UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

MARIA DO CARMO GONÇALO SANTOS

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE COM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RECIFE
2016

MARIA DO CARMO GONÇALO SANTOS

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE COM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Eliete Santiago

Recife
2016

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237c Santos, Maria do Carmo Gonçalo.
As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica / Maria do Carmo Gonçalo Santos. – 2016.
400 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Eliete Santiago.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Currículos. 2. Professores - Formação. 3. Identidade de gênero. 4. Prática de ensino. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Santiago, Maria Elite. II. Título.

375 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-71)

MARIA DO CARMO GONÇALO SANTOS

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE COM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em de 08/07/2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profª Drª Maria Eliete Santiago /UFPE - Presidente

_____

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva/UFPE/CAA - Titular Externo 1

_____

Profª Drª Eleta Carvalho Freire/ UFPE - Titular Interno 2

_____

Profª Drª Erika dos Reis Gusmão Andrade – UFRN - Titular Externo 3

_____

Prof. Dr. José Batista Neto/UFPE - Titular Interno 1

_____

Profª Drª Lucinalva Andrade Ataide de Almeida/ UFPE — Titular Interno 2

Dedico esta tese ...

À minha mãe, Creusa, que me ensinou a ser forte, cantar e sorrir mesmo nos momentos de fragilidade e dor.

À minha irmã, Creusa Maria, por todas as lições feministas na intimidade da nossa família, pela companhia forte, amiga e honesta.

Ao meu pai, Emmanuel, pelas provocações suscitadas acerca das relações de gênero. Também pelo cuidado, sensibilidade e carinho que nos oferta e nos ensina.

Aos anjos da minha vida, Gabriel e Rafael, pelos desafios cotidianos de exercício dos estudos/vivências de gênero e de sexualidade, sobretudo pelas interpelações curiosas e inteligentes. Pela energia que transmitem e nos mobilizam a caminhar com persistência.

A Urgel, pela presença companheira no movimento desafiador de lidar com as diferenças, caminhando lado a lado.

À professora Eliete Santiago, pela partilha permanente, nem sempre intencional, de conhecimentos sobre ser mulher, negra, professora e nordestina.

A Neide Valones, por me "adotar" como amiga, filha e estudante.

À Sandra Lúcia (in memorian), Karinny Oliveira, Raquel Alves, Michele e Micheline e todas as mulheres, homens, homossexuais, lésbicas, transexuais, travestis e transgêneros que sofreram ou sofrem violências de gênero e de sexualidade. De forma explícita ou sutil lutam pela sua humanidade com dignidade, contribuindo para refletirmos sobre essas realidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às instituições e aos profissionais que acolheram e apoiaram a pesquisa, sobretudo, pela confiança e pelo investimento em temáticas delicadas e necessárias à educação. Agradeço a todas e todos que tornam a minha vida mais feliz e instigante, pelos sorrisos, diálogos e saberes que partilhamos. Neste percurso acadêmico, sobretudo, por poder contar com uma "lista" de pessoas muito amadas, que mesmo distante são lembradas sempre com amor e presença em minha vida. Estas pessoas contribuíram, de maneiras diferentes, qualificando o trabalho, com os seus incentivos, curiosidades, comentários e intervenções.

Agradeço à minha mãe por todos os ensinamentos de fé, força e alegria para lidar com a vida, agradeço pela energia sempre presente nas nossas memórias e corações.

Agradeço ao meu pai pelas lições de honestidade, trabalho e humildade, também pelo carinho e cuidados nos ensinamentos sobre paternança, sensibilidade e presença.

Ao meu companheiro Urgel, pela força, incentivo e parceria nesta jornada familiar e acadêmica, por fazer dos "meus" nossos projetos de formação.

Às duas criaturas especiais que o Universo nos deu, Gabriel e Rafael, pessoas lindas, verdadeiras, cheias de bondade e de sabedoria. Agradeço pelo amor que enche nossos corações, pela bagunça que fazem em nossas vidas e nos ajuda a sair da "rotina rotineira", pelos jeitos inteligentes que encontram para sempre estar perto. Agradeço a você, Gabriel, pela companhia nas tardes de estudo, pelos cartões e desenhos que tanto me alegram. Agradeço a você, Rafael, pela presença nas madrugadas de leitura, pelo cuidado com as minhas viagens e pelas lições de combate ao machismo.

À minha irmã agradeço pela companhia amiga, sincera e corajosa, pela postura irreverente que tanto me ensina sobre ser mulher. Ao meu cunhado, pela paciência, diálogos e presença inteligente. Ao meu sobrinho Thales, que me ensinou a ser mãe pela primeira vez. À minha sobrinha Luíza, pela alegria desafiadora de ter uma menina entre nós, ensinando sobre "não gostar tanto de rosa" e outras coisas "de menina".

À professora Eliete Santiago, por me apresentar o mundo acadêmico, junto com o professor Alder Júlio, encampando os projetos de pesquisa e acompanhando todo o meu percurso de formação. Agradeço, sobretudo, pelas lições de vida, compromisso, coragem e esperança freireanas que nos movem pelo caminho do bem.

À CAPES pelo incentivo financeiro que viabilizou a feitura deste trabalho com maior tranquilidade e segurança.

À PROPESQ pelo suporte e contribuições ao exercício da vida acadêmica, que possibilitaram ultrapassar os muros da Universidade.

À coordenação do PPGE/UFPE, professor Alfredo Gomes e professor Edson Francisco, pela atenção, incentivo e acompanhamento das nossas turmas.

Ao PPGE/UFPE que representa a minha segunda casa de formação, por fazer parte da minha história acadêmica e pessoal, desde o mestrado.

Às funcionárias e aos funcionários da UFPE, especialmente do PPGE/UFPE, pela viabilização da comunicação, pelo atendimento e presteza nos momentos que precisávamos lidar com as dimensões técnica e burocrática que tanto nos desgastam neste processo.

Às professoras e aos professores do PPGE/UFPE pela ampliação, aprofundamento e articulações de conhecimentos que vão além da produção da tese e fortalecem nossa formação humana e profissional, especialmente àquelas e àqueles que estiveram mais próximas, próximos nesta etapa do doutorado.

À coordenadora do curso de Pedagogia, professora Cínthia Torres, pela acolhida no CAA, autorizando a nossa entrada no campo e disponibilizando os contatos iniciais com as turmas do Curso.

Às professoras e aos professores do CAA que colaboraram cotidianamente conosco, abrindo espaço na intimidade da sala de aula para realizarmos a observação. Agradeço para além do foco da pesquisa, pela possibilidade de aprender mais acerca dos conteúdos das disciplinas, sobre o exercício da docência e sobre a conduta ética e comprometida do ser professora e professor.

Às amigas professoras e amigos professores do CAA com quem partilhamos outros espaços acadêmicos e não acadêmicos pelos incentivos, sugestões, acolhidas na Universidade (Ana Barros, Ana Duarte, Carla Aciole, Conceição Gislâne, Janssen Filipe, Jaqueline Barbosa, Lucinalva Almeida, Orquídea Guimarães, Pe. Everaldo Fernandes, Tânia Bazante).

À amiga Neide Menezes, pela disponibilidade e ajuda no acesso aos dados da pesquisa à frente da Escolaridade do CAA.

À professora Eleta Freire, pelas contribuições teórico-metodológicas a partir da sua dissertação, tese e participação no nosso seminário para qualificação do trabalho.

Ao professor Paulo Eimar, pela leitura minuciosa no seminário de metodologia.

À professora Lucinalva Almeida e ao professor Pe. Everaldo Fernandes, pelas sugestões nos descaminhos, inquietações suscitadas e sinalizações de caminhos na qualificação da tese.

Ao professor Sérgio Abranches, pelo trabalho cuidadoso de organização e correção da tese.

À professora Ana Duarte, pela acolhida no Grupo de Pesquisa e, sobretudo, pelas aprendizagens na disciplina Gênero e Educação.

À estudante do curso de Pedagogia Risonete Rodrigues, por intermediar nossos contatos iniciais com as professoras e os professores do CAA e pela sua presteza em contribuir com a pesquisa.

Às e aos estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA, por aceitarem minha presença nas aulas, pela partilha de conhecimentos e pela singularidade de cada uma, cada um, que através

da espontaneidade dizem muito da importância da formação em suas vidas, especialmente em relação a gênero e sexualidade.

À Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia do Município de Caruaru, na pessoa da Secretária Executiva Adriana Maria de Queiroz, que permitiu a nossa entrada em campo nas escolas do município para a realização da pesquisa. Agradecemos também à professora Silvia Jussara, coordenadora da formação continuada no município, por nos receber e fornecer informações junto à Secretaria.

Às gestoras das escolas campo de pesquisa que acolheram a nossa pesquisa nas instituições, possibilitando o desenvolvimento do trabalho. Às funcionárias e aos funcionários das escolas pela atenção e colaboração no percurso da pesquisa.

