em relação aos quais há uma ‘recusa’ em se aproximar; conhecimentos aos quais se nega acesso, aos quais se resiste” (p.26), ela também afirma, ancorada em Foucault, que “há coisas e há sujeitos que são impensáveis no interior de uma determinada cultura” (LOURO, 2004, p.26). Isso pode explicar um estranhamento e/ou distanciamento ainda dessa docente acerca do conhecimento de outras formas de viver o gênero e a sexualidade.

Na entrevista com a docente Polvo do Campus de São Cristóvão, vê-se que as concepções acerca de gênero e sexualidade são numa visão binária, fixada nas desigualdades entre homem e mulher e por parte de uma docente há resistência com relação a outras formas de viver a sexualidade diferente da hegemônica. Essa docente intitula-se como feminista, a retórica que prevalece em sua fala é a garantia dos direitos de todos e no momento em que pergunto sobre o recordar de alguma situação que possa ter vivido na universidade em que percebeu demandas de gênero e sexualidade ela revela:

(...) aqui na educação superior eu penso que há a falta de debates mais diretos. Por vezes, eu perguntava para um aluno assumidamente homossexual algumas coisas que a minha geração, pelo menos eu, às vezes estranhava. Por exemplo, andando pelo Campus à noite, no finalzinho da tarde, eu via casais geralmente homossexuais trocando carícias ali nos lugares públicos. Questiono sobre o incômodo da cena vista e suponho se fosse um casal heterossexual se a sensação seria a mesma. Eu perguntava para eles do que se tratava essas emoções e os questionava sobre o que gerava. Geralmente justificativa como o não pode fazer em casa era apresentada. Abria espaço para o diálogo, conversas desse tipo. (Polvo, Entrevista coletiva NDE/ S.C.)

Quando eu era professora de classe especial, dos anos iniciais do Ensino Fundamental(...) eu tinha um aluno que mostrava as características, do modo de falar, do comportamento, dos interesses que tinha. Não sei, de repente ele poderia ser heterossexual, não se hoje em dia. É preciso saber a opção sexual dele(...) Eu não estou discutindo isso. Mas as características mais típicas que a gente identifica de um homem que tem características mais femininas ou mais homossexuais, ele apresentava. Eu me divertia muito com ele, porque ele era um menino assim extremamente antenado. (Polvo, Entrevista coletiva NDE/ S.C.)

Na fala da docente está um incômodo com a vivência da sexualidade fora do padrão, ainda que se diga que também ocorreria se fosse visto um casal heterossexual. Quando ela afirma que interroga seu aluno homossexual sobre “por que as pessoas estão agindo assim?”, demonstra que a origem de seu desconforto está relacionada ao grupo que esse aluno pertence. Louro (2000) faz uma afirmação sobre a escola que cabe também para o sentido de universidade:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo-inato a todos-deve ter como alvo

um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2000, p.23).

Há, ainda, um entendimento estereotipado da vivência do gênero e sexualidade, ancorado num biologismo e na fixidez em relação aos sujeitos, ela considera o sexo natural, o qual estabelece determinado gênero e desejo de maneira que os que escapam a essa regra são vistos como exóticos, que geram repulsa com suas vivências. Dentro desse entendimento, esses mesmos sujeitos são importantes por funcionarem como anormais ajudando assim na lógica binária de normalidade/anormalidade. Quando ela menciona “as características mais típicas (...) de um homem que tem características mais femininas ou mais homossexuais” demonstra que sua concepção de sujeito é essencializada e ainda que acredita haver um padrão de homem homossexual, ou seja, aquele possuidor de características mais femininas. Compreende-se a partir dessa fala, como a docente que está à frente da proposta curricular do campus de São Cristóvão compreende as categorias que aqui estudamos. É por meio da veiculação desses discursos biológicos na formação docente que os licenciandos são subjetivados a reproduzirem muitas vezes a heteronormatividade compulsória.

Já os docentes que ministrarão provavelmente as disciplinas que tratam de gênero e sexualidade no Campus de São Cristóvão, ambos partem da mesma perspectiva, a da última onda do feminismo que consiste numa perspectiva trans, pós-identitária. O docente Golfinho foi responsável pela ementa do componente que tratará de gênero e sexualidade no PPC do campus de São Cristóvão, quanto ao entendimento de gênero e sexualidade a docente Cavalo Marinho afirma:

(...)quando a gente pensa a sexualidade e a questão de gênero como trans, nós estamos vivendo uma outra revolução do ponto de vista tão importante ou até maior, justamente porque no momento que se pensa a questão de gênero, de uma subjetividade trans, conseguimos balizar o conceito de gênero de forma mais específica, o que já é feito na década de 70 e 80, só que além de transpor, o que para mim é muito importante, a ideia hoje é lutar contra o conceito de gênero. E o que é gênero? É uma construção cultural e social que territorializa papéis, que territorializa subjetividades, que territorializa formas de existir no mundo, sempre elas denotando um tipo de sexualidade específica binária e que traz consequências muito cegas no comportamento das pessoas, no desejo, na sua sexualidade. A sexualidade pra mim é a expressão do corpo dentro da existência de uma vida, sexualidade é expressão do corpo, então sexualidade não necessariamente obedece e está alinhada ao sexo, nem ela precisa reproduzir o gênero, a sexualidade tem a ver com a expressão do corpo, tem a ver com o desejo, tem a ver com a realização de uma determinada subjetividade, de uma determinada existência, então a sexualidade não é uma opção, ela não é uma

determinação social, ela é uma expressão do corpo, o que não desfaz politicamente a sua existência, ao contrário, coloca ela num lugar político. Sexualidade é sempre uma questão de política, assim como gênero é uma questão cultural (Cavalo marinho, Entrevista individual docente gênero e sexualidade/ S.C.)

Quanto à forma como esses dois docentes pretendem trabalhar com essas disciplinas de gênero e sexualidade, relatam:

Como estamos lidando com alunos de graduação, eu acho que na pós-graduação conseguimos trabalhar a perspectiva pós-identitária de gênero. Então partiremos do movimento feminista e outros grupos minoritários, a questão das ondas do feminismo indo para uma perspectiva de gênero pós-estruturalista, pois ao abordar os movimentos feministas vamos reconhecendo essa evolução do conceito de gênero. Ao começar com essa pegada relacional construída socialmente, direcionamos para o discurso, seguindo para o pós-identitário, evidenciando a essa mudança e relacionando gênero e educação. A ideia de pensar essa parte de co-educação, de pensar nas relações, de pensar a pluralidade de ideias, de pensar como o gênero, ele pode ser útil para refletirmos sobre as práticas cotidianas na escola, questionar a ideia de papéis de gênero. Então, embora eu tenha uma perspectiva pós-identitária a gente precisa discutir por exemplo papéis de gênero, estereótipos de gênero, porque é isso que impacta na escola, são os estereótipos, os preconceitos, é a ideia de que o menino não pode usar camisa rosa na aula, então são essas questões até chegar a perspectiva mais pós-identitária de fato, que trabalharemos nos estudos trans e Queer... (Golfinho, Entrevista individual docente de gênero e sexualidade/SC)

Agora, eu tenho Golfinho que me ajuda, ele chegou faz pouco tempo no departamento o que é muito legal. Nós temos um discurso muito parecido, eu trabalho na ideia de gênero com os pós-modernos como Foucault, Judith Butler e outros autores pós foucaulteanos. Fico feliz com isso, pois existia uma professora que discutia gênero antes de eu chegar na UFS que trabalhava numa perspectiva ainda muito John Scott, uma ideia ainda muito dessa segunda onda do feminismo, ideia de gênero na perspectiva da classe social, cultural, da cultura em um âmbito mais específico, muito mais amplo. Enquanto eu e Golfinho trabalhamos com Deleuze, Foucault... pensamos na perspectiva do corpo, da subjetividade, de um entendimento um pouco diferente da questão de gênero partindo do pressuposto de que existem múltiplas sexualidades, múltiplo sexos e que esses múltiplos sexos habitam todo mundo, não tem aquele que é isso ou aquilo. Então eu acho que o Golfinho vem para somar e eu estou muito feliz por a partir de agora focarmos nesse novo currículo, trabalhar de uma forma mais efetiva e lícita dentro dessas questões gênero o que muda muito o meu trabalho, porque eu sempre fiz, mas acho que de alguma forma oficializa. (Cavalo marinho, Entrevista Individual docente gênero e sexualidade/ S.C.)

A perspectiva da qual partem a docente Cavalo Marinho e Golfinho é a mesma pela qual concebemos gênero e sexualidade nessa pesquisa. Ancoradas em Butler entendemos que gênero:

É uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se -á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um telos normativo definidor (BUTLER, 2018, p.42)

Essa perspectiva questiona e escancara os limites da teoria identitária a qual “para operar eficientemente, precisa deixar de fora todos os corpos que não se reconhecem na estabilidade dessa forma de inclusão, pautada num ideário de respeito e tolerância” (SIERRA; CESAR, 2014, p. 5). Aquela que atenta para as consideradas vidas-abjetas, as quais recusam-se ao encaixe nas siglas, ou seja, vidas que transitam e perturbam a saga educacional de normalização e controle. Gênero e sexualidade são compreendidos por esses dois docentes como fluxos, que não se nomeia ou enquadra, construções permanentes e transitórias. Pensar nos sujeitos nessa perspectiva queer é “defender formas de vida não assujeitadas, não conformadas aos princípios pequeno burgueses que romantizam a seguridade e o conforto que a lógica neoliberal vende como direito de/para todos.” (SIERRA; CESAR, 2014, p.5).

Contudo, essa é uma perspectiva desafiadora para o campo educacional, regido pela lógica dos binarismos e essencialismos e sua finalidade de domesticação dos sujeitos. Para Louro (2004) “é insuportável, contudo, pensar em múltiplas sexualidades. A idéia de multiplicidade escapa da lógica que rege toda essa questão.” (p.26) É assim que a pedagogia queer transgride e propõe questionar permanentemente não só os padrões de gênero e sexualidade, mas o próprio conhecimento e processos educacionais.

Ainda no campus de São Cristóvão, no tocante aos componentes do currículo vigente que em suas ementas fazem menção a gênero, dos dois eu só tive oportunidade de entrevistar a docente do componente Antropologia na Educação, a Enguia que ao ser perguntada sobre o que concebe por gênero e sexualidade, afirma que nunca teve problemas com alunos homossexuais, transsexuais e que é importante que esses assuntos sejam tratados na escola para que as crianças possam se defender de abusos etc.

Quanto aos docentes que são responsáveis pelos componentes do currículo vigente que mencionam gênero na ementa no Campus de Itabaiana, o docente Peixe e a docente Concha, foram questionados sobre qual a concepção de gênero e sexualidade e sobre a forma que abordam ou abordaria essas temáticas.

O docente Peixe concebe gênero e sexualidade da seguinte maneira:

(...) o gênero é construído socialmente e sexualidade está dentro da maneira como você compreende o seu corpo, seu desejo e outras questões. (Peixe, Entrevista individual docente Antropologia/ Ita).

Já a forma como ele aborda essas categorias na disciplina que ministra, relata:

Eu vou trabalhar com as questões de gênero tanto na disciplina de Sociologia, como na de Antropologia, só que elas vão sair por abordagens diferentes. Na disciplina de Sociologia eu chego na discussão de gênero a partir da discussão de divisão social do trabalho. Vou partir do texto da Mirla Cisne e de alguns outros textos que fazem essa discussão, assim entra no tema divisão social do trabalho entre homens e mulheres, jornada de trabalho, desvalorização do trabalho. Na Sociologia, a entrada na discussão de gênero vem por esse caminho, ela foca no papel de homens e mulheres e dentro dessa discussão já que a sociologia fica fechada nos clássicos. Eu tenho um pouco de dificuldade de puxar a discussão de gênero mais ampla, pois a gente acaba não chegando nos autores contemporâneos, ficamos ali focados nos clássicos. Para se ter uma discussão mais ampla seria na disciplina Sociologia II que é optativa, mas nunca é ofertada. Na antropologia, a discussão de gênero dá-se a partir das identidades, então normalmente essa discussão entra depois que estou trabalhando com Stuart Hall “A identidade cultural na pós modernidade”, logo tem um gancho que consigo puxar para a discussão de gênero, pego autores como Louro, Chimamanda. Como é introdutório eu tenho dificuldade de pegar autores mais complexos, pois são alunos do primeiro semestre, tanto na Sociologia quanto na Antropologia, então eu faço uma discussão bem inicial, não é possível aprofundar(...)

(...)Trabalho com no máximo dois textos, não consigo mais do que isso, e complemento com um texto mais tranquilo, tipo Chimamanda, que é bem mais fácil de ler, faço a discussão em forma de seminário, acho que é um arranjo para ter um conteúdo a mais, assim eles não ficam somente nos clássicos da sociologia, pois ficam deslocado da atualidade, são duas aulas e um seminário com autor atual para conectar com a realidade (Peixe, Entrevista individual docente Antropologia/ Ita).

Percebe-se que a discussão ocorre na disciplina, mas de maneira bastante aligeirada. Segundo o docente, ele destina uma ou duas aulas para esse debate e também uma perspectiva identitária acerca de gênero e sexualidade, focada nas desigualdades entre homem e mulher. Já a docente Orca que pesquisa na linha de Gênero e sexualidade e provavelmente ministrará as disciplinas específicas sobre tais temáticas, as concebe conforme relata:

Gênero e sexualidade são coisas inerentes ao ser humano, então a gente pode simplesmente ignorar, sem dar a devida importância. À revelia disso, vai acontecer porque a sexualidade é a função humana e gênero é aquilo que temos contato que já existe numa sociedade, que precede a nossa existência. E aí quando a gente nasce ou melhor quando a gente ainda está no útero da nossa mãe, já determinam alguns papéis, algumas formas de ser, estar e existir para gente, então o gênero abre espaço aquela velha pergunta entre o “a gente nasce ou a gente se constrói, enquanto gênero?” EU ouço muito isso das minhas alunas. Eu sempre faço uma contra pergunta, questionando “Quando que você se viu heterossexual?” Então a gente aprende a ser. Por quê? Porque vão nos dando artifícios ou nos dando mecanismos, formas de existência que são tidas como corretas. Então o gênero ele é performático, é uma performance, então eu me visto, como eu me comporto, eu me entendo, o jeito que eu falo. Então gênero, sobretudo na perspectiva que eu trabalho, é uma performance de existência. Já a sexualidade eu vejo como uma função humana, é aquilo que faz o nosso coração bater, é aquilo que faz a gente ter desejo, é aquilo que faz a gente ter prazer que não é. Por incrível que pareça, uma característica da pessoa adulta, a criança tem desejo, o adolescente tem desejo e ao mesmo tempo a gente vai percebendo que tanto existe uma confusão entre orientação sexual e identidade de gênero, sexualidade e colocam tudo dentro de uma mesma bacia teórica, vou nem dizer acadêmica, mas uma bacia social que não faz sentido. Porque se a identidade de

gênero é o modo como eu me identifico, porque eu acho que essa polêmica que traz ela é pontual, porque o grande equívoco de tudo isso é que as pessoas associam gênero ao ato sexual, esse é o grande equívoco. A gente precisa desmistificar isso. Muitos concordam porque desconhecem, não sabem do que se trata, as pessoas acham ainda por exemplo que gênero é sinônimo de erotização infantil e isso é incabível. Pelo contrário porque se a gente parar para pensar existem pesquisas muito recentes que vão afirmar que as crianças informadas são as crianças mais protegidas, as crianças que têm acesso ao que o que é abuso, o que é violência, são as crianças que conseguem se proteger, que conseguem perceber que aquilo é errado então não tem nada a ver com a erotização infantil. Isso é um engodo, porém a gente tem percebido que existe mesmo discurso que criminaliza as pessoas que tratam de gênero, então é uma palavra que se tornou uma palavra proibida eu diria, dos tempos que nós vivemos. (Orca, Entrevista Individual docente gênero e sexualidade/Ita).