Às professoras das escolas de Educação Básica, pela disponibilidade em abrir o espaço da sala de aula para a pesquisa, realizando seus trabalhos com muita honestidade e veracidade, independente da nossa presença.

Às amigas e aos amigos colegas de trabalho da FAFICA, pelas histórias trilhadas naquele espaço mágico, cheio de energias e conhecimentos que ajudou na minha constituição como mulher, professora e amiga. Agradeço, sobretudo, pela atenção em saber sobre o andar da pesquisa a Adriano Ricardo, Delma Evaneide, Denner Edísio, Eliana Wanessa, Flávio Brayner, Jéssica, José Alan, Margarete Claudino, Michele Guerreiro, Neide Valores, Niedja, Socorro Valois, Wilson Rufino.

Ao amigo Pe. Everaldo e às amigas Neide Valores e Delma Evaneide, companheiro e companheiras de viagem e de aula pelas reflexões sobre Eu-Tu no trajeto Caruaru-Recife, e pelo incentivo ao ingresso no doutorado.

Às estudantes e aos estudantes da FAFICA, que ampliaram minhas lentes para enxergar a vida e lidar com a docência, sobretudo, em relação às diferenças de gênero e de sexualidade que compõem as nossas histórias e salas de aula.

Às orientandas e aos orientandos da especialização da FAFICA, especialmente àquelas e àqueles estudiosas e estudiosos de gênero e/ou sexualidade que muito me ensinaram sobre pesquisa e contribuíram para o aprofundamento deste campo de estudo.

Ao professor Irineu, que sem a sua contribuição com as aulas de Inglês e sua didática única eu não teria conseguido ingressar no doutorado. Agradeço pela paciência, dedicação e conhecimentos que ultrapassam o domínio da língua.

À turma do Inglês, pelos momentos de aprendizagem e terapia que nos fizeram viajar em um universo multicultural, alcançando uma proposta intercultural.

Ao amigo José Paulino pela amizade que ultrapassa os muros da academia e pela confiança no meu trabalho.

Às amigas Alcione Mainar, Anna Líssia e Mônica Sales, pelas aprendizagens construídas e alegrias partilhadas nos gratos momentos de estudo/amizade especialmente no VII Colóquio de Políticas Curriculares em João Pessoa.

À Orquídea Guimarães, por termos chegado uma na vida da outra sem esperar, por motivos acadêmicos, e que aos poucos fomos fazendo-nos amigas, através da companhia, afeto, "terapias" e "saberes da experiência".

À amiga Neide Valones, pela amizade/irmandade que ultrapassa os laços de sangue e representa um porto seguro, um suporte e morada de tantas alegrias, medos, aprendizagens, conquistas, choros e gargalhadas.

A toda a família Valones, pela amizade, carinho e energias positivas que nos fortalecem e nos fazem sorrir, especialmente, a Dona Neusa pelo cuidado, carinho e sapiência. A Dr. Xisto pelas nossas conversas de fim de tarde sobre questões de gênero e de sexualidade.

A Simone, Eduardo, Eduarda e Gabriela, por ampliar a nossa família com a amizade fiel e presente em nossas vidas.

À Amiga Marize (*in memorian*), Carlos e Gabriel Lucas pela presença marcante em nossas vidas.

Às amigas de formação, diálogos, risos e parcerias Delma Evaneide, Mônica Sales, Neide Valones, por podermos brindar a vida ao som de muita sabedoria e ao sabor de várias emoções.

À amiga Alda Roberta, por todas as contribuições à formação, pela amizade generosa e sincera que a distância não conseguiu afastar. Agradeço a Alda e a Robson, pela delicadeza e gentileza em reservar um pouco de tempo para revigorar nossa amizade na Argentina.

Ao Pe. Everaldo Fernandes, pelas contribuições à pesquisa com o seu olhar amplo, profundo e longitudinal e, mais ainda, pelos ensinamentos sobre espiritualidade, fé e humanização.

A Filipe Antônio, pela presença sincera, gentil e colaborativa, contribuindo, inclusive, com informações junto à Assessoria Municipal de Políticas LGBT. À Katerine Lages, pela acolhida na Secretaria da Mulher e pela imagem esfuziante que nos estimula.

Às companheiras e aos companheiros da turma 11 do doutorado, pela caminhada parceira e amiga neste Universo de desafios que é a vida acadêmica, especialmente a Ana Hazin, Delma Josefa, Claudilene Silva e Eliene Amorin, que estiveram mais próximas nesta caminhada.

Às orientandas e aos orientandos do professor Janssen e da professora Lucinalva, pela presença e contribuições nos seminários da tese.

Às companheiras contemporâneas, orientandas da professora Eliete Santiago, Orquídea, Edneide, Karine, Jaqueline e Ilze, pelos momentos de partilha de conhecimentos e pelo sentimento de coletividade que nos aproxima e fortalece como grupo.

À Xênia, Luma e Ilze, pela acolhida atenciosa e prestativa na sala da professora Eliete.

À amiga Débora Quetti, pelos encontros e reencontros de amizade que nos confortam neste universo acadêmico, desde o período da iniciação científica com o professor Alder Júlio.

À amiga Aline Sandra, pela compreensão em relação à minha presença ausente nesta fase de desafios das nossas vidas.

À amiga Fátima Silva, por ensinar que a vida é um canto eterno de alegria, coragem e beleza e pela sincera amizade que faz dos nossos encontros uma festa.

Às amigas Raquel, Rosana, Wirla, Kátia e Regina, pelos momentos de alegria e trocas de experiências em meio aos movimentos da dança que nos revigora.

À Cícera, pela presença marcante em minha história, com esta leitura e olhar profundo sobre a vida que socializa conosco enquanto trabalha lindamente.

Às amigas Isabel e Ailza, por esta longa amizade que ultrapassa a relação profissional, por permitir momentos de relaxamento e alegria.

À Cristiane, pelo amor e dedicação que tem por Gabriel e Rafael. Junto com o compromisso profissional e a admiração pela mulher guerreira e doce que é, agradeço por me permitir aprender a partilhar meus anjos com você. Agradeço também por me ajudar a realizar este trabalho.

À Nilda, por toda ajuda e força nesta caminhada, sempre incentivando para que o trabalho chegasse ao fim. Agradeço, sobretudo, pela energia boa que irradia, pela honestidade, coragem que tanto me ensina, cotidianamente.

Às minhas tias Carminha e Nélia, pelos ensinamentos a partir das suas vidas que hoje configuram o meu "ser mulher" e também por me ajudarem a relembrar e sentir a presença da minha mãe.

Às primas Brígida e Manuela, que ajudam a perpetuar a geração de mulheres guerreiras da nossa família.

Ao Dr. Aurélio Sérgio, por seu trato médico humanizado e espiritualizado que cura nosso corpo e alma com "agulhas, olhares, toques e palavras mágicas".

À Gláucia Maria pelos encontros no CAA que prenunciam uma bela, poética e leve amizade.

À amiga Michelle e Ângelo Filho pelo carinho e atenção que nos ensinam sobre amizade verdadeira.

À equipe do Colégio Construtivo pelo apoio com os nossos filhos neste período desafiador, pela confiança no nosso trabalho e pela amizade construída no corre-corre da vida.

Não poderia deixar de agradecer a todas e todos aquelas e aqueles que me abordaram na vivência acadêmica, pessoal e profissional para questionar sobre a relevância de trabalhar com gênero e sexualidade, no percurso da graduação, do mestrado e doutorado. A dimensão especulativa dessas abordagens, sobre a (in)validade acadêmica, e sobre o "modismo" das

temáticas que suscitam inquietações. Elas foram importantes para refletir sobre as relações e sobre as diferenças que nos “tocam, atravessam e instituem”, parafraseando Larrosa. A todas e todos devo parte da mobilização da coragem freireana que me move pelo instigante e prazeroso desafio de enveredar por estas temáticas de vida, ciência, currículo e humanidade que não se encerram no doutorado.