Observa-se que mesmo essa docente que já se aprofundou nas questões de gênero e sexualidade, faz confusão com os termos, inicialmente parece conceber gênero de forma essencialista, depois afirma ser performático, construído socialmente, depois parece trocar o termo gênero por sexualidade. Aparentemente seu entendimento é na perspectiva não essencial e não biologizante de gênero e sexualidade, no entanto ela se finca no identitarismo o que acaba reforçando as normalizações de ambos. Em sua fala ela também relata como pretende trabalhar na disciplina específica sobre tais temáticas e percebemos também a perspectiva da diversidade:

(...) uma das coisas que eu quero de início é mostrar que nós temos respaldo jurídico, que não é a professora que está trazendo as questões de gênero para a sala de aula. Então nós temos por exemplo, a resolução de julho de 2015 que vai falar sobre questões de gênero e sexualidade. Nós temos no projeto pedagógico do curso, na ideia de competências e habilidades, formar para gênero e diversidade. Consciência de gênero, o que que é isso? Então eu preciso ter uma ideia de que sou uma mulher heterossexual. E o que isso implica? Para além das questões de raça e idade, enfim, temos eixos temáticos. Essas disciplinas se eu não me engano, faz parte do eixo “Conhecimento, currículo e cultura”, eu acho que é o eixo temático dela, como ela tem 60 horas, então devemos mostrar por exemplo que há uma justificativa, inclusive legal para trabalhar, como a Lei Maria da Penha, que no Artigo 8 propõe dois momentos pelo menos. Nós temos que desenvolver programas educacionais sobre gênero (ela fala a palavra gênero), então veja, eu acho que esse início é mostrar que o gênero não está só na escola, o gênero não está só no ativismo, o gênero não está só nos movimentos sociais. Embora essa força do ativismo tem entrado na universidade. Eu acho que também existe questões legais, pedagógicas, que a gente precisa mostrar, portanto de início eu começarei a disciplina assim, também acrescentaria que eu trabalharia muito com exemplos, porque quando a gente tem um caso de feminicídio, estou acompanhando um caso que aconteceu recentemente em Itabaiana, é preciso abordar sobre feminicídio. Os motivos que precisou de uma lei específica desde 2015. Não que só em 2015 isso aconteceu, mas que precisa de uma lei específica para dar nome a morte, ao assassinato, ao homicídio de uma mulher, então são questões e exemplos do nosso cotidiano que a gente pode parar para pensar e pode tentar de alguma maneira formular, para a gente ir para a sala de aula mais munida, para a gente conseguir perceber essas inconsistências dentro do ensino fundamental. (Orca, Entrevista Individual docente gênero e sexualidade/Ita)

Vemos como tal docente também é capturada pelas políticas públicas educacionais, quando menciona que pretende atender a uma das competências da DCN “formar para gênero e diversidade”, coaduna com a diretriz sem questionar, no entanto, que a mesma foi construída numa perspectiva identitária e que não põe em xeque as normas de gênero e sexuais. É importante ressaltar também que a professora menciona justificar a importância de se trabalhar gênero e sexualidade por conta de previsão na resolução de 2015, no entanto, recorro que essa normativa apesar de fundamentar o PPC desse curso, foi revogada, estando em vigência agora a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019(BNC-Formação) que não prevê mais a obrigatoriedade desse debate, portanto, a abordagem como conteúdos exigidos, como uma previsão em diretriz não existe mais. A decisão desse departamento em continuar baseando sua proposta na DCN de 2015 é uma desobediência à normativa, um posicionamento político, uma forma de resistência ao atual momento de ascensão do conservadorismo na política do Brasil.

5.4 PRESENÇA DE DISCURSOS MODERNOS

Ainda que a proposta curricular do campus de Itabaiana tenha uma aproximação com uma perspectiva pós-estruturalista, percebe-se que muitas/os das/os docentes que a construíram concebem a educação e o currículo subjetivadas pelo discurso moderno. Assim, quando questiono sobre como se deu o processo de reformulação curricular, a docente Concha, que já integrou o NDE, fora docente de estágio e atualmente é responsável pelas disciplinas Educação de 0 a 3 anos; Educação de Jovens e Adultos Fundamentos da Educação Infantil, revela ainda os jogos de forças na construção do PPC e sua concepção de currículo de formação em pedagogia quando ressalta:

Foi um trabalho longo que envolveu várias equipes com pessoas que iniciaram, mas já não estão compondo o departamento. Mentes e concepções diferentes, formação acadêmica diferente, todos esses fatores influenciaram nessa construção coletiva. É um grande aprendizado justamente por conta dessa diversidade, porém ao mesmo tempo, muito complicado, foi como se não tivesse um projeto de currículo. De qualquer maneira, o tempo que foi dado para essa construção e as diferentes concepções que não conseguiram dialogar e construir algo mais potente, que viesse atender os alunos que estão entrando para a formação em pedagogia. Foi válido. Dentro desses diversos saberes ricos e divergentes, há uma luta de poder que foi muito evidente, os sujeitos envolvidos no processo pensam um currículo a partir somente do seu olhar. É muito interessante, por que como a minha visão vai interferir na construção desse projeto que é coletivo? Claro que o processo individual e coletivo está para a formatação de algo que tem que ter essa dimensão do coletivo e do individual, mas em determinado momento, a estrutura até de referências bibliográficas é do

enfoque de quem pensou. É muito interessante e válido, mas gostaria que fosse menor as impressões digitais de pessoas e mais diálogo... é difícil falas dialogadas e coletivas, é como se o foco estivesse no professor e não no aluno, não nas produções acadêmicas de vanguarda, no que há de clássico que existe na área da pedagogia e da educação, é como se não fosse importante. Há um processo narcísico eu penso, deveria ser mais democrático, mais dialogado. Mas não deixa de ser muito interessante tudo isso. Volto a afirmar que o currículo deveria ser um documento que referendasse o que há de vanguardismo, de clássico na literatura, que pudesse de alguma forma fazer uma síntese desses saberes, dessas relações, indo do meu olhar, específico olhar para o olhar mais amplo, trazendo assim a grandiosidade da pedagogia, da ciência da educação, com implicações que a gente sabe que tem para formação desses alunos em contato conosco, vivenciando experiências maravilhosas de formação e presença no mundo. (Concha, Entrevista Individual docente Edu. de 0 a 3anos/ Ita)

Nessa fala, quando a docente diz que *é como se não tivesse um projeto de currículo*, ela demonstra que compreende o processo de construção do PPC como fragmentado. Para ela, as visões individuais, por vezes, prevalecem sobre o coletivo, e ainda deixa claro que em sua compreensão, o currículo deve ter por referências principais a teoria de vanguarda da educação. Percebe-se o desejo de excluir o contraditório e as diferentes visões acerca da educação identificadas como totalitária e única. Com sua fala, a docente demonstra uma concepção de currículo com pretensões universais. A ideia de que “o olhar mais amplo” é que traz a “grandiosidade da pedagogia”, de reforçar a cientificidade desse saber perante outros, de que há princípios e conhecimentos básicos que são tidos como “mais verdadeiros” e que, portanto, devem ser a base de um currículo de formação, faz parte da racionalidade moderna.

Essa racionalidade se ancora num pressuposto fundacional de que o conhecimento pode ser apartado de seu contexto histórico, político e social, que independe das suas condições de produção e das relações de poder (SILVA, 1995). Tal discurso sustenta-se nas grandes narrativas que propõem explicações totalizantes sobre a educação, a sociedade e o mundo, o que para Silva (1995), “representam tentativas de ordenar, classificar, controlar a organização e a interação social” (p.247) contribuindo para mais exclusão social.

É sob esse entendimento acerca da educação que se prioriza no currículo o que determinado grupo tem a falar, que se exclui o debate acerca das questões de gênero e sexualidade da formação, relegando-o muitas vezes a um saber não científico. É também sob esse entendimento que se concebe o sujeito como a-histórico, anterior à cultura, essencial. A partir do entendimento que pesquisamos sobre currículo e educação, sabe-se que eles são práticas discursivas construídas histórico-socialmente em meio às relações de poder e seu legado, na Modernidade. Conforme Silva (1994), a razão moderna é

“eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica, e não pode ser generalizada.” (SILVA, 1994, p.256).

Dessa maneira, como construção, currículo é conhecimento instável, transitório, possível de ser questionado. O estabelecimento de conhecimentos que são considerados mais verdadeiros e científicos a serem privilegiados em detrimento de outros é atravessado por jogos de poder e ainda conforme Silva (1994), o “conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação.” (SILVA, 1994, p.257). Não é ancorado em teorias que buscam explicar os processos educativos de forma universal e totalizante que se irá atender a essas vozes. Paraíso (2020) nos diz que o currículo opera em nome da cultura e essa “é matéria acumulada que deve transgredir para surgir o novo na vida e em um currículo. Do contrário, torna-se o já estabelecido - em nome da qual se identifica, inclui/exclui, julga, diferencia, classifica” (p.41).

O vai-e-vem do enunciado da docente demonstra também a necessidade de afirmar que valoriza os princípios democráticos e a diversidade, pois talvez entendesse que seria o que seria mais conveniente ao discurso, já que são eles que fundamentam as normativas educacionais. Percebemos através das falas que a docente foi capturada pelo discurso das políticas públicas. Assim, ora acha positiva a diversidade de perspectivas no processo de reformulação curricular, ora acha que a sua perspectiva que privilegia no currículo o estudo dos clássicos da educação é a que deveria prevalecer.

Em outro momento, as perspectivas modernas de educação também ressaltam. Quando perguntados sobre qual seria a formação em Pedagogia e se atualmente o curso estaria realizando uma boa formação, os integrantes ou ex-integrantes do NDE, em geral, afirmaram que a formação atual não é a ideal, mas tem formado um profissional competente já que esse ofício não depende apenas das disciplinas, mas de todas as ações promovidas pelo departamento como grupos de estudos, pesquisas, atividades de extensão, seminários, eventos. Nesse sentido a professora “Arraia” afirma:

Eu acredito que a boa formação é aquela que não consegue separar como “Moreia” falou. Essa teoria da prática prepara esse aluno ou esse profissional para trabalhar, para ser um cidadão na sociedade, ser um cidadão pensante e atuante, ele não vai só dominar as teorias para ensinar a ler, a escrever e a contar. Mas para preparar esse aluno a fazer uma leitura de mundo, uma leitura da realidade, para atuar nos diversos contextos sociais, econômico, político e religioso. Dentro de um contexto diversificado porque a gente tem uma sociedade diversificada, uma sociedade plural, em todos os seus aspectos culturais, econômicos, então a gente tem que tirar esse aluno de uma “zona de conforto” de achar que ao

fazer pedagogia será coordenador. (...) Creio que não querendo jogar flores no nosso currículo, muita coisa precisa ser revista, mas eu acho que ele foi pensado por esse grupo no sentido que leva esse aluno a pensar naquele aluno da Cajaíba, aquele aluno lá do bairro mais difícil que a gente tem. (Arraia, Entrevista Coletiva NDE/ Ita).

Percebe-se mais uma vez nesses enunciados a racionalidade moderna educacional quanto às concepções de formação docente voltadas para a formação do cidadão e no que condiz a presença da dicotomia “teoria x prática”, que marca os debates acerca da identidade da formação em Pedagogia ao longo dos anos. Silva (1994) compreende que dificilmente o campo da Educação pode ser entendido fora dos binarismos como teoria/prática, libertação/opressão etc., já que sua fundação é na modernidade ocidental e essas oposições remetem a uma essência anterior desses elementos com pretensão de um deles superar o outro. Conforme Cruz e Dal’igna (2014), na formação de professores, pensar a dimensão teórica como separada da prática leva a pensar nas relações de gênero de forma naturalizada e a identificar muitas vezes os tensionamentos de gênero apenas na dimensão prática da formação.

A ideia de formar para a cidadania e para transformar a realidade em que vive, de preparar para as adversidades e formar para a coletividade são também discursos presentes nas políticas públicas educacionais constituídos por uma racionalidade neoliberal. A exortação de formação para a cidadania foi chamada por Bampi (2000) de “pedagogia-cidadã”, a qual

“potencializa as estratégias de governo e auto-governo dos indivíduos. Este discurso, ao produzir a necessidade de educar para a cidadania, ao fazer emergir novas racionalidades políticas, põe em funcionamento técnicas sutis de governamentalidade. Técnicas, através das quais é possível moldar e normalizar a conduta, as aspirações, as decisões dos indivíduos, com o propósito de alcançar objetivos considerados desejáveis” (BAMPI, 2000, p.10)

Por meio desses enunciados é que a formação em pedagogia se constitui estratégia na produção dessas subjetividades desejadas, de forma que o sujeito docente é formado para que participe ativamente das decisões sociais e dependa o mínimo possível do Estado.