RESUMO

A pesquisa analisa as contribuições do currículo da formação de professoras e professores para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica. Gênero e sexualidade como categorias relacionais (BENTO, 2014; BUTLER, 2013, LOURO, 1997), construídas material e discursivamente, tomam o multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997) como abordagem teórico-metodológica que situa as desigualdades materiais e linguísticas, apontando para as possibilidades de transformação. O currículo, com base nas teorias crítica e pós-crítica, sinaliza para as relações de poder e as tensões que envolvem o lugar e os sentidos de gênero e de sexualidade no campo da educação. O Curso de Pedagogia do CAA/UFPE e duas escolas de Educação Básica constituem o campo empírico da pesquisa; os sujeitos principais são as estudantes-professoras, por estabelecerem a relação entre formação e atuação profissional. Para tanto, a observação participante é o procedimento central de produção e coleta de dados, enquanto que a pesquisa documental, o questionário e as entrevistas são os procedimentos complementares. Através da Análise de Conteúdo, na perspectiva temática (BARDIN, 1977), os dados evidenciam que gênero e sexualidade estão presentes no currículo prescrito e vivido da formação, bem como na prática pedagógica docente da Educação Básica. A partir de abordagens programadas e contingentes, gênero e sexualidade perpassam o currículo vivido da formação, sinalizando para a importância da desconstrução dos padrões binários e heteronormativos na educação. Nas escolas, gênero e sexualidade se materializam nos agrupamentos mistos e nas práticas coeducativas, nas interações espontâneas e nos artefatos culturais, perpassados por silenciamentos e intervenções. O avanço das práticas pedagógicas docentes em relação aos agrupamentos e às práticas coeducativas, bem como os limites em relação ao trato à violência de gênero e à banalização da sexualidade, apontam que o currículo da formação contribui com fundamentos teóricos para o trabalho com essas diferenças. Por outro lado, há necessidade de ser intensificado na formação o trabalho com as experiências escolares e de ensino das professoras como conteúdo formativo, para sua ressignificação na prática, em vista da dificuldade da contribuição para a realização de sínteses do conhecimento. As tensões entre resistências e demandas no seio da sociedade referentes a gênero e sexualidade na educação perpassam os limites do trabalho docente, representando desafios que cobram articulações institucionais, formação continuada e relações entre as dimensões da prática pedagógica institucional (docente, discente, gestora e gnosiológica).

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Sexualidade. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The research analyzes the contributions of the curriculum of the college/university training years of female and male teachers for the teaching practice with gender and sexuality in the Basic Education. Gender and sexuality as relational categories (BENEDICT, 2014; Butler, 2013 BAY, 1997), built material and discursively, take the critical multiculturalism (McLaren, 1997) as a theoretical and methodological approach which places the material and linguistic inequalities, pointing to the possibilities of transformation. The curriculum, based on critical and post-critical theories, signals to the power relations and tensions surrounding the site and the meanings of gender and sexuality in the field of education. The Pedagogy Course of CAA / UFPE and two schools of Basic Education constitute the empirical field of research; the main subjects are the female student-teachers, by setting the relationship between college/university training and professional performance. Therefore, participant observation is the central procedure of production and data collection, whereas the documentary research, questionnaire and interviews are complementary procedures. Through Content Analysis, in the thematic perspective (Bardin, 1977), the data foreground that gender and sexuality are present in the prescribed and experienced curriculum of training as well as in the teaching pedagogical practice of Basic Education. From programmed approaches and quotas, gender and sexuality pervade the experienced education curriculum in the years of training, signaling to the importance of deconstruction of binary and heteronormative standards in education. In schools, gender and sexuality materialize in mixed groups and in co-educational practices, in spontaneous interactions and cultural artifacts, permeated by silencings and interventions. The advancement of teaching pedagogical practices in relation to groupings and co-educational practices, as well as the limits in relation to the dealing with gender violence and the trivialization of sexuality, point out that the training curriculum contributes with theoretical foundations for the work with these differences. On the other hand, there is the need to be intensified in the training the work with the school experiences and teaching of the female teachers as formative content to its resignification in the practice, given the difficulty of the contribution to the attainment of knowledge syntheses. Tensions between resistance and demands in the heart of society regarding gender and sexuality in education, run through the boundaries of teaching work, accounting for challenges which demand institutional linkages, continuing development and relations between the dimensions of institutional pedagogical practice (teaching-targeted, student-oriented, managerial and gnosiological).

Keywords: Curriculum. Gender. Sexuality. Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CE/UFPE	Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPENN	Encontro em Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros
IES	Instituições de Educação Superior
LBGT	Lésbicas, Bissexuais, Gays, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPCP	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prática pedagógica 92
Figura 2 - Elementos, focos e movimentos para a observação 144
Figura 3 - Slide de agradecimentos apresentado em seminário sobre homofobia na escola .. 216
Figura 4 - Imagem sobre diversidade e diferença 223
Figura 5 - Imagem sobre violência 230
Figura 6 - Imagem de cartaz sobre o movimento feminista 239
Figura 7 - Anúncios publicitários de sandália plástica 275
Figura 8 - Caixa com brinquedos da Escola Alegria 302
Figura 9 - Desenhos autorrepresentativos de meninos e meninas da Escola Mudança 314
Figura 10 - Capas de cadernos de meninos e meninas das escolas campo de pesquisa 330
Figura 11 - Mochilas de meninos e meninas das escolas campo de pesquisa 332
Figura 12 - Imagem de livro de literatura infantil utilizado pela Professora Maria, Escola Mudança 333
Figura 13 - Imagem de livro de literatura infantil, utilizado pela professora Domingas, Escola Alegria 334
Figura 14 - Imagem de livro utilizado pela professora Maria, Escola Mudança 335
Figura 15 - Imagem de cartazes da sala de aula da Escola Mudança 337

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das Participantes da Pesquisa, por disciplinas 139
Quadro 2 - Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, acerca dos sentidos atribuídos às diferenças de gênero e de sexualidade no currículo da formação 149
Quadro 3 - Programas das disciplinas que abordam gênero e sexualidade no CAA/UFPE ... 151
Quadro 4 - Programação das disciplinas, relativas às temáticas de aulas que abordam gênero e sexualidade 152
Quadro 5 - As abordagens das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo vivido da formação no CAA 153
Quadro 6 - A prática pedagógica docente-discente do CAA/UFPE relativa a gênero 154
Quadro 7 - A prática pedagógica docente-discente do CAA/UFPE relativa à sexualidade ... 155
Quadro 8 - Temáticas de Gênero e sexualidade presentes na prática pedagógica das professoras da Educação Básica 156
Quadro 9 - Oferta e matrícula nas disciplinas de Gênero e Educação, Sexualidade e as implicações na infância 174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTO, MOTIVAÇÕES, ESCOLHAS E DEFINIÇÕES SOBRE O OBJETO DE PESQUISA 20

2 DIVERSIDADE, DIFERENÇA E MULTICULTURALISMO CRÍTICO: FIOS PARA A TECITURA DA MALHA DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO 37

2.1 As fases e entrefaces dos movimentos feministas 44

2.2 Gênero: perspectivas universal, relacional e plural 51

2.3 Sexualidade: energia impulsionadora de vida, estimuladora de curiosidades e produtora de conhecimentos 58

2.4 Educação escolar, Eros pedagógico e sexualidade: relação intrínseca e necessária para a construção de aprendizagens e relações humanizadas 73

3 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA MOBILIZADOS PELA JUSTIÇA CURRICULAR NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE 86

4 AS POSIÇÕES EMPENHADAS NA PESQUISA COM GÊNERO E SEXUALIDADE 104

4.1 O currículo da formação docente a partir da abordagem do multiculturalismo crítico 106

4.2 O campo de pesquisa: o Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) e as escolas de Educação Básica 111

4.2.1 O Curso de Pedagogia do CAA/UFPE 119

4.2.2 As escolas da Educação Básica: A Escola Alegria e a Escola Mudança 125

4.2.2.1 A Escola Alegria 125

4.2.2.2 A Escola Mudança 130

4.3 Formiga quando quer se achar cria asas: as participantes da pesquisa nos movimentos de formação e atuação profissional 135

4.4 Instrumentos e procedimentos de entrada no campo e de coleta de dados 140

4.5 Em busca dos lugares e sentidos das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito 147

4.6 O currículo vivido do CAA/UFPE e das escolas de Educação Básica, a partir da prática pedagógica 153

5 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO PRESCRITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES EM PEDAGOGIA 159
6 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO VIVIDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA 182
6.1 Abordagens de Gênero no currículo vivido da formação de professoras e professores no Curso de Pedagogia 184
6.1.1 As abordagens programadas de gênero: temas e referências 185
6.1.2 As abordagens contingentes de gênero 187
6.2 Abordagens de sexualidade no currículo vivido da formação de professoras e professores em Pedagogia 243
6.2.1 Abordagens programadas de sexualidade 245
6.2.2 Abordagens contingentes de sexualidade 246
7 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE COM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONFIGURADA NOS AGRUPAMENTOS ESCOLARES, NAS INTERAÇÕES ESPONTÂNEAS E NOS ARTEFATOS CULTURAIS 286
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 351
REFERÊNCIAS 358
APÊNDICE A 374
APÊNDICE B - Quantidade de estudantes de Pedagogia formadas, formados, de acordo com o gênero. 377
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PILOTO – ESTUDANTES/PROFESSORAS E PROFESSORES DO CAA 378
APÊNDICE D - Quadro de Organização do Questionário Piloto para identificação dos possíveis sujeitos 380
APÊNDICE E - Mapeamento das e dos estudantes/ professoras e professores que cursaram disciplinas relativas a gênero e sexualidade, disciplinas e encontros que abordaram as temáticas nessa formação. 381
APÊNDICE F – Questionário para identificação dos sujeitos da pesquisa 382
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com as estudantes/professoras das escolas 384
APÊNDICE I – Quadro amostral de análise da linguagem utilizada na prática pedagógica, em relação a gênero. 387

APÊNDICE J – Quadro referente ao acervo dos títulos de livros (físicos) existentes na biblioteca sobre gênero e sexualidade, com o total de empréstimos no ano de 2015. Quadro produzido a partir de pesquisa *on line*, por Palavra/ Unidade de Informação: Agreste/ Biblioteca Caruaru. 394
APÊNDICE K – Quadro de produção acadêmica de professoras, professores e estudantes do curso de pedagogia do CAA/UFPE acerca de gênero e sexualidade (2006-2015) 398

"Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele" (Paulo Freire, 2003a).

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTO, MOTIVAÇÕES, ESCOLHAS E DEFINIÇÕES SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

No contexto social contemporâneo, as dimensões da modernidade e da pós-modernidade convivem mobilizando saberes, pessoas e relações. A escola é um dos espaços no qual estas dimensões assumem significados e atribuem responsabilidades às suas, aos seus protagonistas. Os elementos da modernidade, através de referências universais de cultura, de soberania do conhecimento científico, de princípios e valores norteadores de práticas sociais convivem com elementos da pós-modernidade, evidenciados pela pluralidade cultural, pela diversidade de expressões e conhecimentos, pela ruptura dos binarismos de gênero, da sexualidade e de classes, pela multirreferencialidade do poder.

Na relação entre as dimensões da modernidade e da pós-modernidade, a atuação, muitas vezes impositiva, ritualista, seletiva e transmissora da escola presente ainda hoje, é desafiada pelas demandas sociais, que cobram das e dos profissionais conhecimentos e posturas interventivas para lidar com as diferenças.

Gênero e sexualidade no contexto educacional são discussões e estudos recentes que representam categorias de luta de movimentos sociais, acadêmicos e profissionais e também de parte da sociedade pela defesa das suas abordagens nos currículos. A tensão que envolve essas categorias no campo da educação, sobretudo nos últimos anos, diz respeito às resistências conservadoras que buscam negar a dimensão cultural nos currículos da educação, principalmente, em relação a gênero e sexualidade.

A responsabilidade da escola com a socialização de culturas, conhecimentos e valores da humanidade, ecológicos e de cidadania, apoiada numa perspectiva de transformação de desigualdades, injustiça e violência, aponta a dimensão crítica da educação como possibilidade.

A perspectiva crítica da educação preocupa-se com a justiça social, com a possibilidade de conquista de graus de autonomia, questiona a hegemonia do imperativo econômico, questiona a racionalidade técnica e instrumental de ciência na sua intencionalidade utilitarista, considera a importância do desejo para a realização de projetos de emancipação, considera a complexidade do poder, compreende a linguagem como produtora de sentidos, situa a relação entre cultura, poder e dominação, problematiza a influência da pedagogia cultural na sociedade (KINCHELOE; MCLAREN, 2006).

Diante desta compreensão, a teoria crítica numa perspectiva renovada pondera e afirma o seu posicionamento político, intenção de intervenção e atitude transformadora

contrapondo-se às críticas tecidas acerca do tom presunçoso e acintoso que muitas vezes recebe.

Embora a escola se configure como uma instituição da modernidade, muitas vezes, centrada no conhecimento objetivo, racional e descontextualizado, tem a possibilidade de abertura e diálogo com a realidade, em vista de continuar perseguindo sua finalidade social, mesmo que a "promessa" não seja cumprida na totalidade porque sua autonomia é relativa.

A modernidade, apesar de nos remeter à utilização indiscriminada da ciência e da tecnologia a serviço do poder, da economia e da produtividade, à hegemonia do conhecimento e da cultura eurocêntrica, bem como às formas de opressão, discriminação e colonialismo, entre elas as de gênero, de classe e de etnia, permite-nos situar os valores que podem levar a relações democráticas. Desse modo, gênero e sexualidade, junto a outras temáticas das diferenças, mais enfatizadas na pós-modernidade crítica, reafirmam estes valores da modernidade em vista de objetivos político-sociais, e também problematizam o essencialismo e o fundacionalismo presentes na epistemologia moderna (GIROUX, 1999).

A pós-modernidade é assumida pela capacidade de olhar de forma global, articulada e dinâmica para a realidade social; de ver as pessoas em suas potencialidades, seus desejos e suas escolhas, não como sujeitos pré-definidos pelas estruturas sociais, apesar da sua interferência; assumida, sobretudo, pela possibilidade de atentar para as culturas que estão à margem (culturas marginais) e de valorizar as histórias de vida.

Apesar de compreendermos que as desigualdades de gênero e de sexualidade estão presentes em discursos e práticas sociais mais amplos, a educação escolar ganha relevo devido ao trabalho intencional, finalidade humanizadora e crítica da educação formal. A literatura aponta a escola como espaço de produção de discriminação de gêneros e de sexualidades, mas também potenciais espaços de ressignificação das diferenças (LEITE, 2012; LOURO, 1997; CARVALHO, 2009; FURLANI, 2011).

Desse modo, o currículo, como campo de tensões e intenções no qual a produção ou ressignificação das diferenças de gênero transitam, demanda investigação, reflexão e discussão. As diferenças envolvem e ultrapassam as desigualdades de classe social, não as substituindo, mas entrelaçando as dinâmicas das diferenças e encorpando as relações de injustiça, inclusive, no ambiente escolar.

Os currículos nem sempre atentam e contemplam estas dinâmicas, fortalecendo as desigualdades dentro e fora da escola, uma vez que se distanciam das demandas culturais e sociais das e dos estudantes, negando muitas vezes sua sexualidade, conhecimentos, construções de gênero, através de um currículo monocultural. O currículo imposto, através de

conhecimentos e culturas nas quais as e os estudantes não se reconhecem, muitas vezes, provoca situações de reprovação, fracasso, exclusão escolar e violência. Este currículo imposto atua como um "Cavalo de Troia"[1], devido à possibilidade de recusa pelas e pelos protagonistas da prática pedagógica, caso compreendam sua real finalidade e consequências negativas, em relação a preconceitos e manipulações (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Entretanto, a perspectiva crítica da educação, comprometida com a justiça social, entende que o currículo ultrapassa a organização estruturada de conhecimentos a serem transmitidos, situando-o como o corpo de conhecimentos e culturas elaborados por protagonistas da prática pedagógica (docentes, discentes, gestoras e gestores) que compõem a vida da escola (SOUZA, 2009). Considerar, valorizar e trabalhar com os conhecimentos e as culturas das e dos estudantes, sobretudo, possibilita realizar a justiça curricular, que

> É o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

A justiça curricular considera que o currículo prescrito e vivido expressa e contempla a realidade das e dos estudantes, cuja finalidade social é a revisão da humana, do humano, das suas atitudes no/com o mundo.

A finalidade social da escola, neste contexto que entrelaça demandas e valores da modernidade com demandas e instabilidades da pós-modernidade, remete à sua vinculação com o contexto mais amplo, situando sua autonomia relativa diante de realidades sociais que ultrapassam sua capacidade de intervenção, ainda mais em tempos de acirrados fundamentalismos, sobretudo de grupos políticos e religiosos que, atualmente, tentam reduzir a função da escola à instrução. A intenção é anular o conteúdo cultural do universo escolar, impondo uma cultura universal que não representa a realidade das comunidades e das pessoas.

Nosso compromisso como profissional da educação, mulher e mãe diz da importância e necessidade do trabalho com gênero e sexualidade na educação, tendo em vista que essas dinâmicas fazem parte das existências humanas, das relações, dos saberes e das vivências, portanto, do currículo escolar. Os conflitos, as segregações e as violências de gênero, bem como a vigilância da sexualidade, as diversas formas de preconceitos, sobretudo, a

[1] O Cavalo de Troia representa as políticas de recursos didáticos e de materiais curriculares que podem ser instrumentos de manipulação e de preconceitos não evidenciados, presentes no seu interior (TORRES SANTOMÉ, 2013).

homofobia, geradores de desigualdades entre mulheres, homens, travestis, homossexuais, bissexuais e transgêneros revelam que gênero e sexualidade são conteúdos da educação, que demandam trabalho crítico e interventivo.

O percurso de construção deste trabalho antecede o doutorado, difícil é precisar o ano ou a década, pois muitas das inquietações e questões aqui presentes acompanharam a constituição da existência da pesquisadora, da feitura identitária/identificadora do ser mulher. Assim como uma viagem que começa desde quando temos o desejo por conhecer determinado lugar e não apenas quando, literalmente, iniciamos seu trajeto, a construção deste objeto de pesquisa também é tecida com os fios da nossa existência e vivências de registros da infância e da adolescência.