Já quando questionamos a docente Estrela do mar sobre o que considera ser uma boa formação em pedagogia ela responde:

Quando eu penso em uma boa formação para pedagogo, para uma pedagoga, para um professor, penso na essência que está naquilo que eu entendo que o professor precisa. O que ele precisa? Ele precisa de um espírito instigante, curioso, questionador. Para mim, uma boa formação é aquela que não tem repostas fechadas, respostas prontas, é aquele que não sabe tudo, que sabe algumas coisas, que sempre estará com esse espírito de buscar mais conhecimento, de ser um eterno aprendiz, sempre reforço, tanto para mim professora, quanto para os meus alunos, essa possibilidade de aprender a

aprender, a aprender sempre mais, então para uma boa formação É essencial buscar no âmagô esse espírito, um pouco realista. Realista de que na busca pelo conhecimento, deve-se estudar, aprofundar, uma boa formação é aquela que adentra, que faz pensar. (Estrela do mar, Entrevista Coletiva Estágio/ Ita)

Percebe-se o enunciado da ‘educação para a vida toda’ ou educação permanente também bastante presentes nas políticas públicas. Essa premissa se funda na noção de sociedade do conhecimento, expressão utilizada para designar que a base dos recursos econômicos na sociedade contemporânea passa a ser não mais os recursos naturais, o trabalho e o capital, mas o conhecimento. Dessa forma Resende diz que tal sociedade

“se caracteriza, por um lado, pela extensão da função educativa além das instituições escolares e, por outro, pela exigência, ao indivíduo habitante dessa sociedade, de uma constante formação, exigência que o torna um aprendiz permanente, pois sua aprendizagem deve ser vitalícia, ininterrupta.” (RESENDE, 2018, p. 82)

Já mencionamos em discussões anteriores que essa exortação à educação permanente é um tipo de tecnologia do eu que submete os corpos ao controle e governamento neoliberal. Assim, ainda conforme Resende (2018), “a vida funciona como um espelho, um lugar sem lugar: o indivíduo se vê onde não está, se projeta num espaço irreal, na virtualidade do que pode vir a ser, do que pode lhe acontecer como empreendedor de si” (RESENDE, 2018, p. 82).

Algumas docentes do campus de São Cristóvão também partem de concepções modernas para entender a educação e formação em Pedagogia. Quanto à compreensão apresentada do que seja uma boa formação em pedagogia, elas acreditam que seja formar um sujeito que não se contente apenas com os conhecimentos da academia, mas buscar outros para além dela, uma boa visão social e política. Para isso, uma base sólida de formação na antropologia, filosofia, sociologia. Falando sobre esse aspecto, a docente Caranguejo menciona inclusive a BNC-Formação recém aprovada

A didática pedagógica deve ser pensada para um contexto histórico específico, pois os sujeitos são outros e o tempo é outro, como será um bom pedagogo para essa contemporaneidade? Será que seguir a resolução 02/2019 daria uma boa formação? Afirmo que não(...), não tem como não ser um professor excelente pedagogicamente, se ele não tem os pressupostos filosóficos dessa construção, não entende o que é o homem na escola. O conhecimento deve estar presente na base da formação, mas uma base que se desloque, essa base tem que estar costurando as discussões, conectando com a realidade, não é abstrato, nem todo discurso é neutro, o profissional tem que tomar parte e posição. Toda educação é política e aí vem para parte prática de experiência, de vivência que esses conceitos vão dialogando e ter uma relação próxima com a comunidade, pois essa relação tem que ser fortalecida, pois formamos o aluno dentro da universidade, mas ele deve ser formado junto a comunidade, investindo mais em projetos com a escola, escutar mais a secretaria de educação, fazer uma relação

com extensão...O curso não é somente o ensino e seu projeto pedagógico, ele tem a extensão e a pesquisa. É assim que penso: Base filosófica, técnica, estrutura profissional e metodologias de ensino. Penso também que falta comunicação entre os professores dos diversos eixos, temos dificuldades na construção dos projetos, os professores do primeiro período da graduação não conversam com os dos outros períodos a gente não consegue consolidar esse diálogo, somos sempre atropelados pelo cotidiano. O projeto pode ser excelente depende da maneira e em que circunstâncias ele é efetivado. (Caranguejo, Entrevista Estágio/S.C.)

Sobre o que consideram ser uma boa formação, a docente Polvo acredita que a boa formação em Pedagogia ocorrerá com a implementação do novo PPC e completa:

Eu acho que esse é um desafio para todo o curso de educação superior, você formar muito bem um profissional, mas mostrar para esse profissional que o mundo não pode ser lido só pela lente da sua profissão, então por isso a gente fala tem que ter uma formação ampla, cultural, social, teórica e específica. Se a gente ficar só no específico, a gente faz esse profissional, um profissional com uma visão muito estreita do mundo, ele realmente vai olhar o mundo pela ótica da sua profissão, sua profissão é uma parte desse mundo, mas por isso mesmo um profissional mais sensível a situações sociais. Isso é muito forte no nosso currículo, nos nossos princípios, um profissional que precisa ser não só sensível, mas também compreender a realidade na qual ele vai atuar. Entender que ele tem uma posição política, que a educação não é esvaziada da política, muito pelo contrário, a gente tem que assumir a nossa proposição política que nós recebemos, isso significa também uma única visão, ela parte sim de várias visões e no ponto de vista da formação, saber fazer esse debate, tem uma parte ali das competências que a gente diz 'saber enfrentar os conflitos sem contudo anular o conflitante', então eu acho que nesse aspectos a gente, é por isso que eu começo falar que uma boa formação do pedagogo é o que nós estamos prestes a aprovar agora, no curso de pedagogia. (Polvo, Entrevista coletiva NDE/S.C.)

Foi a partir dessa concepção de educação que fui formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe em 2006, o currículo não era o mesmo que está vigente hoje, mas a base da formação é: a perspectiva crítica em educação. Ser constituída docente por essa perspectiva permitiu um olhar político muito importante acerca dos processos educacionais, compreendendo que não há neutralidade na educação e que não estaria na escola ou onde quer que fosse como uma mera aplicadora de técnicas para fazer aprender, mas compreendi que todo meu fazer tem um sentido social e político, exatamente como vemos na fala dessas duas docentes que cito acima. No entanto, há limitações nessa concepção, além de que elas estão sendo adotadas pelo projeto neoliberal de educação na atualidade que se sustenta em suas utopias de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária através de uma aplicação de conhecimentos pedagógicos.

A limitação está em não enxergar as relações desiguais e capilarizadas de poder que permeiam a educação e a sociedade. Esse olhar da perspectiva educacional crítica está contribuindo para um projeto que deseja produzir subjetividades adaptadas ao projeto

neoliberal. Por isso considero importante buscar pensar a educação de outras formas e os estudos pós-estruturalistas nos auxiliam nisso. Conforme Ogiba (1995), esses estudos nos levam “a uma posição de agente transgressor/a da racionalidade e tradição ocidental moderna, pelo fato de nos colocar frente à ruptura com paradigmas científicos que até então direcionaram as investigações na área da educação” (p.232). Tal processo de ruptura também não é fácil, pois fomos constituídos por essa tradição moderna educacional, logo muitas vezes durante o movimento de problematizar uma perspectiva, podemos cair nas mesmas dicotomizações que criticamos.

Compreendemos através desses trechos que essas docentes já foram capturadas pela racionalidade presente nas políticas educacionais neoliberais que como explicado em capítulos anteriores, tais políticas pretendem intervir no comportamento dos indivíduos tanto de forma isolada quanto a nível populacional com o intuito do governo.

5.5 FALTA DE FORMAÇÃO PARA GÊNERO E SEXUALIDADE, INEXISTÊNCIA DE DEMANDAS DESTAS OU DESEJO DE NORMALIZAR?

Há um discurso que aparece nas falas de alguns docentes tanto do campus de Itabaiana quanto do campus de São Cristóvão que é o de não abordar as questões de gênero e sexualidade por não pesquisarem na área e não se sentirem capacitados. No entanto, se gênero e sexualidade nos constituem, atravessam a educação a todo o tempo. Quando os docentes tentam passar despercebidos sobre essa realidade, não se sentindo responsáveis e implicando na discussão de tais questões isso muito nos diz. Quando silenciam, já estão se posicionando acerca delas, estão contribuindo para a perpetuação da normalização e exclusão de indivíduos no meio educacional. Tais atitudes passam por uma ideia de que algumas disciplinas estão mais autorizadas a falar de gênero e sexualidade do que outras. Porém, essas categorias têm relação intrínseca com a noção de educação, processo complexo que perpassa vários espaços e situações sociais. Um trecho que ilustra o observado, consiste em:

Eu não tenho estudos sobre o tema e não ministro disciplinas nessa área, mas se estamos falando de uma formação humana a gente está falando de isso, quando a gente fala de criança, esse processo histórico de valorização do ser criança. (Concha, Entrevista Individual docente Educação de 0 a 3 anos/Ita)

Justificar antecipadamente que não estuda os temas e não atua com disciplinas nessa área é perceber o gênero e a sexualidade apartados nos processos educacionais. Além

do que, a fala transmite a ideia de que só quem necessita compreender tais questões é quem dedica-se a estudá-las. Essa resistência em abrir-se ao aprofundamento das questões pode ter relação também com o próprio processo de normalização de seus corpos que o sujeito docente já experimentou durante a vida. Louro (2000) nos diz que desde cedo, “através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política” (LOURO, 2000, p. 21).

Nesse mesmo sentido há docente que aparenta uma falta de percepção dessas questões no cotidiano de suas vivências, é o que observamos ao entrevistarmos as docentes de Estágio para compreender como pensam gênero e sexualidade e sobre as vivências na disciplina quando se trata dessas categorias. Ao serem perguntadas se nas suas respectivas experiências passaram por situações que envolvessem essas demandas, quais as percepções notadas e possíveis intervenções, chama a atenção o fato de uma docente ter afirmado não lembrar de situações, nem com alunas(os) dela da graduação nem com os alunos da educação básica enquanto docente de estágio, e justifica dizendo que as(os) alunas(os) focam muito no cumprimento do planejamento e acabam deixando à margem esses aspectos que são polêmicos, por isso afirma também não lembrar de as(os) estagiários terem relatado nenhuma situação. A docente relata:

É um tema que está presente, mas requer uma delicadeza, uma sutileza no trato por ser polêmico, por ter crenças diversas. Por exemplo, se eu pensar nas minhas alunas da Universidade, crenças que são divergentes e que não se trata de um cunho ideológico, sem intenção de doutrinar. As doutrinas que os próprios estudantes acreditam são divergentes, e precisa-se dessa ideia de pluralidade. Então quando entra em choque as ideias é que se tem um certo desviar o olhar para esse tema. Não é que nós não tratemos esse tema, porque esse tema para a gente já está mais do que aceito e potencializado nas práticas, nos filmes, na literatura através do texto, levando poemas, crônicas, livros de diversas ordens, filmes, utilizando diferentes suportes e gêneros textuais para serem discutidos e trabalhados. Contudo, o fato de existir crenças que são divergentes a esse princípio de pluralidade muitas vezes faz com que nas práticas educativas, falando de estágio especificamente, as alunas estejam muito mais preocupadas com projeto de ensino, aplicabilidade dos projetos de ensino, dos planos de aula e esse tema, para mim, nunca chegou, de acordo com a minha memória hoje a pedido das alunas. Então não consigo retratar agora nesse momento, pode ser que depois eu venho lembrar. (Estrela do mar, Entrevista Coletiva Estágio/ Ita)

Louro (1997) nos diz que o gênero “não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’ (LOURO, 1997, p. 81)”, portanto assim como a sexualidade, está a todo o tempo presente no cotidiano da escola, da universidade. O fato de afirmar não

recordar de nenhuma situação é no mínimo estranho, é como os saberes sobre gênero e sexualidade não fossem considerados tão legítimos quanto os demais. Além disso, quando a docente diz “esse tema para a gente já está mais do que aceito” revela que discutir sobre essas questões não é um desejo pessoal, um reconhecimento por si da importância que elas têm no âmbito educacional, mas algo que foi reivindicado e está sendo acatado.

Conforme Paraíso (2020): “Saberes, considerados elementos importantes das culturas, são ensinados e cobrados de um modo desconectado dos contextos de lutas e disputas em que essas culturas foram produzidas e são cotidianamente ressignificadas” (p.33), o que pode explicar o fato de algumas docentes relatarem certa falta de interesse pelas temáticas por parte das(os) alunas(os), situação também relatada pela professora Ostra do campus de São Cristóvão:

Nesses cinco anos de UFS eu posso afirmar que não orientei nenhuma monografia sobre esse tema, nem participei de nenhuma banca sobre e nas minhas disciplinas eu não me apropriei epistemologicamente dessa temática. Quando digo que a gente transversaliza é porque abraçamos a discussão das diversidades, das identidades e dos direitos humanos. Isso é muito amplo, pois vêm as discussões das etnias, das religiões, vem toda uma discussão muito ampla, por mais que a gente acolha, ainda assim precisa de muita estrada pra chegar ao que se é necessário. (Ostra Entrevista Coletiva Estágio/ S.C.).