Questões que parecem minúsculas e aparecem na infância sobre o que uma menina pode, deve ou "tem" que fazer para ser menina, como ter letra bonita, sentar de pernas fechadas, sempre incomodaram meninas "teimosas". Na adolescência, outras tantas vêm à tona para desafiar o modelo único de ser "mocinha", as curiosidades e descobertas em relação à sexualidade, o interesse por agrupamentos e conversas "de meninos". Na fase adulta, a luta pelo espaço público, pelas conquistas profissionais, pela libertação de estereótipos e papéis de gênero, que, em determinados momentos, acabamos reproduzindo, aumentam e encorpam o interesse pelas discussões de gênero e de sexualidade.

Na contracorrente, a feitura do objeto de pesquisa também se faz nos descaminhos, nos atalhos e nas surpresas da viagem. Os encontros, as leituras e os diálogos "alternativos" desafiam as rotas únicas e nos apresentam outras formas de ver/viver e ampliar a compreensão de mundo. A aproximação de mulheres e homens feministas, de amigos, amigas[2], estudantes homossexuais e lésbicas, através dos relatos sobre as suas dores, conquistas e prazeres, possibilitam também a redefinição das nossas crenças, valores e interesses de pesquisa. Também possibilitaram desenvolver atitude vigilante em relação aos nossos preconceitos, no exercício de libertação dos resquícios de saberes/ignorância que ainda nos surpreendem.

[2] A linguagem é expressão de um sistema simbólico cultural, que nem sempre garante e valida a presença de todas e todos nas expressões visual, escrita e falada, tendo em vista que, geralmente, atende a um padrão universal e dominante de cultura. Diante desta compreensão, correremos o risco, neste trabalho de usar a flexão do gênero no masculino e feminino, conscientes do seu binarismo. Atualmente o símbolo @ ou o "X" em substituição às vogais têm sido utilizados, inclusive, na academia para expressar as diversas possibilidades de configurações de gêneros, numa perspectiva plural. Entretanto, este formato para nós também tem limite, tendo em vista que só contempla a linguagem escrita ou visual e não garante a pluralidade da linguagem verbal, possibilitando incorrer no risco de assumir o masculino genérico na fala. Portanto, a flexão do gênero será utilizada porque contempla as linguagens escrita e falada, salientando que esta opção não invalida nossa escolha pela abordagem plural de gênero.

São muitos os desafios presentes na configuração do objeto de pesquisa, tendo em vista que ele vai para além da dimensão acadêmica, toca, atravessa e institui a experiência da pesquisadora, do pesquisador (LARROSA, 2002). O desafio maior é o da coerência teoria-prática porque envolve afetos, envolve o outro, a outra, que nem sempre acessa ou tem o interesse de acessar o conhecimento e enxergar a realidade com outras lentes, assim como nos desafia a lidar com a nossa abertura/resistência em relação ao conhecimento do "outro", da "outra". A questão da diferença, da vivência dialógica e conflitiva, que abarca relações de poder assimétricas, interpela a pesquisadora, o pesquisador acerca da "boniteza da sua prática". Essa boniteza, epistemológica e política, requer a mobilização da esperança na luta pela humanização, pela justiça social, na briga pelo acesso ao conhecimento e também por condições materiais (FREIRE, 2003a).

O desejo e o exercício de viver e ir além das experiências como filha, companheira e mãe fazem desse percurso de viagem um caminho cheio de turbulência, aprendizagens e desafios. A luta por uma vida que se aproxime da autenticidade, dos princípios e valores éticos que nos movem e inspiram a constituir nossas identidades/identificações, muito mais do que atender aos papéis de gênero e das imposições morais, compuseram todas as palavras desta pesquisa. Ser mulher, companheira, mãe, professora, nordestina e caruaruense, envolve atributos muito adesivos considerados, muitas vezes, incompatíveis com uma vida acadêmica.

Entretanto, essa trajetória ensina que não há incompatibilidade, pois crescemos (nós e o trabalho) com a turbulência. Também ensina que nós mulheres, mães, professoras, companheiras, filhas, nordestinas podemos chegar ao destino "final" já compondo outras rotas, sem que uma dimensão se anule ou negue a outra. A compreensão das identidades/identificações de gênero e de sexualidade, superadora da ideia dos papéis de gênero e de sexualidade, possibilita, dentre outras questões, a aproximação e o diálogo entre vida acadêmica/profissional e vida humana/pessoal.

No Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, o trabalho desenvolvido sobre Gênero, Magistério e Coordenação Pedagógica mostrou que apesar das conquistas alcançadas pelas mulheres em se libertar dos padrões sociais pré-determinados pelo biológico, ainda há a preservação de papéis de gênero, sobretudo no campo da docência (SANTOS, 2003).

No mestrado em Formação de Professores e Prática Pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco, investigamos as Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério, com ênfase na feminização-feminilização do campo socioprofissional. A pesquisa possibilitou identificar que as Representações Sociais de gênero estão ancoradas

muito mais nos referenciais da profissão (formação, conhecimento técnico-científico e experiência relacional) do que nos atributos de gênero. O trabalho anuncia que o currículo da formação de professoras, professores e a prática pedagógica não prescindem da articulação com a categoria de gênero (SANTOS, 2004).

Também o nosso percurso como professora da graduação no Curso de Pedagogia mobilizou o trabalho com gênero e sexualidade na formação das e dos estudantes, nas disciplinas de Antropologia e Educação, Teoria Pedagógica, Prática de Ensino e Formação e Profissionalização Docente, como na especialização com a disciplina Política Educacional; e ainda, nos encontros e projetos de pesquisa, cursos de extensão e debates que ultrapassavam o domínio da sala de aula. O nosso desejo por relações humanas mais democráticas, pela libertação do preconceito presente na sociedade e, inclusive, nas práticas sociais das e dos estudantes do Curso de Pedagogia[3] é acompanhado pela intenção e necessidade de garantir a presença das discussões de gênero e de sexualidade no currículo da formação.

As questões e discussões que envolvem as diferenças de gênero e de sexualidade nos deixam mais viva, instigam nossa prática e dinamizam nosso trabalho docente, indicando que esse é o nosso campo principal de atuação, por nos identificar e mobilizar ao engajamento na luta contra o preconceito.

Este percurso leva à inquietação acerca das contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com as diferenças de gênero e de sexualidade na Educação Básica. A formação pode contribuir com a justiça curricular por possibilitar a revisão dos preconceitos incrustados na nossa cultura, olhar para a realidade de forma articulada e compreender as diferenças como potencialidades humanas. A formação, apoiada na perspectiva do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997), atribui ao conhecimento uma finalidade social, relacional e transformadora das injustiças sociais.

Entretanto, a presença, o lugar e as abordagens que assumem as discussões de gênero e de sexualidade no currículo da formação também são considerados, tendo em vista que o currículo é um espaço de luta cultural, de tensão e de poder. O currículo expressa intenções sociais, políticas e culturais que se materializam nos meandros dos conteúdos disciplinares, nos artefatos culturais, nos instrumentos de avaliação, nas práticas pedagógicas, nos agrupamentos escolares, nas brincadeiras, nos gestos.

---

[3] A pesquisa sobre o Perfil dos Professores Brasileiros, com cinco mil professores/as das redes pública e privada, em todos os Estados brasileiros, no que se refere à Opinião sobre Comportamentos na Esfera Privada e sobre Manifestações de Atitudes de Discriminação, revela o preconceito destes/as profissionais em relação à homossexualidade (UNESCO, 2004). Do total de professoras, professores entrevistadas e entrevistados, 59,7% responderam achar inadmissível a relação homossexual e 21,2 % não gostariam de ter vizinhos homossexuais.

As produções acadêmicas também sinalizam para a importância do trabalho com gênero e sexualidade na formação, pela ausência da discussão ou pela necessidade de revisão das abordagens relativas a essas diferenças (CARVALHO FREIRE, 2010; FURLANI, 2011; FELIPE; GUIZZO, 2003; SEFFNER, 2011; PAVAN, 2013).

Nesse sentido, a investigação a partir da produção do Epenn (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste), do período de 2005 a 2015, no GT 23 – Gênero Sexualidade e Educação, possibilitou analisar a relação dos trabalhos que tratam de gênero e de sexualidade na educação escolar com a formação de professoras e professores. A formação de professoras e professores em relação a gênero e sexualidade é situada em 22 trabalhos das 91 produções analisadas, do total de 142 artigos[4]. Os significados da formação estão relacionados à importância, à necessidade, à criação de ideia, à desconstrução de ideia, à deficiência, a repensar a formação, à contraposição à maternança, à produção de subjetivação autocontrolada. Preponderam os sentidos da importância, da necessidade e da deficiência da formação para o trabalho com gênero e sexualidade, geralmente, relacionando-se à perspectiva da inclusão.