Observo que quando a docente afirma acolher a discussão, mas não se apropria epistemologicamente para tratar delas na formação de suas(seus) alunas(os), essa acolhida é retórica. As demais entrevistadas relataram já ter passado por algumas situações nas práticas escolares, outras com as(os) próprios licenciandas/os na sala de aula, a exemplo da não aceitação de orientação de gênero de colega trans, incômodo com as discussões em sala sobre gênero e sexualidade por parte de alguns alunos demonstrando preconceito e religião ou até mesmo o não posicionamento e silenciamento acerca dessas questões pelas alunas evangélicas, e outras conforme relatos:

(...)aconteceu em 2017 com uma dupla de estágio no fundamental menor, elas me retrataram que havia uma criança do sexo masculino que se identificava mais com as brincadeiras das meninas, por conta disso era tratado de forma pejorativa tanto pelos colegas como pela professora e era colocado de castigo por esse “mau comportamento”. A professora falava para as estagiárias como se aquilo fosse um absurdo e que a família deveria tomar as providências, pois a criança tornaria algo terrível no futuro. Na visão da professora, em sala de aula, ele fazia aquilo pra chamar atenção. Quando as alunas, foram assumir a sala de aula, as orientei a tentar explicar a professora, que não era adequado esse tipo de abordagem discriminatória com o aluno. Mas a professora tinha sua crença religiosa e a atitude do jovem estudante era errada. Para ela existe o homem e a mulher, alguma coisa além disso não deve existir e deve ser corrigido. Desse modo, ela queria corrigir a criança, então durante as duas semanas que as alunas assumiram o ambiente de estudo, orientei que acolhessem a criança. Acho que durante esse período, o menino teve paz. Conversamos com a direção da escola

também, que ficou de conversar com a professora, mas informaram que era uma atitude recorrente e que quando chamada atenção, passava um tempo bem, mas voltava a repetir o comportamento. Essa a situação vivenciada foi bem delicada, tendo em vista que observei que a gestão da escola e o corpo docente não tinham preparo para lidar com a situação. (Alga, Entrevista individual NDE/Ita)

Observo que ainda é muito presente essa diferenciação: de um lado as meninas, de outro os meninos; as cores. Os nossos alunos ainda reproduzem muito esse tipo de prática, isso é assunto no nosso planejamento para atuação no campo, fazemos intervenções, questionamentos e peço reelaboração. Como isso está muito presente na cabeça dos nossos alunos, eles vão para campo e acabam naturalizando e repetindo comportamentos, pois fazem parte de uma sociedade estruturada nesse modo, então eles vão para o curso de formação com esse tipo de ideia, é lá na formação que tentamos mudar essa lógica. Como professora de estágio observo questões ligadas ao corpo, as brincadeiras com o corpo e os movimentos. (Concha, Entrevista individual docente de Educação de 0 a 3/Ita)

(...)eu me lembro de uma disciplina no curso de ciências biológicas, Antropologia I e nós fizemos um seminário, baseado naquele estilo de “Amor e Sexo”, eles deram um outro nome, mas o estilo era de convidados e tal, em que dois alunos se sentiram afrontados e externaram que essa massificação de discussão incomodava e era como se agora o fato de ser hétero representasse um problema. Essa foi a única discussão marcante relacionada ao tema que tenha chamado atenção para que a gente discutisse a questão, os alunos questionavam que o hétero está sofrendo preconceito e discriminação. Então indagamos como é que a maioria pode sofrer preconceito e discriminação, se é uma maioria social e fomos discutindo sobre, dentro de um processo, com muito respeito a opinião de quem se posicionava. Era uma turma de 30 alunos e somente dois alunos que se sentiram incomodados pela discussão, pela forma que as experiências foram colocadas, pelo sofrimento causado pelas pessoas que tinham uma orientação sexual diferenciada. (Coral, Entrevista coletiva Estágio Itabaiana)

É interessante que ao relatar a situação vivenciada com uma turma de estágio na escola, a docente Alga afirma que observou “que a gestão da escola e o corpo docente não tinham preparo para lidar com a situação”. Esse relato encontra-se com a própria relação que essa docente tem com as temáticas de gênero e sexualidade, já que em outro momento da entrevista ela diz não ter preparo para trabalhar com os temas. Diante disso, observamos que trabalhar com essas discussões é tarefa para todos os docentes, elas perpassam todos os momentos da formação, constituem a escola, estão no planejamento, na rotina das crianças e faz-se necessário desconstruir as generalizações e normatizações durante todo o percurso da formação. Replico um trecho em que ela menciona:

Se a gente conseguisse fazer um currículo interdisciplinar, eu diria que em todas as disciplinas, mas eu sei que essa é a resposta ideal, não é o que de fato acontece, porque nem todas as disciplinas ou professores vão estar atentos a essa discussão. Eu mesma preciso estudar um pouco mais, para dar conta de trabalhar com as alunas, quando eu preciso de suporte com alguns temas que não domino, promovemos debates e chamamos colegas que pesquisam e estudam o tema, o Golfinho fez muito isso antes de sair (Alga, Entrevista individual Estágio Itabaiana).

Dessa maneira, compreendemos também que ao tempo em que tem docente que

aparenta não enxergar essas questões no cotidiano de sua prática docente, há, como a docente Alga, quem enxergue e considera que não tem preparo para aprofundar, faz caminhos para que nas suas disciplinas elas sejam de alguma forma tratadas como é o caso também de Concha que ao ser questionada como abordaria tais questões no Componente de Educação de 0 a 3 anos, comenta:

Como abordar? Eu faria parcerias com colegas, o professor Américo do Departamento de Educação Física é um parceiro nas discussões de corporeidade. Estava previsto trabalhar em dupla com ele na disciplina de Educação de 0 a 3 anos, porém veio a pandemia, não consegui ofertar. Eu pesquisei sobre corpo e a inserção do tema seria cabível. Na minha caminhada na educação já trabalhei em todas as áreas, especificamente nessa faixa etária de 0 a 3 anos ainda não trabalhei, só fiz um pequeno estágio há muito tempo no começo da profissão, então eu tenho desejo de trabalhar com bebês, inclusive estou fazendo pesquisa nessa área, lendo muitos autores, mas não consegui realizar. Acredito ser essa a abordagem norteada pela humanização. Acho que o papel da mulher e da família no lugar de cuidar da educação, é uma questão interessante, depende do enfoque, se for uma mulher que está situada historicamente e que ela tenha essas relações bem entendidas, a exploração da questão do lugar dela no mundo é uma abordagem interna, mas envolver a família tem todo o significado histórico social da criança. Considerando que é uma formação inicial, não podemos ter tudo, acredito ser mais válido uma perspectiva da família já que está relacionado a estruturação da concepção de infância e está intimamente ligado à estruturação da família na sociedade moderna, então esse link me parece mais adequado, porém não invalida o outro, vai depender muito da abordagem, sempre é uma leitura política que cada professor tem. A ementa não pode ter um caráter individual, ela deve estar estruturada de modo que não venha a atender professor A ou B, mas que seja de maneira mais universal e atenda efetivamente à formação desse futuro professor na sua integralidade de empregar no currículo as percepções limitadas e individuais dos sujeitos envolvidos na estruturação desse currículo. A crítica que eu faço, o aluno, o sujeito deve ser a centralidade para qualquer reformulação curricular e nós escapulimos desse foco. (Concha, Entrevista individual docente de Educação de 0 a 3/Ita)

Quando nos calamos diante das questões de gênero e sexualidade, estamos ensinando a norma. Dessa maneira, favorecer experiências, movimentações a esse respeito, desestabilizar, pensar que tudo pode ser desfeito é uma forma de multiplicar as diferenças no currículo. Reflito com PARAÍSO (2020), no que ela discorre sobre a necessidade de subversão à cultura nos currículos por parte das(os) docentes, no entanto, trago para a questão da inserção efetiva do debate acerca de gênero e sexualidade no currículo: “Mas será que roubaram mesmo nossa coragem de mudar o currículo? Roubaram nossa coragem de mudar nosso professorar? Roubaram nossa coragem de mudar a nós mesmas? Roubaram nossa coragem de mudar o mundo?” (PARAÍSO, 2020, p. 41).

5.6 ACONTECIMENTOS QUE FAZEM BORRAR O CURRÍCULO QUE ESTÁ POSTO

Mesmo quando o currículo vigente não prevê efetivamente a discussão de gênero e sexualidade, os acontecimentos encontram brechas, fogem do esperado, do enrijecido da proposta curricular e mobilizam estranhamentos quanto a essas questões.

Nesse sentido é que a escuta a algumas docentes foi interessante. Algumas relataram não ter a oportunidade na formação acerca das questões que envolvem gênero e sexualidade, que suas disciplinas não têm esse enfoque. No entanto, os assuntos chegam até a sala de aula trazidas pelas(os) alunas(os). Uma das docentes relata que essas temáticas ganharam visibilidade entre as(os) alunas(os) mediante DALEPe (Diretório Acadêmico Livre dos Estudantes de Pedagogia) por conta de situações recorrentes de assédio sexual sofridas por elas dentro da universidade, o que as fez questionar o motivo de não ter nenhum componente na grade curricular que trate dessa temática. Outra professora afirma ter sido um assunto surgido em sua disciplina de Estágio devido a recusa de muitas escolas em receberem alunos de pedagogia por ter uma concepção de que a Educação Infantil não é lugar para homem, quanto a isso relatou:

(...)eu lembro que esse assunto chegou na minha disciplina por conta da não aceitação de um aluno no estágio em sala de aula na educação infantil, por serem do sexo masculino. Em outro momento, quando houve um abuso sexual numa escola em N. Senhora do Socorro, voltou à tona. Outro caso foi um aluno que começou a se masturbar em sala de aula e as dúvidas a respeito de como os estagiários trabalhariam isso. Realmente precisamos estar atentos, preparados e pedir iluminação divina, quando aparecer certos questionamentos. Como fez a colega Caranguejo, precisamos ser coerentes com as nossas respostas, pois temos responsabilidade formativa para todos os aspectos. Observo que tem aparecido com muita recorrência à questão da homofobia. É gritante e presente desde o momento dos estágios e realmente o graduando deve estar preparado para intervir nessas discussões. (Ostra, Entrevista Coletiva Estágio/S.C.)

Já a docente Cavalo Marinho relata:

“Eu estava dando aula no período retrasado no prédio quatro, uma aluna foi ao banheiro e sofreu uma tentativa de estupro, não sei se ouviu falar desse caso em que o homem entrou no ambiente e tirou a parte de cima da roupa dela. Ela gritou e uma colega que estava do lado de fora, empurrou o cara e algumas pessoas saíram correndo atrás. A vítima entrou na sala de aula aos gritos com os seios desnudos, agarrou-se em mim e chorando pedia ajuda. O ocorrido disparou na turma um sentimento muito ruim. Assustados, todo mundo correu, a gente se abraçou, fechou a porta, botaram cadeiras para impedir a entrada, e coube a mim o papel de acalmá-los. Fui consolar a menina, foi a turma inteira para a delegacia, fizemos um BO e aquilo gerou uma impossibilidade de eu continuar dando aula. Primeiro porque eles não queriam mais naquela sala, até que consegui uma sala lá no departamento de educação, aquela do laboratório que é toda enfeitada, eu consegui dar aula lá e o John ficava com a gente até o final da aula. Chegou num ponto em que eu estava dando Gestão de Política Pública (PGE), e não tinha mais como seguir com a disciplina. Falei na reunião de colegiado e apresentei a decisão de não dar mais a disciplina e trabalhar gênero com elas, afinal elas precisam entender socialmente que não foi ataque pessoal a uma, o ocorrido foi uma questão que as mulheres passam, em geral. Quase todas já

sofreram algum tipo de abuso, seja psicologicamente, seja fisicamente. Então eu parei tudo e comecei a trabalhar gênero, história do feminismo, sexualidade, todas essas questões... a ponto de que duas meninas, a Débora, a Juliana e mais outra que esqueci o nome fundaram uma espécie de ONG dentro da UFS do curso de Pedagogia... aquilo foi crescendo(...)

(...)eu achei que aquilo, porque o departamento ficava sabendo de tudo, eu falei no colegiado, para alterar conteúdo, para fazer o evento, convidei professoras a Rebeca, a Anita... Muito humildemente, esse movimento ajudou mesmo, começaram a ter inclusive denúncias de alguns professores do DED. Houve quem apresentou em um evento internacional há semanas atrás sobre as questões e acontecimentos, eu falei sobre gênero numa mesa redonda e elas apresentaram em um GT o relato desse acontecimento. Tudo isso também ajudou, inclusive alguns professores que faziam umas coisas meio abusivas começaram a ficar com medo, porque viam as pessoas dizendo que iriam denunciar, acho que isso mexeu um pouco e colocou a ideia do gênero num grau de importância que não tinha antes. (Cavalo Marinho, Entrevista docentes gênero e sexualidade/ S.C.)

Nesses relatos, vemos como os acontecimentos fissuram o currículo imposto, abrem brechas por onde podem surgir potentes mobilizações e desestabilizações. O fortalecimento da importância de se discutir as questões de gênero e sexualidade começam a emergir nesse curso através de demandas vividas pelas(os) próprias(os) alunas(os) e geraram incômodo nas(os) docentes e necessidade de enxergar as temáticas. Como disse Silva (2020), “as linhas de um currículo não são formadas por pontos, não possuindo um fim ou um começo, somente aquele acontecimento não se encerra ali” (p.175). Assim, para além de previsão num PPC, a abertura diária para aprofundar-se nessas questões promovem uma educação para a diferença.

A vivência de Cavalo Marinho demonstra que mesmo quando o currículo teima em desconsiderar as demandas de gênero e sexualidade, elas abrem brechas e encontram quem deseje se movimentar e se relacionar com. Analisando processos de diferenciação num currículo de ensino fundamental, Paraíso (2020) se refere a um entre- espaço no currículo que segundo ela está localizado entre a tristeza do desejo tolhido num currículo e o entendimento de que o amor é o signo pra acender a alegria de aprender. Para ela, é nesse “entre espaço que se pode cavar possibilidades para “retirar o currículo da agonia que ele vive” (p. 30) e onde “é possível estar otimista-com-criação para unir tudo e todos e todas que abrem horizontes de sentido ao curricular, ao ensinar e ao aprender” (p.31). É assim que ao meu ver Cavalo Marinho sai do currículo prescrito e vive a situação com a aluna e com a turma num processo metalinguístico, em que não há omissão para a realidade posta à sua frente a qual presenciamos cotidianamente na universidade, na escola, na sociedade, nessa experiência ela assim nessa experiência ela aprende e ensina sobre desigualdades e violências de gênero. A partir disso, as alunas também passam a atentar para aquele

conhecimento e entender da sua importância para sua formação e constituição enquanto mulher.

Ainda com relação às experiências que mobilizam fissuras no currículo quanto às questões de gênero e sexualidade, ouvir a docente Cavalo Marinho significou refletir sobre meu próprio objeto de estudo e toda a pesquisa, especialmente no trecho:

Em relação à educação, a escola começa a se mexer. Muito pressionada pelos corpos que habitam a escola, muito mais do que pela ideia de um currículo ou de uma formação de professores, os corpos das crianças que estão habitando esse espaço, são os corpos que começam a se mostrar dentro de uma sexualidade mais móvel, menos segmentarizada, uma sexualidade mais trans. Então é nessa medida que a escola é obrigada a olhar para essas crianças, que ela não tem como ignorar todas essas relações que começam a se estabelecer, seja dentro da sala de aula, seja no recreio, seja na relação entre os alunos, na própria condição do professor estar dentro da sala de aula. Então nessa medida, a escola começa a ter que responder seus conceitos em relação à sexualidade e ao gênero, um repensar ainda muito conservador, ainda muito lento, mas perto da luz do fim do túnel. Deve-se muito mais aos corpos circulantes dentro da escola do que do desejo político de mudança. A ideia da escola é a reprodução, a escola é um filhote da modernidade, da industrialização e da produção em série, a escola moderna ela tem como função, ela é o epicentro da reprodução semiótica, ela tem como função a reprodução das relações que se estabelecem no campo das normatizações, das formalizações no campo da heteronormatividade. A ideia de escola é essa reprodução, a escola não foi pensada, não foi construída para ser um lugar revolucionário, pra ser um lugar de emancipação, a escola é montada pra a reprodução e nessa medida ela reproduz aquilo que tem de estabelecido, acontece que dentro da escola, tem corpos e é na ideia dos corpos que eu aposto. (Cavalo Marinho, Entrevista docentes gênero e sexualidade/ S.C.)

Ouvindo esse discurso, questioneei minha pesquisa e meu objeto de estudo. Indaguei-me sobre o que estaria fazendo discutindo formação de professoras(es) para as questões de gênero e sexualidade. Acredito que o movimento dos corpos na escola, na universidade mobilizam as instituições educativas a enxergarem essas demandas, mas penso que é necessário nos preocupar com a formação de professoras(es) para as questões de gênero e sexualidade, cuidar para que tenham encontro com essas vivências teóricas, para que o estar na escola seja menos dolorido. A abordagem desses assuntos em componentes específicos ou não, no currículo, são oportunidades de levantar vários debates de situações como essas relatadas pelas professoras, e é claro, que esse olhar sensível para as demandas trazidas pelas experimentações diárias com os discentes e a abertura para discutir em qualquer momento e qualquer que seja o componente é o que dá sentido e movimento ao currículo. Este documento não é só a grade de componentes, a ementa. O currículo são os corredores, as reuniões, o movimento estudantil, enfim, todas as vivências das(os) discentes e docentes. Compreender o currículo mobiliza mais processos

de desconstrução.

Ao tempo em que a docente diz não ser o currículo ou a formação de professores o que irá pressionar o trabalho com as relações de gênero e sexualidade na escola, em outra fala a mesma docente diz ser o currículo uma “questão muito séria”.

Nós temos também um currículo machista e branco. Nós pensávamos em termos de escola e mesmo de universidade o currículo é o epicentro político de toda a organização da escola, porque é através dele que vai se definir o que pode saber, o que deve saber e o que é verdade saber. Essa ideia que é um pouco foucaultiana em relação à verdade e às práticas discursivas vai sendo reproduzida nos diferentes conteúdos que são escolhidos, que são elencados, a forma como são trabalhados. Por que eles e não outros currículos? Então a questão do currículo é muito séria dentro da escola; não é apenas uma grade de conteúdo, são opções que se dão no campo sistêmico, no campo político, no campo de luta e de força (Cavalo Marinho, Entrevista individual docente gênero e sexualidade/ S.C)

Se ‘são opções que se dão no campo político’, essas opções dadas podem ser aquelas que subvertam a norma no lugar de reproduzi-la, podem abrir espaço para desconstruí-las, para pensar com a diferença e é sobre essa possibilidade que esse estudo está pensando.

A partir dos relatos das entrevistas percebemos que componentes no currículo em si não garantirão que a abordagem acerca das relações de gênero e sexualidade ocorram na formação em Pedagogia, de maneira que as(os) discentes tenham oportunidade de desconstruir preconceitos, padrões hegemônicos cristalizados socialmente. O que poderia contribuir significativamente para essa desconstrução é a transversalidade dessas categorias em toda a formação, nos princípios do curso, nos corredores da universidade e o fomento e visibilidade delas em mais debates, nos seminários e congressos, grupos de estudos, projetos de pesquisa e de extensão, de acordo com o mencionado pelo docente Golfinho, a presença delas na política institucional da universidade.

No entanto, percebemos nos discursos que os docentes perpetuam o caráter normalizador e disciplinador que historicamente constituíram a educação e o currículo, ainda que afirmem abertura para as questões de gênero e sexualidade. Sempre é tempo de questionar os limites de nossas próprias convicções e fazeres que tanto excluem vidas no âmbito educacional e na sociedade frente aos novos desafios que o tempo nos impõe.

Dessa forma, o currículo e a formação docente precisam ser constantemente questionados, rachados, reavaliados em sua inteireza. Não apenas com o intuito de atender a normativas, pois essas também assujeitam, produzem determinadas subjetividades

desejadas, mas como forma de perceber que tipo de pedagoga(o) tem se formado e qual se deseja formar para a realidade social contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhei no currículo atual e nas propostas de reformulação do curso que me formei há 15 anos atrás sob um outro olhar acerca da educação, olhar adquirido no processo de formação na pós-graduação, olhar pós-crítico, olhar que intenta desconfiar a todo tempo das coisas como estão, especialmente se elas geram exclusões, violências e morte de sujeitos. Após emergir desse mergulho, não há mais como pensar nos processos educacionais de forma apartada das questões de gênero e sexualidade. Eles estão a todo tempo limitando, incluindo/ excluindo, nomeando para capturar os sujeitos em favor da manutenção da heterocisnormatividade.

Aqui refleti que currículo é território em disputa e para além de transmitir saberes, constitui modos de vida. Os currículos estudados produzem um sentido do que é ser sujeito, ser docente, do que consiste na educação. Compreendi que as políticas públicas educacionais entre inclusões e exclusões de gênero e sexualidade buscam de todo modo normalizar, no entanto, quando elas visibilizam o tratamento dessas questões, permitem a abertura de brechas para desconstruções e questionamentos, inclusive a elas próprias quando desejam apagar diferenças. É assim que a partir da obrigatoriedade instituída pela resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 para a discussão dessas temáticas nos cursos de licenciaturas, houve nos currículos aqui estudados maior possibilidade de discussão e inserção dos estudos de gênero e sexualidade, mesmo que por vezes sob a ótica identitária.

Ao analisar os discursos presentes nos dois currículos de Pedagogia da UFS refleti que em ambos os campi há docentes que trabalham na perspectiva da normalização do sujeito. Apesar do curso de Pedagogia do Campus de Itabaiana ter arriscado uma desconstrução da perspectiva educacional hegemônica, por meio da resistência de um grupo de docentes que pesquisa gênero, sexualidade e currículo, há por parte desses profissionais, concepções diversas de educação, gênero e sexualidade, porém subjetivadas pelas mesmas políticas públicas identitárias neoliberais que buscam o consensual e a homogeneização. No curso de Pedagogia do campus de São Cristóvão apesar haver dois docentes que pesquisam na área e caminham numa construção das relações de gênero e sexualidade numa perspectiva pós-identitária, a maioria dos docentes tem uma visão biológica e identitária acerca de tais questões o que colabora para a manutenção da norma.

Mergulhando nesse currículo do campus de São Cristóvão, problematizei também as utopias e promessas da pedagogia crítica presentes no PPC de pedagogia que apenas contribui para mais exclusões, já que os princípios dessa perspectiva de educação foram capturados pelas políticas neoliberais e reverberam nas diretrizes curriculares que fundamentam ambos os PPCs. Observei que tal perspectiva crítica e moderna aparece nos discursos docentes do campus de Itabaiana também. Desconfiei das promessas da perspectiva crítica “não para dizer que nada podemos mudar, mas é, sim, para dizer que se queremos mudanças temos de partir para essas pequenas revoltas diárias” (VEIGA-NETO, 1995, p. 49). Um reconhecimento diário da visão do neoliberalismo para imaginarmos contra condutas que “passam pela invenção de um novo sujeito ético, que não seja construído/a como empresário/a de si mesmo/a nem promova a sociabilidade competitiva

como forma única de convivência, deslegitimando a concorrência neoliberal e subjetividade-empresa” (PELEGRINI, 2019, p. 210).

Percebi também docentes que já caminham nessa contra conduta, abrindo brechas, atentando ao experienciado com as(os) alunas(os) para no currículo posto discutir gênero e sexualidade no sentido da desconstrução das normas hegemônicas tanto no campus de Itabaiana quanto no campus de São Cristóvão. Dessa forma, o currículo “ainda que seja um território atravessado por linhas que trabalham para sedimentar a vida e estancar o movimento, é possível afetar-se e deixar-se afetar pela força do encontro” (SILVA, 2020, p.177)

As análises empreendidas nessa pesquisa não pretenderam assumir uma nova verdade para a educação, mas contribuir para colocar sob suspeita a tradição hegemônica que não tem correspondido a complexidade contemporânea e assim, abrir possibilidades para que o currículo seja habitável para todas as formas de vida. Concordando com Silva (2020), acredito que “o fim não existe porque um currículo está sempre grávido de possibilidades. É sempre possível, nele, mobilizar alguma força capaz de deformar as formas e criar” (SILVA, 2020, p.170). Assim, a partir das contestações aqui realizadas, intentei abrir caminhos para pensar em outras maneiras de constituir os currículos de formação em pedagogia da UFS, como também as suas ideias de docência, transgredindo normalizações de gênero e de sexualidade postas. Foi assim que contestei o

“currículo que vive a agonia de buscar (cada vez mais) controlar, disciplinar e moldar os corpos de crianças, jovens e adultos/as, em uma tentativa de convencê-las/os de que necessitam dominar saberes e conhecimentos que são fragmentados, assexuados, recortados e descontextualizados do viver das crianças, jovens e das professoras também.” (PARAÍSO, 2020, p. 42)

Dito isso, acredito que as possibilidades de movimento e de experimentações são o que dão vida ao currículo, o que fazem dele múltiplo e potente. Sabendo-se que as políticas públicas e os PPC são construídos em campo permanente de disputas e que seus discursos de verdade são performativos, ou seja, só existem quando reiteradas, é sempre possível questioná-los. Então, “é tempo de continuarmos o movimento, de intensificarmos nossos embates, de nos somarmos àqueles e àquelas que compartilham do desejo de estranhar o que nos impõem” (CARDOSO et al., 2019) e resistir na perspectiva de Gallo que é “re-existir, existir de novo, afirmar as potências da vida. Re-existir é recusar as subjetivações impostas e criar novas formas de subjetividade” (GALLO, 2017, p.91). Reiteramos que

não almejamos com isso a chegada a um destino ideal, se é que ele existe, mas ao menos estaremos nos recusando hoje ao que certamente não produz vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. *A diferença e a diversidade na educação*. Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ALMEIDA, Vitor Sergio; JUSTINO, Rogério. *O contexto neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996*. Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, v.17, n.31, p.125-136, 2018.

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). *A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015*, 2018. p. 1-9.

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) et al. *Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores*. 21/12/2018. 2018.

ANPED et al. Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez., p. 1361-1363, 2006

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.

AVELINO, Nildo. Foucault e a racionalidade (neo) liberal. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 21, p. 139-157, 2016. Disponível em: www.scielo.br/scielo.

BAMPI, L. R. Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãs. Trabalho aprovado com resumo publicado na programação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. *Programa e resumos*. p. 85. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. p.87.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288882472_Aprendendo_a_entrevistar_Como_fazer_entrevistas_em_Ciencias_Sociais.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. *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*. Brasília: Diário Oficial da União– Seção 1, pp. 8-12, 2 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação*. Brasília, DF, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em*

Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. 3ª Versão do Parecer (Atualizada em 18/09/19), Brasília: 2019a.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, Brasília, 2019b.

_____. Ministério da Educação. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (versão preliminar). 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro2018pdf&Itemid=30192.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação)*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. *3ª versão Parecer Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 23, n. 2, mar. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127>>. Acesso em: 18 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol23n22007.19127>.

BUTLER, Judith P. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

CARDOSO, Livia de Rezende. Conflitos de uma bruta flor: governo e quereres de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental. In: BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres (Org.). *7º Prêmio construindo a Igualdade de Gênero*. 1º ed. Brasília: Presidência da República, v.1, p.35-56, 2011.

_____. *Homo experimentalis*: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

_____. Prefácio: Ou um olhar Ova-curriculista. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia. *Pesquisas sobre Currículos e Culturas*. No prelo, 2020.

_____. Queremos saber, queremos viver: governo do cotidiano no currículo experimental. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, p. 943-962, 2018.

CARDOSO, Livia de Rezende; GUARANY, Ann Letícia Aragão; UNGER, Lynna Gabriela Silva; PIRES, Manuella de Aragão. Gênero em Políticas Públicas de Educação e Currículo: do direito às invenções. *Revista E-curriculum*, Vol. 17, p. 04, 2019.

CARDOSO, Livia de Rezende et al. Gênero em Políticas Públicas de Educação e Currículo: do direito às invenções. *Revista E-curriculum*, Vol. 17, p. 1458-1479, 2019.

CÉSAR, M. R. de A., Duarte, A. de M., & Sierra, J. C. (2013). Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. *Educação*, 36(2), 192-200.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo*: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo. Uma conversa introdutória. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século*: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-24

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico. In: PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte :Mazza Edições, 2012.

DANNER, Fernando. Vida, poder, política: Foucault e a questão do liberalismo. *Kalagatos*, Fortaleza, v. 14, n. 2, 2017, p. 77-89. 2017.

ExNEPe (Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia). *Boletim da Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia*, n 006, mar. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos*: novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Editora Mediação, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cad. Pesqui.* [online]. 2001, n.114, pp.197-223. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *A ordem do discurso*. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

_____. *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault - A Arte Neoliberal de Governar e a Educação*. São Paulo: Intermeios, 2018 pp. 211-225.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, [S.l.], v. 33, n. 66, p. p. 77-94, nov. 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas Curriculares e Profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. *Educ. rev.* 2016, v. 32, n.2, pp.131-158.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300010>.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

KOERICH, Maria Cecília Takayama. *História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 99. 2007.

KURATANI, Sayuri Miranda de Andrade; VERAS, Renata Meira Veras. Projeto político pedagógico e diretrizes curriculares nacionais da licenciatura em pedagogia. *Educação*, Santa Maria, vol. 43, núm. 4, p.699- 720, 2018.

LAZZARATO, Maurizio. Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: N-1, 2019.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do Coração Selvagem*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 15a ed., 1992. p. 76-82.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem fronteiras* (on-line), v. 13, n. 3, p. 436-450, set/dez, 2013. Acessado em 10 de maio de 2020. www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf

MACEDO, Elisabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. *Rev. Bras. Educ.*, v. 23, p. 1-17, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, Feb. 2004. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000100003&lng=en&nrm=iso. access on 07 May 2020. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000100003>.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. São Paulo: Paulus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza(org.); Et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, Sept. 2014. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012&lng=en&nrm=iso. access on 06 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053142824>.

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org); Et al. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Ozerina Victor. Problematizando o significado de reforma nos textos de uma

política de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Cuiabá, v.9, n.2, p.68-78, 2009.

OSORIO, Mara Rejane Vieira. Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa? *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, pág. 171-186, março de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100171&lng=en&nrm=iso>. acesso em 23 de setembro de 2020. Epub 21 de setembro de 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623661426>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. v. 17, n. 33, p. 206-237, Florianópolis, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817332016206>. Acesso em: 05 de agosto de 2018.

_____. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: Editora da ULBRA, 2015, v.1, p. 269-288.

_____. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

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

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. vol.34, n.122, pp.283-303, 2004. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>. Acessado em: 05 de agosto de 2018.

_____. Um currículo entre formas e forças. *Educação* (PUCRS. Impresso), v. 38, p. 49-58, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos e culturas: tensões, movimentos e criações*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEIXOTO, Jaime. A “monstrificação” do gênero e das sexualidades dissidentes em tempos de ofensivas antigênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos e culturas: tensões, movimentos e criações*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PESSOA, F. (Alberto Caeiro) O Guardador de Rebanhos, In *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática. 1946 (10ª ed. 1993). p. 48.