Dentre os 91 trabalhos analisados 7 deles tratam especificamente da formação de professoras, professores. As pesquisas indicam a necessidade de discussões de gênero no Curso de Pedagogia (XVII Epenn); a formação é o elemento de sustentação da profissionalização nas Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério (XVIII Epenn); embora o currículo não abordasse a temática de gênero, a formação contribuiu para a inserção da mulher no mercado de trabalho e para a sua percepção como produtora de saberes (XVIII Epenn).

Os trabalhos também mostram que há uma lacuna nos programas curriculares nos cursos de Graduação e Pós-graduação, pois a disciplina de Estudos de Gênero não faz parte do conjunto de disciplinas do currículo básico (XIX Epenn); os relatos autobiográficos mostram-se como proposta promissora de formação permanente para desconstruir imagens e estereótipos de gênero (XIX Epenn); dores e prazeres revelados através de memórias de professoras evidenciam questões de gênero e podem apontar novos caminhos de formação de professores (XX Epenn); masculinidades e feminilidades docentes são permanentemente construídas e reconstruídas pela cultura formativa ou pelos valores da educação (XXI Epenn).

Em síntese, as produções do Epenn dizem que a educação escolar produz, reproduz e também pode transformar as assimetrias de gêneros e de sexualidades, evidenciando seu

[4] Até a penúltima edição do Epenn (2005-2015) no GT 23, há trabalhos dedicados à formação. No último Epenn (2015) não há nenhum trabalho relativo à formação de professoras, professores.

compromisso com o conhecimento e a finalidade tranformadora. Entretanto, a escola não aparece sozinha como instituição que produz e reproduz desigualdades, pois é situada na relação entre os níveis macro e micropolítico de diferentes instâncias e formas de opressão.

Os limites em relação a gênero, sexualidade e educação estão relacionados também às práticas escolares que discriminam, segregam e produzem estereótipos. As possibilidades de transformação destas práticas em vivências mais democráticas, geralmente, estão relacionadas ao acesso ao conhecimento e à formação de professoras e professores como fundamentos para esta transformação. Esses dados ratificam a importância de investigar a contribuição do currículo da formação de professoras, professores.

Nessa direção, as produções do PPGE/UFPE, Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica, também sinalizam para a necessidade e importância da formação para o trabalho com gênero e sexualidade (PPGE/UFPE). Com base nos dados da pesquisa realizada acerca dos 30 anos de pós-graduação em educação da UFPE (SILVA et al., 2008)[5], a partir dos 105 trabalhos produzidos pela linha, até o ano de 2008, identificamos 7 trabalhos que discutem sobre gênero e/ou sexualidade[6] e nenhuma tese de doutorado que trata de gênero e/ou sexualidade. Pelo Banco de Dissertações e Teses digital[7] foram localizadas 5 dissertações de mestrado que discutem gênero e/ou sexualidade e 1 trabalho de doutorado que trata de gênero e/ou sexualidade[8]. Nenhum destes trabalhos trata do currículo da formação de

[5] Para a coleta do material, a pesquisa realizada por Silva et al. (2008) sobre os trinta anos de pós-graduação em educação da UFPE (1978-2008) nos subsidiou como fonte de dados, através do CD com os resumos dos trabalhos produzidos no Programa.

[6] CARVALHO FREIRE, Eleta de. **As Representações Sociais de gênero das professoras de história do ensino fundamental da rede municipal de Recife no cotidiano da sala de aula**. (2002); BARBOZA, Roberta de Granville. **As Representações Sociais de gênero das alunas e dos alunos das 7ª e 8ª séries do ensino fundamental nas aulas de educação física** (2003); PEREIRA, Waldenice Maria Mendonça. **O lugar de meninas e meninos do ensino fundamental da rede municipal do Recife no contexto da sala de aula** (2003); SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério**: feminização-feminilização do campo socioprofissional (2004); GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Gênero no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental**: concepções e vivências de professoras (2004); COUTINHO, Maria Ione Alexandre. **Educadoras infantis**: o que pensam sobre questões de gênero? (2005); TAVARES, Liliana Barros. **Deixem que digam, que pensem, que falem**: a homofobia na visão dos formandos de licenciatura da UFRPE (2006).

[7] Disponível em: <http://www.biblioteca.ufpe.br/pergamum/biblioteca/#sobe_paginacao>. Acesso em: 02 fev. 2015.

[8] SOUSA, Bernardina Santos Araújo de. **As relações de gênero nas políticas públicas de educação no município de Belo Jardim - PE:** silêncio ou desvelamento?. 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CE. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. COUTINHO, Maria Ione Alexandre. **Educadoras infantis:** o que pensam sobre questões de gênero?. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CE, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005. CARVALHO FREIRE, ELETA DE. **As representações sociais de gênero das professoras de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife no cotidiano da sala de aula**. 2002. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CE, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002. GUIMARÃES, Maria Beatriz Monteiro. **Saberes consentidos conhecimentos negados:** o acesso à instrução feminina no início do século XIX em Pernambuco. 2002. 233f. Dissertação

professoras, professores. Além desses trabalhos, há tese de doutorado sobre o currículo e as implicações de gênero no ensino fundamental (CARVALHO FREIRE, 2010), que não está no banco de teses.

Diante desses dados podemos dizer que no PPGE/UFPE as pesquisas situam gênero e/ou sexualidade relacionadas ao currículo do Ensino Fundamental (GAMA, 2004; CARVALHO FREIRE, 2010).

A relação entre os resultados da pesquisa do Epenn 2005-2015, que enfatizam a necessidade e a importância da formação de professoras, professores para o trabalho com gênero e sexualidade, e os dados das produções do PPGE/UFPE até o mês de dezembro de 2015, que revelam não haver pesquisas de mestrado e de doutorado sobre gênero, sexualidade e o currículo da formação de professoras e professores, indica a pertinência de um trabalho voltado para essa temática.

O interesse acerca dos currículos da formação relacionados a gênero e sexualidade nos levou a identificar a oferta de disciplinas relativas a essas temáticas nos Cursos de Pedagogia presenciais. Elegemos, de forma aleatória, uma Universidade Federal de cada Estado da Região Nordeste e realizamos consulta nos sites dessas universidades em outubro de 2014, atualizada em dezembro de 2015. O levantamento das disciplinas foi realizado nos Cursos de Pedagogia das capitais, exceto no Estado de Pernambuco, onde foi feito o levantamento também no Centro Acadêmico do Agreste. Os dados, organizados em um quadro referente às disciplinas de gênero e/ou sexualidade ofertadas nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais (Apêndice A), revelam que há uma oferta de disciplinas eletivas na maioria dos estados nordestinos.

Na Universidade Federal do Maranhão, no Campus do Arari, o Curso de Pedagogia não oferece disciplina que tome gênero e/ou sexualidade como objeto de estudo, conforme Matriz Curricular disponibilizada no site[9]. No Estado do Piauí, em Teresina, na Universidade Federal do Piauí, também não é ofertada disciplina específica para tratar de gênero e/ou sexualidade, conforme Projeto Político Pedagógico disponível[10]. Entretanto, a disciplina

---

(Mestrado em Educação) – CE, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002. OLIVEIRA, Simone de Melo. **Práticas discursivas acerca da sexualidade humana na rede municipal de ensino do Recife**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CE, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010. OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de. **O Discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar**. 2009. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - CE Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

[9] Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12462978>. Acesso em: 21 dez. 2015

[10] Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.Pdf> (link do curso fechado em Dezembro). Acesso em: 21 dez. 2015.

obrigatória Práticas Educativas e Multirreferencialidade, na sua ementa, propõe tratar de gênero e sexualidade, articulada a outras dimensões das diferenças. Esta disciplina tem uma carga horária de 60 horas e utiliza Guacira Louro como uma das referências básicas para a disciplina.

Na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza há a oferta da disciplina optativa em formato de seminário relativa à sexualidade, compondo 2 créditos, conforme Projeto Político Pedagógico disponível[11]. No Rio Grande do Norte, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal, em Natal, oferece a disciplina optativa História das Relações de Gênero e Educação, conforme Matriz Curricular disponibilizada no Projeto Pedagógico do Curso[12].

A Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, disponibiliza a disciplina Educação Sexual, de natureza optativa, com 60 horas, de acordo com a Matriz Curricular[13].

Em Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, a partir do Projeto Pedagógico disponibilizado, oferece a disciplina Família, gênero e educação na perspectiva sócio-filosófica[14], em formato optativo, com uma carga horária de 60 horas, referente a 4 créditos. De acordo com a ementa, a disciplina focaliza gênero na discussão acerca da família, articulando à educação. O projeto não apresenta a bibliografia. Nesta Universidade também está disponível a disciplina Sexualidade e Educação, de natureza optativa, com carga horária de 60 horas e 4 créditos. Ela aborda a sexualidade humana a partir dos seus aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais, além dos discursos sobre sexualidade e sobre a informação sexual na escola e o trabalho do educador.

No Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco há oferta das disciplinas específicas para tratar de gênero e/ou de sexualidade e também a discussão de gênero na disciplina obrigatória História Geral da Educação, com uma carga horária de 60 horas e 4 créditos, situando gênero como uma questão emergente da formação de professoras e professores.

Na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru, é oferecida a disciplina eletiva Gênero e Educação, com uma carga horária de 45

[11] Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/relatorio_curriculo.jsf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

[12] Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=2000063&idTipo=1>. Acesso em: 21 dez. 2015.

[13] Disponível em: <http://sistemas.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/729;jsessionid= FB1AD34D68224 ACA03D925E9915230CA.jboss-e>. Acesso em: 21 dez. 2015.

[14] Disponível em: <http://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/pedagogia_perfil_1322.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

horas, conforme Projeto Pedagógico do Curso[15]. A disciplina propõe, com base na sua ementa, trabalhar as relações de gênero na educação, a partir das teorias feministas, articulando a identidade, sexualidade e desigualdades. E ainda, apresenta uma bibliografia básica que traz autoras nacionais e internacionais para tratar de gênero, sexualidade e feminismo, situada nas perspectivas crítica e pós-crítica, como também, os Parâmetros Curriculares Nacionais[16].

Junto à disciplina específica para gênero, o Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste oferece a disciplina Movimentos Sociais de Afirmação Cultural, que toma gênero como temática de discussão. Conforme anuncia a ementa, a disciplina situa as questões culturais relacionadas a gênero na interface com etnia, geração, classe, raça. A bibliografia básica traz uma referência específica para Movimentos Sociais e sexualidade.

A Universidade Federal de Alagoas, em Maceió, oferece a disciplina eletiva Educação e Gênero, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia[17], com uma carga horária de 40 horas. A ementa focaliza as questões de gênero na feminização do magistério relacionadas à organização do trabalho escolar. A bibliografia apresentada é de autoras e autores nacionais que abordam o trabalho e as relações de gênero.

A disciplina obrigatória Saberes e metodologias da Educação Infantil II que tem como foco a prática da educação infantil, ao situar seu caráter transdisciplinar, fala das diferentes faixas etárias, de gênero e cultura. Sua bibliografia não traz nenhuma referência específica para tratar de gênero. A disciplina eletiva Educação e Movimentos Sociais se propõe a tratar das reconfigurações da sociedade moderna, com foco na dimensão educativa dos movimentos sociais e na implementação de políticas públicas. Esta disciplina, apesar de não fazer menção a gênero na sua ementa, traz 4 referências que abordam Movimentos Sociais relacionados a gênero do total de 5 referências.

Na Universidade Federal da Bahia, em Salvador, a disciplina optativa Introdução aos Estudos de Gênero, vinculada ao Departamento de Ciência Política, é ofertada com uma carga horária de 68 horas, conforme Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia[18]. O Curso oferece

---

[15] Disponível em: <http://www.ufpe.br/pedagogiacaa/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=230>. Acesso em: 21 dez. 2015.

[16] Os PCN são referentes para o currículo dos Ensinos Fundamental e Médio. Como parâmetro, os PCN não são obrigatórios e estão divididos em dois blocos: para o Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª série (1º ao 5º ano), de 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano), e para o Ensino Médio.

[17] Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf/view>. Acesso em: 21 dez. 2015.

[18] Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

também a disciplina Sexualidade e Educação, vinculada ao Departamento de Biologia Geral, e também a disciplina Sexualidade, subjetividade e cultura, do Departamento de Psicologia, ambas com uma carga horária de 68 horas.

O Projeto situa que as disciplinas optativas nem sempre são oferecidas nos semestres; a escolha da oferta se dá mediante negociação entre Colegiados, os departamentos e professoras e professores, para atender, quando possível, às demandas das e dos estudantes.

A disciplina Introdução aos Estudos de Gênero aborda a construção do conceito, a relação entre gênero e sexo e situa gênero como categoria política, histórica e relacional a partir dos estudos feministas, enquanto que Sexualidade e Educação estuda a sexualidade a partir das dimensões bio-psico-sociais e trata da orientação e educação sexual para crianças, adolescentes e adultos. A disciplina Sexualidade, subjetividade e cultura, conforme sua ementa, aborda os aspectos socioculturais da sexualidade e subjetividade, o desenvolvimento da sexualidade, a saúde sexual, a morfologia e a fisiologia sexual, as disfunções sexuais, a sexualidade e a cultura.

Em Sergipe[19], no Campus de Lagarto, não há disciplina específica que trabalhe gênero e/ou sexualidade. Há uma disciplina Diversidade Cultural e Educação, com carga horária de 60 horas e 4 créditos, que focaliza as relações étnico-raciais e anuncia na ementa a abordagem das Relações de Gênero e Sexualidade na Educação Escolar.

Dos 9 estados que compõem a Região Nordeste, 6 deles oferecem disciplinas voltadas para gênero e/ou sexualidade nas Universidades Federais, além do *Campus* do Agreste, em Caruaru que também oferece disciplina que trata de gênero. Apesar da presença na maioria dos estados da Região Nordeste, sua presença depende das demandas das e dos estudantes, bem como das possibilidades e interesse das Universidades em ofertá-las.

Nesta perspectiva, mesmo com a oferta de disciplinas que tratam de gênero e/ou sexualidade em seus planos de trabalho, a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Federal de Pernambuco (Recife e Caruaru) têm disciplinas sobre outros objetos de ensino que fazem articulação com gênero e/ou sexualidade.

Merece destaque a interface entre gênero e sexualidade em uma mesma disciplina. Os Cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal de Pernambuco, *Campus* Acadêmico do Agreste, oferecem disciplinas que relacionam gênero e sexualidade em suas propostas. As demais universidades focalizam a disciplina em uma dimensão, abordando gênero ou sexualidade. A articulação pode promover abordagens

[19] Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=196>. Acesso em: 21 dez. 2015.

relacionais com aprofundamento específico, de acordo com as categorias, que ajudam a prática pedagógica docente a lidar com os desafios do cotidiano. Gênero e sexualidade são campos do conhecimento que têm referenciais próprios, porém, articulados. No entanto, as vivências, geralmente, correlacionam as dinâmicas de gênero e de sexualidade, tendo em vista que práticas binárias de gênero e de heteronormatividade guardam relação, no sentido do reforço ou da transformação.

A importância da formação para a ressignificação das diferenças relativas a gênero e sexualidade diz da revisão dos condicionantes sociais (referência de família, preconceito, classe social, religião, poder da linguagem, padrões heteronormativos), perturbando esses condicionantes e dialogando com a sua instabilidade. Conforme indica Santos (2004, p. 188) "[...] as discussões e iniciativas que tratam da formação de professores e professoras e da sua prática pedagógica não prescindem da articulação com a categoria gênero, importante à revisão das práticas sociais, entre elas, a educativa". Além disso, o questionamento de Carvalho Freire (2010) sobre a contribuição do currículo de formação inicial de professores e professores para as futuras e os futuros docentes em relação a gênero incitam as intencionalidades da pesquisa.

A partir do interesse sobre as contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica, perguntamos: qual o lugar e as abordagens de gênero e de sexualidade no currículo da formação de professoras e de professores na relação entre Universidade e Educação Básica? Quais as contribuições do currículo da formação inicial à prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica?

Para tanto, buscamos analisar as contribuições do currículo para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica. Buscamos também identificar a presença e os sentidos das abordagens das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo da formação de professoras e professores, assim como analisar a tradução dos elementos e das abordagens da formação de professoras e professores, relativos a gênero e sexualidade na prática pedagógica na Educação Básica.

A formação comprometida com as diferenças de gênero e de sexualidade, possivelmente, repercute na prática pedagógica da Educação Básica, atribuindo ao currículo da formação a responsabilidade de contribuir para tornar as relações de gênero e de sexualidades mais justas, mesmo considerando que estas relações também são produzidas a partir de elementos da prática social mais ampla. As práticas sociais são plurais e se vinculam a fontes culturais diversas, por isso mesmo, consideramos importante fortalecer a perspectiva

da justiça social no currículo da formação, como uma referência para a ressignificação e transformação destas práticas.

A partir da sinalização para a ausência e/ou fragilidade da presença das discussões de gênero e/ou sexualidade na formação de professoras, professores, realizada pela produção acadêmica podemos pensar que essas são categorias do currículo fracassado (SILVA, 2008) e dos conhecimentos subjugados (MOREIRA, 1999) também no espaço da formação. Embora sem justificar açodadamente a fragilidade dessa presença, vale salientar que são temáticas oriundas de movimentos sociais, de certa forma, recentes na nossa história.

O currículo fracassado são os saberes e conhecimentos relegados a segundo plano no currículo, através de um processo de deslocamento de conhecimentos e de saberes em favor de outros considerados mais importantes, privilegiando e prestigiando os que têm mais visibilidade social. O currículo fracassado refere-se ao acesso à escola e, mais ainda, ao acesso diferencial aos diferentes currículos (SILVA, 2008).