PETERNELLA, Alessandra; DALUCH, Maria Terezinha Bellanda. *A formação do pedagogo sob a orientação de documentos elaborados no início do século XXI: da necessidade de continuar o debate*. IX ANPEDSUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

POPKEWITZ, Tomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

_____. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

_____. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. Uma Possível Arte de Governar a Formação de Professores Alfabetizadores. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, v. 13, p. 1050-1065, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11134/7499>>

PRADO, Adélia. *Bagagem*. São Paulo: Siciliano. 1993. p. 11.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAISO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 237-256, Apr. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de setembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000100013>.

RESENDE, Haroldo de. A educação por toda a vida como Estratégia de Biorregulação Neoliberal. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault - A Arte Neoliberal de Governar e a Educação*. São Paulo: Intermeios, 2018 p. 77-94.

RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault - A Arte Neoliberal de Governar e a Educação*. São Paulo: Intermeios, 2018.

ROCHA, Natália Hosana Nunes. *Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Viçosa. Viçosa, p. 52, 2015.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan/mar, 2013.

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em foco*, v. 14, n.º 17, p. 79-109, jul. 2011.

SCOOT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, julho/dezembro, 1995.

SILVA, João Paulo Lorena. Infâncias queer e micropolítica em um currículo escolar: quando as crianças criam uma pequena revolução. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia (Orgs.). *Pesquisas sobre currículos e culturas: tensões, movimentos e criações*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento diálogos em educação*, v. 27, n. 2, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, pp. 9-56.

_____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: *Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3º edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. O adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 1994.

_____. *Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIMON, Roger I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995 p. 61-84

TEDESCHI, Lizott Sirley; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. *Práxis Educativa*, ISSN1809-4031, Vol.12, n.º.3, 2017, p. 772-787.

TEDESCHI, Lizott Sirley; PAVAN, Ruth. Os fundamentos da Educação moderna sob suspeita: a crítica pós-estruturalista e a produção de identidades e diferenças. *Roteiro*, v. 40, n. 2, p. 357-376, 26 out. 2015.

TELES, Jorge Luiz; FRANCO, Cláudia Tereza Signori. *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/0015455/154578por.pdf>. Acessado em: 10 de outubro de 2018.

TITTON, Mauro et al. *Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado*; Jornal Universidade à Esquerda. 2019.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria; CARDOSO, Livia de Rezende; FELIX, Jeane. Por uma educação obscena a desfocar nossos corpos de hipo mulheres. *Educação em Revista* (online), v. 34, p. 01-20, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: Há algo de novo sob o sol? In: _____ (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, pp. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **Verve**, n. 20, 2011, p. 121-135.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: Os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). *Michel Foucault - A Arte Neoliberal de Governar e a Educação*. São Paulo: Intermeios, 2018, p.33-44.

APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a,

Você está sendo convidada/o à participar da pesquisa intitulada “GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE” na condição de entrevistada/o. A pesquisa é desenvolvida pela mestranda Manuella de Aragão Pires, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Livia

de Rezende Cardoso e tem como objetivo analisar como se apresentam as temáticas de gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe.

As entrevistas serão gravadas em áudio para posterior análise.

A autorização de sua participação se dará através da assinatura do aceite deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando claro no termo quais os riscos e benefícios. Diante disso, segue informativo, baseado na resolução 466/2012, sobre direitos dos participantes:

Apesar de toda pesquisa conferir certo grau de risco, assumimos a responsabilidade em minimizá-lo ao máximo. Caso ocorra, serão tomadas as providências necessárias a fim de saná-las. Nesse sentido, destacamos que os resultados da pesquisa compensam os riscos que eventualmente possam acontecer.

Para lhe garantir confidencialidade, todos os registros individuais serão identificados por códigos ou números, gerando a impossibilidade da revelação das identidades.

A/O Sra./Sr. tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e não permitir o uso das informações cedidas neste estudo a qualquer momento, sem penalização alguma.

A/O Sra./Sr. tem a garantia de que todos os dados obtidos com sua participação só será utilizado neste estudo.

A qualquer momento, se for de seu interesse, a/o Sra./Sr. poderá ter acesso a todas as informações obtidas neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais.

A/O Sra./Sr. não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação. Da mesma forma, a/o Sra./Sr. não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo. Quando o estudo for finalizado, a/o Sra./Sr. será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas nele.

Em qualquer etapa do estudo, a/o Sra./Sr. terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é a mestrandia Manuella de Aragão Pires, que pode ser encontrada através dos contatos: tel: (79) 99983-6003 e e-mail: manuelladearagao@yahoo.com, sua orientadora, a Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso pode ser encontrada através do e-mail: livinha.bio@gmail.com para quaisquer esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, na Rua Cláudio Batista s/nº, Bairro Sanatório, CEP: 49.060-110 Aracaju/SE, ou através do tel: (79) 2105-1805 e e-mail: cephu@ufs.br. Este termo foi

elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com o Sr.(a) e a outra conosco.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informada/o à respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo - “GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que estarei isento/a de quaisquer despesas. Tenho garantia de que o uso dos dados será somente para pesquisa, e que minha identidade será preservada. Autorizo minha participação neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

São Cristóvão/SE, _____ de _____ de 2020.

Participante da pesquisa

Nome da pesquisadora principal

Orientadora

APÊNDICE 2- Roteiro de Entrevista semi-estruturada com integrantes do NDE.

- 1) Sabemos que um processo de reformulação é tenso, demorado e envolve muitos esforços. Em seu departamento, como se dão os processos de reformulação curricular?
- 2) Todos queremos pensar a melhor formação para a/os nossa/os alunas/os. No seu entendimento, o que seria uma boa formação, uma/um boa/bom pedagoga/o?

3) A partir disso, acredita que a/o pedagoga/o que está sendo formado está preparado para o mercado de trabalho? Como você enxerga mercado que as/os aguarda?

4) Temos acompanhado nos últimos anos as polêmicas que envolveram questões de gênero, sexualidade e escola. Não sei qual a sua afinidade com o tema, mas gostaria de saber o que entende sobre gênero e sexualidade?

5) Você acha que deve-se trabalhar gênero e sexualidade na Educação Básica? Caso sim, de que forma você acha que as/os pedagogas/os devem trabalhar questões de gênero e sexualidade na escola ?

6) O que pensa sobre as relações de gênero e sexualidade na formação da/o pedagoga/o? No seu entendimento, as questões de gênero e sexualidade devem ocupar que espaço no currículo-lo?

7) O que acha da retirada dos termos gênero e sexualidade na BNCC e posteriormente na nova diretriz de formação de professores, a BNC-Formação (2019), além das demais mudanças propostas a retirada da obrigatoriedade de conteúdos a respeito de direitos humanos, gênero e sexualidade?

8) Nas situações cotidianas, já passaram por situações que envolveram questões de gênero e sexualidade? 12) Essas situações influenciaram nas propostas de reformulações curriculares?

9) Em seu entendimento, acredita que o curso de pedagogia da UFS tem preparado bem a/o pedagoga/o para lidar com as questões de gênero e sexualidade em sua atuação profissional?

(perguntas extras: Nos eventos promovidos pelo Departamento de Educação bem como nos projetos de pesquisa e extensão é promovido o debate das questões de gênero e sexualidade? A que você atribui isso? Nos trabalhos de conclusão de curso percebe o interesse do(as) alu-no(as) por essas temáticas?

APÊNDICE 3- Roteiro de Entrevista semiestruturada com docentes de componentes que abordam gênero e/ou sexualidade.

- 1) Temos acompanhado nos últimos anos as polêmicas que envolveram questões de gênero, sexualidade e escola. O que entende sobre gênero e sexualidade? Como enxerga cada uma dessas dimensões?
- 2) Nas situações cotidianas, seja nas salas de aula da graduação, seja no contato dos licenciandos com a escola, já passou por episódios que envolveram questões de gênero e sexualidade?
- 3) Como a/o senhora/o acha que o curso de pedagogia deve preparar a pedagoga/pedagogo para trabalhar com essas questões? Acha que devem estar previstas no currículo? Em que momento do curso?
- 5) Na disciplina que você ministra conforme a ementa verificamos que há discussão de gênero e/ou sexualidade. De que maneira são discutidos?
- 6) No fim, todos queremos pensar a melhor formação para os nossos/os alunos/os. No seu entendimento, o que seria uma boa formação, uma/um boa/om pedagoga/o?

APÊNDICE 4- Roteiro de Entrevista semiestruturada com docentes de componentes dos Estágios

- 1) Temos acompanhado nos últimos anos as polêmicas que envolveram questões de gênero, sexualidade e escola. O que entende sobre gênero e sexualidade? Como enxerga cada uma dessas dimensões?
- 2) Em sua experiência como docente dos estágios supervisionados já passou por alguma situação já passou por episódios que envolveram questões de gênero e sexualidade?
- 3) No seu entendimento, as questões de gênero e sexualidade devem estar previstas no currículo? Em que momento devem ser abordadas?
- 4) Como acha que o curso de pedagogia deve preparar a/o pedagoga/pedagogo para trabalhar com essas questões?
- 5) No seu entendimento, o que seria uma boa formação, uma/um boa/bom pedagoga/o?

APÊNDICE 5- PROJETOS DE PESQUISA, EXTENSÃO E MONITORIA- DED⁷

⁷ <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/pesquisa.jsf?id=103>

Título	Professor(a)	Ano	Descrição	Tipo de projeto
Gênero e educação infantil: um campo de problematização científica	Dinamara Garcia Feldens	2019	Com esse estudo atualiza-se o panorama bibliográfico científico acerca dos estudos de gênero e educação infantil. Reconhecer os principais pensadores e teóricos que abordam tal questão auxilia a fundamentação necessária aos debates tão constantes e pertinentes acerca do tema. Se as políticas educacionais estão sendo revisadas é preciso que estejam dialogando com o saber produzido na academia, mais que isso, é preciso compreender as aproximações e divergências entre esses saberes e em que medida estes saberes já estariam respaldando ou não tais discussões. Certamente com esse estudo também vislumbraremos que a produção acadêmica também vem sendo influenciada pelas discussões políticas no que se refere às possíveis mudanças defendidas ou recusadas no que se refere as questões de gênero no cotidiano da educação infantil.	Pesquisa
Gênero e sexualidade são temas escolares? Novos e contemporâneos ataques!	José Mario Aleluia Oliveira (coordenador); Antonio Vital Menezes de Souza	2019	Trata-se da apresentação de resultados de pesquisas que entrelaçam gênero, sexualidade e educação no contexto brasileiro. O debate sobre o que cabe e o que não cabe na escola, os temas que lhes são admitidos ou coibidos tem, no gênero e na sexualidade, campos férteis para pensarmos a liberdade de ensinar e de aprender.	Extensão
Gênero, sexualidade e biopolítica	Marizete Lucini (coordenadora); Dinamara Garcia Feldens; Maria Helena Santana Cruz	2018	Aprofundar discussões sobre os conceitos de gênero, sexualidade e biopolítica, tomando como referência autores e autoras dos Estudos Feministas e Culturais pós-críticos, para explorá-los enquanto ferramentas de análise em pesquisas em educação e saúde. Serão desenvolvidas temáticas como: 1) Gênero e Feminismos: implicações políticas, potencialidades teórico-analíticas, desconstrução de polaridades e afirmação de pluralidades nas relações de gênero; 2) Gênero, Sexualidade e Biopolítica: o conceito de biopolítica como ferramenta teórica para pensar o campo dos estudos de gênero e sexualidade em interface com a educação e saúde; 3) Gênero, sexualidade e biopolítica: questões para a pesquisa em educação e saúde.	Extensão
Corpos femininos: (em)gendrando sentidos, existências e resistências	Ana Maria Lourenco de Azevedo (coordenadora);	2020	O Projeto “Cultura e Sergipanidade”: viagens culturais pelo mundo da literatura, constitui-se nesse momento de pandemia, como uma proposta de interlocução entre 4 instituições de educação superior (UFS, UFRN, IFS, FPD), envolvendo os cursos de licenciaturas, em especial; Pedagogia e Letras, e organiza-se como espaço de mobilização de docentes e discentes para valorizar a cultura sergipana na perspectiva da valorização da identidade em várias dimensões na Academia. Tem como objetivo geral: promover espaços on-line de discussão, interpretação e socialização da cultura, organizando um acervo literário com um repertório diversificado (ficção, literatura infantil, cordel, poesias e, contação de histórias) com foco na literatura	Extensão

			sergipana, de modo a seduzir o leitor para conhecer o engenho dos nossos escritores e consequentemente se apropriarem de um conhecimento singular que interpreta e identifica a formação e o desenvolvimento da nossa história	
Feminismos descoloniais negros e indígenas	Marizete Lucini (coordenadora);	2019	O curso "Feminismos descoloniais negros e indígenas" objetiva refletir sobre o sentido, implicações e percursos da Filosofia Feminista na América Latina. Além das reflexões indicadas, também contempla vivências que evidenciam o protagonismo feminino na constituição de ações sustentáveis. Ações que viabilizam a sobrevivência física e cultural das mulheres e suas famílias, através de parcerias com instituições governamentais e não governamentais. Trata-se de uma ação desenvolvida dentro do Programa de Mobilidade Acadêmica entre Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, decorrente do Edital n. 10/2016/PROMOB/CAPES/FAPITEC.	Extensão
O trabalho feminino na pesca artesanal e a produção de saberes: uma interlocução para sustentabilidade.	Maria Jose Nascimento Soares (coordenadora);	2014	O estudo dos saberes de comunidades sobre a natureza é uma abordagem complexa e torna-se desafiante quando se percebe que as formas mais simples de contato com o ambiente são de um valor inestimável. Neste sentido, este estudo reveste de significativa importância, pois objetiva caracterizar a prática pesqueira de mulheres do município de Itaporanga D'Ajuda/SE, evidenciando as estratégias sustentáveis que emergem dos saberes tradicionais. Na perspectiva de elencar as atribuições da mulher no exercício da atividade pesqueira; verificar os desafios e as dificuldades vivenciadas no cotidiano da pesca; e propor alternativas para realização da pesca sustentável. Para atingir os objetivos propostos a metodologia terá abordagem qualitativa e fará uso de instrumentos de pesquisa como: observação direta, entrevistas semiestruturadas, registro fotográfico e turnê-Guiada. Pode-se afirmar que a íntima relação estabelecida entre conhecimento tradicional e o manejo dos recursos naturais, possibilita a manutenção das comunidades pesqueiras. Neste sentido, ao final deste trabalho espera-se evidenciar e valorizar os saberes tradicionais e sua importância frente à problemática ambiental.	Extensão

PROJETOS DE PESQUISA- DEDI

Título	Professor(a)	Ano	Descrição	Tipo de projeto
Saberes e epistemologias trans* no ensino superior	Alfrancio Ferreira Dias (coordenador)	2020	O estímulo à produção do conhecimento, implementando estudos e pesquisas sobre relações de gênero e estudos queer em Sergipe e na região Nordeste. □ A contribuição para a reflexão acerca da transversalidade de gênero e dos estudos queer na produção do conhecimento e no âmbito das políticas públicas do Ensino Superior, indicando alguns dos desafios e potencialidades para o campo da educação e as demais áreas do conhecimento. □ A problematização das normatizações, normalizações,	Pesquisa

			naturalizações e dicotomias envolvendo a compreensão das diversidades e/ou dissidências sexuais e de gênero no campo da educação, □ A contribuição para evidenciar a transexualidade na produção do conhecimento, dialogando com grupos interessados em utilizar os recursos disponíveis no meio acadêmico para produção conjunta de políticas que fortaleçam o respeito e aprendizado com as múltiplas sexualidades e gêneros existentes em nossas sociedades. □ Publicação de dois artigos científicos por ano em periódicos qualificados na área de educação, para divulgação dos resultados da pesquisa e socialização do conhecimento produzido. □ Participação em eventos científicos nacionais e internacionais para apresentação de conferências e/ou comunicações orais para divulgação dos resultados da pesquisa e socialização do conhecimento produzido. □ Publicação de um livro em editora universitária, ao final da proposta, para divulgação dos resultados da pesquisa e socialização do conhecimento produzido em sua totalidade. □ Orientação de dissertações e teses no Programa de Pós-graduação em Educação acerca da temática desta proposta, contribuindo para a formação de novxs pesquisadorxs na área.	
Escolarização de pessoas transexuais: narrativas de estudantes da universidade federal de sergipe	Alfrancio Ferreira Dias (coordenador)	2018 2017 2016	A constituição de um mapeamento d@s participantes estratificados conforme indicadores (identidade de gênero, identidade sexual, idade, campus, centro, curso, semestre); Melhoramento das análises qualitativas das representações, das significações e sentidos acerca de como estudantes transexuais percebem-se transexuais e como acontece o processo formativo de transexuais frente à transfobia; A ampliação da investigação das trajetórias de vida d@s participantes, com vistas a subsidiar a interpretação dos resultados da análise qualitativa do fenômeno; O melhoramento dos procedimentos de análise qualitativa das narrativas o fenômeno, considerando as políticas de subjetivação corporal e de gênero inscritas na Universidade Federal de Sergipe, promovendo uma análise global do fenômeno.	Pesquis a
Revisitando as abordagens sobre corpo, gênero e sexualidades na formação de professores para a educação básica	Alfrancio Ferreira Dias (coordenador); Maria Helena Santana Cruz - DED	2015	Da proposta: • O desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo no que se refere à Educação não discriminadora, suas interfaces e perspectivas teórico-metodológicas; • A aproximação dos investigados da discussão das temáticas de corpo, gênero e sexualidades; • Que os agentes investigados possam vivenciar práticas artístico-pedagógicas ressignificando a sua experiência docente; • Que os participantes articulem seus conhecimentos de forma interdisciplinar, envolvendo conhecimentos educacionais, acerca do corpo, da diversidade de gênero e sexual, na busca pela produção de novos saberes educacionais; • Que ressignifiquem suas concepções acerca do Ensino Básico, a partir do convívio cotidiano com sua realidade, compreendendo esta realidade como dinâmica e	Pesquis a

			suscetíveis às ações do Estado e dos profissionais que nela atuam, a fim de que possam ampliar suas argumentações sobre as temáticas do corpo, gênero e sexualidades; • Que a sua pesquisa possa contribuir para a formação profissional docente, enquanto, educadores/pesquisadores e cidadãos atuantes no e com o mundo; • A elaboração de um livro (impresso e e-book) sobre os principais resultados da pesquisa para socialização na comunidade científica e escolar. Do Coordenador do proposta: • Que o coordenador desempenhe seu papel enquanto coordenador deste projeto de forma articulada e em parceria com a UFS, com as escolas investigadas e com os discentes-bolsistas, cumprindo as etapas previstas; • Que haja diálogo frente às diversidades presentes nas áreas do conhecimento, sabendo conduzir o projeto a partir das vicissitudes dos sujeitos nele envolvido; • Que exercite a escuta sensível das demandas apresentadas tanto pelos alunos-discentes e pesquisador, quanto pela realidade apresentada pelas unidades escolares; • Que haja de forma diplomática, mas com determinação frente aos desafios apresentados no decorrer do processo; • Que conduza e promova as ações deste projeto de forma reflexiva junto aos seus pares, comprometendo-se a socializar com as unidades escolares, com a comunidade acadêmica e a comunidade de um modo geral os conhecimentos e resultados produzidos a partir do caráter interdisciplinar da proposta.	
Introduzindo a perspectiva de gênero na formação docente para uma educação não discriminadora	Alfrancio Ferreira Dias (coordenador)	2014	Do Discente-Bolsista: • O desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo no que se refere à Educação não discriminadora, suas interfaces e perspectivas teórico-metodológicas; • Que os Licenciandos, bolsistas e docentes, possam vivenciar práticas artístico-pedagógicas ressignificando a sua experiência docente; • Que os participantes articulem seus conhecimentos de forma interdisciplinar, envolvendo conhecimentos educacionais, acerca da diversidade de gênero, na busca pela produção de novos saberes educacionais; • Que ressignifiquem suas concepções acerca do Ensino Básico, a partir do convívio cotidiano com sua realidade, compreendendo esta realidade como dinâmica e suscetíveis às ações do Estado e dos profissionais que nela atuam, a fim de que possam ampliar suas argumentações sobre a diversidade de gênero; • Que a sua experiência enquanto Licenciandos, bolsistas, docentes, possam contribuir em sua formação profissional, enquanto, Educadores/Pesquisadores e cidadãos atuantes no e com o mundo. Do Coordenador do projeto: Que o coordenador desempenhe seu papel enquanto coordenador deste projeto de forma articulada e em parceria com a UFS, com as escolas investigadas e com os discentes-bolsistas, cumprindo as etapas previstas;* Que haja diálogo frente às diversidades presentes nas áreas do conhecimento, sabendo conduzir o projeto a partir das vicissitudes dos sujeitos nele envolvido;* Que	Pesquisa

			exercite a escuta sensível das demandas apresentadas tanto pelos alunos-discentes e pesquisador, quanto pela realidade apresentada pelas unidades escolares;* Que haja de forma diplomática, mas com determinação frente aos desafios apresentados no decorrer do processo;* Que conduza e promova as ações deste projeto de forma reflexiva junto aos seus pares, comprometendo-se a socializar com as unidades escolares, com a comunidade acadêmica e a comunidade de um modo geral os conhecimentos e resultados produzidos a partir do caráter interdisciplinar da proposta.	
Diversidade sexual nas escolas: um estudo sobre as representações de educadores da cidade de simão dias-se acerca da homofobia no contexto escolar.	Joilson Pereira da Silva (coordenador)	2013	Espera-se contribuir para o desenvolvimento de medidas interventivas no espaço escolar em Sergipe, especificamente, no interior do Estado. Tendo em vista, que normalmente, as pesquisas das Universidades se centram na capital do Estado, este estudo específico pretende contribuir na formação de professores que vivem e trabalham no interior do Estado de Sergipe, principalmente, na promoção da diminuição do preconceito homofóbico. Portanto, salienta-se que esse estudo, através da análise das representações de educadores/as e da promoção de ações interventivas, visa servir de incentivo para que tanto os/as docentes que já estão em sala de aula quanto os/as licenciandos/as possam adquirir interesse e motivação em buscar mais conhecimentos sobre as temáticas acerca da diversidade sexual. Pois, para que possam ir mais além, o mais importante é dar o primeiro passo, ir atrás dos conhecimentos, se interessarem pelo tema, procurando deixar de lado preconceitos e receios e começando a discutir sobre as múltiplas sexualidades, identidades de gênero e diversidade sexual com seus/suas alunos/as. Para isso, ressalta-se a relevância dessa pesquisa e de outras nessa área não apenas para educadores/as e discentes, mas também para toda a comunidade escolar, bem como, para futuros trabalhos desenvolvidos na academia relacionados com o tema. Ademais, esse estudo pretende evidenciar que são necessárias mais pesquisas nesse campo, que mais graduandos/as, educadores/as, e outras áreas se interessem pelo assunto, busquem e transmitam informações coerentes. Em conformidade, salienta-se a necessidade imediata de haver uma avaliação da formação docente com relação às temáticas sexuais, bem como mais ações e intervenções nas escolas que possibilitem a inserção das temáticas acerca da diversidade sexual e a desconstrução das práticas homofóbicas. Através das pesquisas sobre essa temática espera-se que a comunidade escolar comece a perceber a necessidade urgente de se falar abertamente sobre um assunto que já foi velado por muito tempo, e que precisa de esclarecimentos para quebrar velhos tabus, mitos e preconceitos descabidos devido à ignorância e o desconhecimento. É evidente que a escola tem a função de oferecer conhecimentos aos/as alunos/as, e reconhecer as	Pesquisa

			sexualidades, entender as relações de gênero e aceitar a diversidade sexual são formas de desconstruir violências e atitudes discriminatórias que ocorrem na maioria das vezes devido a omissão. Bem como, objetiva-se com esse estudo instigar a comunidade acadêmica, sobretudo da Universidade Federal de Sergipe, a investir em mais pesquisas na área da diversidade sexual e gênero, envolvendo as escolas públicas sergipanas. Através de projetos de extensão com a participação ativa de docentes e discentes e com o subsídio dos/as estudantes, que podem além de investigar a ocorrência de práticas homofóbicas nas escolas sergipanas, promover ações que contribuam com a desestabilização de tais violências contra a diversidade sexual. Assim, deve-se compreender também que as pesquisas acerca da diversidade sexual e homofobia são apenas o começo de um trabalho longo que precisa ser colocado em prática contínua e permanentemente, visto que, esses temas polêmicos demandam muitos esforços e ações investigativas e interventivas, por isso é preciso sempre ir mais além. Para atingir a amplitude desse tema, é fundamental a realização de pesquisas, a intervenção da comunidade acadêmica em parceria com as escolas para que ajam educadores/as dispostos/as a desconstruir as manifestações homofóbicas (diretas e/ou indiretas) que, muitas vezes, começam no ambiente escolar e se espalham por toda sociedade causando graves consequências.	
Gênero e bem-estar psicológico em mulheres vítimas de violência doméstica.	Joilson Pereira da Silva (coordenador)	2012	Tendo em vista, que o principal objetivo desta investigação é analisar o bem-estar (sentimento depressivo) das mulheres vítimas de violência doméstica. Neste sentido, formularam-se as seguintes hipóteses: BEM-ESTAR PSICOLÓGICO 1. Bem-estar psicológico (ansiedade e sentimento depressivo) 1.1. Espera-se observar uma associação significativa negativa entre bem-estar psicológico, ansiedade e os sentimentos depressivos. 1.2. Esperam-se diferenças significativas nas variáveis do bem-estar psicológico e sentimento depressivo, em função da idade, e dos níveis educacional e econômico. ESTRESSOR PSICOSSOCIAL 2. Estresse 2.1. Espera-se observar uma associação significativa e negativa entre percepção de estresse nas mulheres vítimas da violência doméstica e bem-estar psicológico. 2.2. Espera-se observar uma associação significativa e positiva entre percepção de estresse e os sentimentos depressivos. 2.3. Esperam-se diferenças significativas entre as dimensões da percepção do estresse, em função das seguintes variáveis: idade, níveis educacional e econômico. Desta forma, os impactos esperados desta pesquisa se centram, principalmente, nas questões de gênero e violência doméstica e as influências no seu bem-estar psicológico. Portanto, ante essa problemática, que de certa forma espelha a realidade de grupos de mulheres sergipanas, independentes de idade, religião e classe social, é	Pesquisa

			fundamental que pesquisadores e professores, de diversas áreas de conhecimentos, especificamente os que realizam uma educação crítica, não cruzem os braços. É preciso denunciar esse tipo de exploração, bem como criar possibilidades de desenvolver estratégias nos grupos de mulheres, para aumentar seu bem-estar psicológico (saúde mental). Neste sentido, um dos principais impactos esperados neste trabalho é das contribuições oferecidas pelos estudos de gênero, educação e saúde mental, entendendo as variáveis que servirão de recursos psicossociais para fortalecer o bem-estar psicológico das mulheres vítimas da violência domésticas, principalmente os que vivem em situação de pobreza da cidade de Aracaju-SE.	
Relações de gênero, ciências e infantis: subjetividades em desenhos animados	Livia de Rezende Cardoso (coordenadora)	2016	Os artigos científicos a serem elaborados semestralmente, publicados em revistas e apresentados em eventos nacionais e internacionais trarão impactos no campo das pedagogias culturais, de gênero e da educação científica. Além dos conhecimentos científicos produzidos, todo o processo de pesquisa que articula esses três campos da educação e o conhecimento gerado serão fundamentais na formação acadêmica de alunos/as bolsistas de iniciação científica, iniciação à docência e de iniciação à extensão que cursam as Licenciaturas em Biologia e em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), dos/as mestres, mestrandos/as e doutorandos/as do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS), bem como dos/as professores/as da Educação Básica que são integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Científica (GEPEC/UFS).	Pesquisa
Políticas de currículo, relações de gênero e ciência: processos de subjetivação no programa nacional do livro didático	Livia de Rezende Cardoso (coordenadora)	2015	Os artigos científicos a serem elaborados semestralmente, publicados em revistas e apresentados em eventos nacionais e internacionais trarão impactos no campo das políticas de currículo, de gênero e da educação científica, evidenciando se esta política está de acordo com tantas outras que atingem as dimensões micro e macro do currículo nacional. Além dos conhecimentos científicos produzidos, todo o processo de pesquisa que articula esses três campos da educação e o conhecimento gerado serão fundamentais na formação acadêmica de alunos/as bolsistas de iniciação científica, iniciação à docência e de iniciação à extensão que cursam as Licenciaturas em Biologia e em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), dos/as mestres, mestrandos/as e doutorandos/as do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS), bem como dos/as professores/as da Educação Básica que são integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Científica (GEPEC/UFS).	Pesquisa
Processos identitários: gênero, trabalho e juventude.	Marcelo Alario Ennes (coordenador)	2013	Formar quadro de pesquisadores no âmbito da área de conhecimento e tema do projeto Preparar alunos para o ingresso no mestrado Contribuir para a melhoria da produção científica de professores e	Pesquisa

	or); Livia de Rezende Cardoso; Marcos Ribeiro de Melo; Monica Cristina Silva Santana		alunos envolvidos direta e indiretamente no projeto Elavar o padrão da produção acadêmica da UFS Ampliar o debate sobre identidade e processos identitários Criar subsídios para políticas públicas voltadas ao gênero e à juventude	
Rainhas, reis e caminhoneiros mirins: culturas infantis e relações de gênero na “festa dos caminhoneiros” em Itabaiana-se	Marcos Ribeiro De Melo (coordenador); Livia de Rezende Cardoso; Monica Cristina Silva Santana; Jose Ricardo Carvalho da Silva; Joelma Carvalho Vilar	2015	Os impactos esperados se vinculam, inicialmente, ao levantamento e à produção de um material inédito de pesquisa no estado de Sergipe, além da contribuição para a melhor compreensão acerca das infâncias e da inserção social de crianças em espaços educativos não-escolares. Espera-se também que o trabalho possa contribuir com a formação da/do estudante que dará andamento ao trabalho, na medida em que redefinirá concepções e representações do que é ser criança. Outrossim, acredita-se que a pesquisa poderá servir como base de dados para processos interventivos posteriores com o objetivo de problematizar as desigualdades de gênero fabricadas socialmente.	Pesquisa
Cultura de pares e relações de gênero: feminilidades e masculinidades na educação infantil	Marcos Ribeiro de Melo (coordenador);	2014	Os impactos esperados se vinculam, inicialmente, ao levantamento e à produção de um material inédito de pesquisa no estado de Sergipe, além da contribuição para a melhor compreensão acerca da infância e das práticas escolares locais. Espera-se também que o trabalho possa contribuir com a formação da estudante que dará andamento ao trabalho, na medida em que redefinirá concepções e representações do que é ser criança. Outrossim, acredita-se que a pesquisa poderá servir como base de dados para processos interventivos posteriores com o objetivo de diminuir as desigualdades de gênero fabricadas no chão da escola.	Pesquisa
V Semana da visibilidade trans de Aracaju: gênero e educação	Alfrancio Ferreira Dias (coordenador);	2019	A V Semana da Visibilidade Trans de Aracaju: Gênero e Educação acontece em comemoração ao Dia Nacional da Visibilidade Trans. 29 de Janeiro marca a data na qual questionamos a histórica invisibilidade que as pessoas trans, que em seus múltiplos modos de vida, enfrentam no Brasil em relação aos direitos humanos e a proteção de sua dignidade nas diversas esferas da sociedade civil e do Estado. A realização desse evento tem por objetivo refletir e questionar o tratamento que o sistema de educação e a sociedade, de modo geral, frequentemente destina às pessoas, principalmente na reprodução da discriminação, da violência, da desinformação sobre as equidades de gênero, alimentando ainda mais a LGBTfobia e mantendo as	Extensão

			pessoas trans e travestis excluídas do processo educacional, consequentemente, do mercado formal de emprego e de uma vida digna. Assim sendo, percebemos a necessidade de discussões, debates e reflexões, principalmente dos (as) profissionais da educação, estudantes e professores (as), bem como outros profissionais, acerca das principais demandas da população trans, com intuito de promover uma maior visibilidade, sensibilização e conscientização da sociedade sobre suas vivências. Existem vários fatores que contribuem para tanta negação de direitos e invisibilidade da população trans/travesti, principalmente nesse difícil cenário político/econômico ao qual estamos atravessando, com perdas de direitos, ideias reacionárias, discurso ódio e perseguição aos movimentos sociais. Esse evento foca na necessidade urgente de uma campanha de conscientização de todos os profissionais e estudantes da educação sobre a importância de leis que garantem maior cidadania às pessoas trans, os trabalhos que tragam o debate sobre as diferenças de gênero, a equidade e cidadania. Percebemos a importância do papel do professor nesse processo de informação e inclusão social, com sensibilização dos alunos e servidores sobre a importância da conscientização e do saber, pois são mecanismos que propiciam condições para que as pessoas trans tenham seus direitos garantidos e sua inserção no ambiente escolar. Também, nesse cenário de exclusões, é de suma importância promover a despatologização das identidades trans, com a aprovação da Lei Brasileira de Identidade de Gênero, o uso do nome social em ambientes escolares, os banheiros de acordo com o reconhecimento de seu gênero, que são demandas extensivamente discutidas e de grande urgência para o reconhecimento das nossas visibilidades e experiências trans. Durante a vida escolar, o fenômeno da evasão torna-se uma constante na vida das pessoas trans, quando não são reconhecidas (os) por suas identidades e quando o respeito ao nome social lhes é negado. Sem escolaridade, muitas vezes sem apoio familiar, existir parece ser extraordinariamente mais difícil, especialmente quando o assunto é acesso ao mercado de trabalho. Diante deste panorama, a necessidade de ampliarmos as discussões e os espaços de debates no que tange a visibilidade trans torna-se necessária para que esses cidadãos e cidadãs tenham suas demandas respeitadas e reconhecidas, dessa forma, possam conseguir uma maior integração social. Sobretudo, que essa visibilidade se estenda para os demais dias do ano. Esperamos que a V Semana da Visibilidade Trans de Aracaju: Gênero e Educação possa amplificar iniciativas que contribuam para uma maior inclusão e reconhecimento social das pessoas trans, garantindo mais respeito, dignidade e direitos.	
Mesa redonda - formação docente:	Livia de Rezende	2016	Debate acerca da formação docente nos cursos de licenciatura que atenda às novas demandas culturais e	Extensão

gênero, sexualidade e educação das relações étnico-raciais	Cardoso (coordenadora); Alfrancio Ferreira Dias; Michele de Freitas Faria de Vasconcelos		normativas da educação básica contemporânea no que tange às questões de gênero, das sexualidades e das relações étnico-raciais.	
Seminário: diferentes expressões da violência de gênero	Alfrancio Ferreira Dias (coordenador); Maria Helena Santana Cruz - DED	2016	O SEMINÁRIO: DIFERENTES EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO é uma realização do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG) e faz parte das ações do Outubro Rosa. O Objetivo central do evento é discutir as diferentes expressões da violências de gênero com estudantes de graduação, docentes e técnicos da UFS e demais interessados/as.	Extensão
19º Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas Sobre Mulher e Relações de Gênero - Redor	Alfrancio Ferreira Dias (coordenador); Livia de Rezende Cardoso; Michele de Freitas Faria de Vasconcelos; Marcos Ribeiro De Melo	2016	A Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero - REDOR, criada em setembro de 1992, congrega 35 núcleos ou grupos das duas regiões. O Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), também criado em 1992, se propõe a sediar e organizar o 19º Encontro da REDOR, 27 a 30 de junho de 2016, com o tema central: “A transversalidade de gênero na produção do conhecimento e nas políticas públicas”. Entende-se que a transversalidade de gênero é questão oportuna e crucial, que necessita avançar entre nós, tanto no campo das políticas quanto no campo da produção do conhecimento.	Extensão
Curso de formação de professores e professoras nas temáticas de gênero, sexualidade e relações étnicas	Alfrancio Ferreira Dias (coordenador); Livia de Rezende Cardoso; Monica Cristina Silva Santana	2014	Esse curso pretende aproximar os estudantes da Licenciatura de Pedagogia, a escola e a comunidade científica de uma análise e discussão das temáticas de gênero, sexualidades e Relações Étnicas. Através de uma metodologia de trabalho que desenvolve uma articulação entre teoria (aquilo que será lido sobre) e a prática (aquilo que será desenvolvido sobre) durante todo o curso, partindo das problemáticas sexistas, pelo desrespeito as diferenças e as desigualdades sociais. Espera-se que esse curso contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, no se refere a uma educação não discriminadora, suas interfaces e perspectivas teórico-metodológicas, bem como que os cursistas articulem seus conhecimentos de forma interdisciplinar, envolvendo conhecimentos educacionais, acerca da diversidade de gênero, sexual e Étnica	Extensão
Questão de gênero e audiovisual: contribuições para o fortalecimento de mulheres	Marcelo Alario Ennes (coordenador)	2014	Questionar a naturalização de determinadas práticas sociais é essencial para repensarmos nossas ações enquanto atores desse emaranhado de condutas e valores ao qual estamos emergidos e ao qual se denomina sociedade. No contexto das relações de	Extensão

campenisas dos povoados Serra e Bom Jardim - Itabaiana/S.E			gênero isso não é diferente. Mulheres, vítimas dos mais diversos tipos de violência, por muitas vezes não têm suporte para repensar e reivindicar sobre o espaço que lhes é dado, diariamente, nos múltiplos setores da vida pessoal, política, social. No tocante às mulheres do campo, a necessidade de processos formativos e de apoio profissional, muitas das vezes, urge mais alto que na zona urbana. Assim, interessamos conhecer as formas de poder no entorno do parque no contexto da sua criação e gestão, bem como, as novas construções de relações de poder, diante da presença de novos atores sociais (representantes de órgãos de fiscalização, técnicos de órgãos de gestão e pesquisadores e extensionistas de universidades). Considerando que a implantação do PARNASI significa a institucionalização de um poder através da legislação, pretendemos, ainda, saber como acontece os “contra poderes” nas esferas privada e pública das comunidades do entorno e interferir nessa realidade. Mais especificamente, procuraremos identificar como a valorização do meio ambiente (implementação do PARNASI) altera as relações de gênero nos povoados em questão. Esse projeto de extensão é um desdobramento de um projeto de iniciação científica sobre práticas culturais no povoado Bom Jardim ocasião em que pudemos verificar, por exemplo, que a fundadora de uma das práticas culturais – o reisado – no povoado estudado foi uma mulher, a Maria Rosa Santana, a “Dona Rosa do Reisado” uma grande protagonista da história local, pessoa responsável por ter desenvolvido grande destaque para esta manifestação folclórica, tornando o povoado conhecido no âmbito cultural. Assim, como Dona Rosa, acredita-se que será encontrado um número de mulheres que tem como principal atividade econômica a agricultura familiar.	
Documentário: A luta feminista dentro das escolas	Marilene Batista da Cruz Nascimento (coordenadora); Fernanda Amorim Accorsi	2020	O documentário “A Luta Feminista dentro das Escolas” é uma ação do Cine PET Fora da Casinha e tem como objetivo discutir sobre os coletivos feministas e o alcance de suas pautas envolvendo a travestilidade, com vistas à (re)significação de espaços sociopolíticos e educacionais por meio da crítica e da dialogicidade.	Extensão
Mulheres em movimento: por oito de março e pelos outros dias também	Fernanda Amorim Accorsi (coordenadora); Maria Batista Lima; Lívia Jéssica Messias de Almeida	2020	Com o objetivo de refletir sobre o dia internacional da mulher, o evento intitulado "Mulheres em movimento: por oito de março e pelos outros dias também" questiona a romantização e o viés mercadológico destinados à referida data. Para isso, reúne mulheres de diferentes perspectiva políticas, históricas, culturais e econômicas para dialogar sobre as pautas que envolvem a pluralidade da condição de ser mulher na atualidade. Com o apoio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação	Extensão

			(GEPIADDE) e do Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA), o evento ocorrerá no período da noite, em seis de março de 2020, reunindo discentes e docentes no auditório do Campus Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe, em Itabaiana.	
Encontro Sergipano de Mulheres Camponesas: mulheres em luta no campo e na cidade para construir uma nova sociedade!	Marilene Batista da Cruz Nascimento (coordenadora);	2016	O encontro Sergipano de Mulheres camponesas é uma ação do Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial/NEDET, projeto vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa Científica/CNPQ financiado pelo recém extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA de assessoria aos territórios da Cidadania em parceria com os Movimentos Sociais. Entre todos os eixos da dominação, o sistema patriarcal que naturaliza a dominação do conjunto das mulheres é historicamente o mais antigo, geograficamente mais abarcante e ideologicamente mais ocultador e menos reconhecido (CAROSIO, 2015). A divisão sexual do trabalho, a feminização da pobreza, a violência contra as mulheres, a mercantilização do corpo feminino, o tráfico de mulheres, a prostituição, a maternidade obrigatória e desprotegida, a dependência corporal e a submissão afetiva, a segregação ocupacional e política são alguns dos males que derivam do sistema patriarcal. As mulheres são violentadas diariamente e sob diferentes formas pelo fato de serem mulheres. Enquanto o sistema capitalista mascara sua crise estrutural em âmbitos de gênero justificando ora de uma forma ora de outra a “incapacidade” da mulher, inclusive a atual conjuntura brasileira com a efetivação do golpe político caracteriza um marco dessa incapacidade de gestão do espaço público, assim recai sobre as mulheres trabalhadoras e camponesas o peso da desigualdade de gênero e também de raça e classe que a submete a múltiplas formas de opressão. Assim o Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial: Agroecologia, Gênero e Participação Política no Campo Sergipano – NEDET, atuando como articulador reflete de forma coletiva com as/os sujeitos sociais direta ou indiretamente relacionados da necessidade de um Encontro Sergipano de Mulheres Camponesas, que possa intercambiar ideias e práticas para fortalecer e animar os processos de lutas para o alcance de um mundo livre da dominação capitalista e patriarcal.	Extensão
Compartilhando as diferenças e promovendo a equidade na educação sergipana	Maria Batista Lima (coordenadora); Marcos Ribeiro de Melo; Joelma Carvalho	2013	O Projeto COMPARTILHANDO AS DIFERENÇAS E PROMOVENDO A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO SERGIPANA, vinculado às atividades de Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: diferenças e desigualdades na Educação (GEPIADDE), tem como objetivo geral contribuir para a formação teórico-metodológica de profissionais da Educação, estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e seus pais das redes públicas de ensino de seis	Extensão

	Vilar		municípios do agreste e um município do semiárido de Sergipe, e outros membros das comunidades envolvidas, em relação as diversidades etnicorraciais, de gênero e orientação sexual, necessidades educacionais especiais e a relação ciência e cultura na educação e na sociedade.	
Projeto: Compartilhando as diferenças e promovendo a equidade na educação sergipana	Maria Batista Lima (coordenadora); Marcos Ribeiro de Melo; Joelma Carvalho Vilar; Joilson Pereira da Silva	2011	O Projeto de Extensão COMPARTILHANDO AS DIFERENÇAS E PROMOVENDO A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO SERGIPANA, vinculado às atividades de Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: diferenças e desigualdades na Educação (GEPIADDE), tem como principal objetivo contribuir para a instrumentalização teórico-metodológica dos profissionais da Educação das redes públicas de ensino de Itabaiana e adjacências, estudantes do ensino fundamental e do ensino médio e pais e outros membros da comunidade onde as escolas estão inseridas e adjacências para a as diversidades de gênero, de orientação sexual e etnicorracial e as necessidades educacionais especiais na educação e na sociedade.	Extensão