Nesta mesma direção, o conhecimento subjugado trata dos conhecimentos e dos significados levados à escola pelas e pelos estudantes, que demandam articulação com o conhecimento escolar. Os conhecimentos e saberes subjugados nem sempre são acolhidos pelas escolas, que privilegiam os saberes dominantes.

Na contracorrente, suspeitávamos que o currículo do Curso de Pedagogia do CAA aborda gênero e sexualidade na formação, tendo em vista a presença da disciplina eletiva, de eventos e produções na área, levando-nos a pressupor que há um processo formativo nessas temáticas no Curso, que pode implicar na prática pedagógica na Educação Básica.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo tratamos das abordagens do multiculturalismo para focar as contribuições do multiculturalismo crítico à compreensão da diferença, tomando como meta a justiça social (MCLAREN, 1997). A intenção é enredar um tecido teórico-metodológico que sustente e oriente as categorias gênero e sexualidade, situadas nas dinâmicas das diferenças, que contemplam as relações de poder e as interações sociais (CANDAU, 2008, 2011).

Para tanto, são situadas as abordagens universal, relacional e plural (BENTO, 2014a) de gênero, com foco nas duas últimas, que tratam da possibilidade de diálogo entre os sujeitos, bem como da superação dos binarismos de gênero e de sexualidade (BUTLER, 2013; LOURO, 1997). A sexualidade é evidenciada como dinâmica da condição humana, energia impulsionadora (BRITZMAN, 2010; LOURO, 2000), dispositivo histórico (FOUCAULT, 2012a) e experiência (FOUCAULT, 2012b).

Como categorias teóricas e políticas, no campo da diversidade e na perspectiva da diferença, gênero e sexualidade constituem conteúdos e práticas do currículo da formação de professores, professoras, que podem contribuir com a justiça curricular (TORRES SANTOMÉ, 2013).

No segundo capítulo abordamos o currículo com foco nas dimensões crítica e pós-crítica que sinalizam para a justiça curricular como revisão do currículo, atento para as diferenças de gênero e de sexualidade, como, também, tratamos o currículo como prática pedagógica, institucional, coletiva e de transformação social (SOUZA, 2009). Além disso, evidenciamos a contribuição da pedagogia intercultural freireana para a prática pedagógica com gênero e sexualidade.

O terceiro capítulo situa o percurso teórico-metodológico da pesquisa, a partir do multiculturalismo crítico, que questiona o imperialismo da cultura dominante, dos padrões de ciência e do determinismo econômico (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Para tanto, trata das escolhas metodológicas, apresentando o campo de pesquisa, os movimentos de aproximação e distanciamento do campo, bem como os sujeitos da investigação. Ainda nesse capítulo, são situados os instrumentos e procedimentos de entrada no campo e coleta de dados, como o questionário, a observação participante, a entrevista e a pesquisa documental. Por fim, a explicitação do processo de análise de conteúdo, nas suas fases de organização, exploração e tratamento do material da pesquisa (BARDIN, 1977), revela como se deu a análise do currículo prescrito e do currículo vivido do Curso de Pedagogia do CAA/UFPE, como, também, a análise do material da prática pedagógica da Educação Básica.

O quarto capítulo compõe a análise acerca da presença e dos sentidos de gênero e sexualidade no currículo prescrito da formação, a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE.

No quinto capítulo situamos as abordagens de gênero no currículo vivido da formação de professora e de professores em Pedagogia, enfatizando as abordagens de gênero programadas e as abordagens de gênero contingentes, bem como as abordagens de sexualidade, programadas e contingentes.

No sexto capítulo, a pesquisa aborda a prática pedagógica das professoras da Educação Básica, configurada nos agrupamentos escolares, nas interações espontâneas e nos artefatos culturais, que sinalizam para os desdobramentos da formação.

Nas considerações finais evidenciamos as contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade. O trabalho aponta para a presença de

gênero e de sexualidade nos currículos prescrito e vivido da formação, os avanços e desafios para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica.

No currículo prescrito, gênero e sexualidade são situados em disciplinas específicas da formação, sobretudo, em caráter eletivo e não perpassa todo o texto do Projeto Pedagógico do Curso. Essas diferenças ganham relevo na programação e no cronograma das disciplinas, tendo em vista que a prática pedagógica docente amplia o lugar e as temáticas das discussões.

No currículo vivido há abordagens programadas e contingentes de gênero e de sexualidade no currículo da formação de professoras e professores, bem como temáticas voltadas para a sexualidade. A pesquisa revela que gênero e sexualidade são conteúdos da formação que transversalizam o currículo de algumas disciplinas, e, ainda, que dialogam com os seus conteúdos específicos.

Gênero e sexualidade são abordados nas perspectivas da construção social, mas também, da desconstrução da teoria *queer*, apesar da presença de ranços dos papéis de gênero e da lógica heteronormativa orientando, sobretudo, algumas práticas discentes.

As análises empreendidas apontam que o currículo da formação de professores e professoras contribui com a prática pedagógica, através das abordagens de gênero e de sexualidade, que se materializam, sobretudo, nas práticas pedagógicas mistas e coeducativas de gênero na Educação Básica.

Na verdade a construção do gênero atua através de meios excludentes, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural. Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos 'humano', o inumano, o humanamente impensável (Butler, 2010).

2 DIVERSIDADE, DIFERENÇA E MULTICULTURALISMO CRÍTICO: FIOS PARA A TECITURA DA MALHA DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A diversidade é marca do nosso tempo, através das relações entre o global e o local, da circulação mais intensa de informações, tecnologia e de culturas, da exigência por condições de igualdade, de justiça e de direitos sociais. No cotidiano das escolas, estudantes de diversos matizes sociais, culturais, étnicos, raciais, de gênero, de sexualidade, etários partilham espaços, relações e conhecimentos, mediadas e mediados por gestoras e gestores, professoras e professores que nem sempre sabem como lidar com tamanha heterogeneidade.

O desejo por um currículo que abarque as diversas significações sociais presentes na escola é mitigado pela aproximação do discurso e práticas que defendem a universalização dos conteúdos, em nome da garantia de direitos iguais, sem considerar as diferenças e desigualdades[20]. Os pressupostos de uma educação universal têm raízes nos ideais liberais da Revolução Francesa do século XVIII, passando pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, no século XX, que orientam os textos da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). Em linhas gerais, o intuito é oferecer a todos (no masculino genérico) uma educação que possibilite os sujeitos (homens e mulheres de forma binária) acessarem um conhecimento básico e necessário à convivência, à sobrevivência e ao trabalho.

A intenção em dar conta da diversidade, geralmente, mobiliza a escola a lidar com as diversas culturas de maneira justaposta, harmônica e essencializada, como se o espaço escolar representasse um grande caldeirão[21] no qual todos os ingredientes se misturassem para formar um determinado produto, a escolarização. Em relação a gênero e sexualidade, a tentativa de homogeneizar e naturalizar as e os estudantes faz com que as identidades/identificações de gênero e as orientações sexuais[22] sejam fixadas a padrões binários e heteronormativos. Os

[20] Ver posicionamento da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ofício n. 01/2015/GR. Disponível em: <http://geppc.org.br/?q=noticia/carta-aberta-contra-a-bncc>. Acesso em: 18 abr. 2016.

[21] Referência à expressão *melting pot* utilizada nos EUA para tratar da pluralidade cultural, criticada por McLaren (1997) devido à sua dimensão assimilacionista e conservadora de cultura. Em perspectiva semelhante, Leite (2001) atribui às teorias da assimilação e do pluralismo cultural as metáforas do "caldo de culturas" e da "salada de culturas". No "caldo de culturas" todas as culturas têm importância, mas resultam em uma cultura superior. A "salada de culturas" é composta de culturas diversas misturadas ao tempero único da cultura hegemônica.

[22] Utilizamos o termo orientação sexual para definir as relações estabelecidas entre as pessoas, em relação aos desejos, às vivências e às expressões da sexualidade, que se diferenciam do termo educação sexual, relativo ao trabalho educativo com a sexualidade, eleito por Furlani (2011). Na pesquisa não tratamos de educação sexual, mas do trabalho com a sexualidade na escola, para que a discussão não seja associada à disciplina Educação

processos de socialização que antecedem a escolarização já produzem estes padrões e as escolas, muitas vezes, se encarregam de dar continuidade e reforçar este formato. Desse modo, os diferentes modos de ser, de se comportar, as linguagens, os desejos, as identidades já estão pré-definidas ("pré-cozidas") socialmente.

No entanto, a diversidade de valores, culturas, experiências[23], desejos e conhecimentos que engendram as pessoas promovem também diversidades de identidades/identificações, sempre em movimento e transformação. Essas pessoas no espaço escolar desafiam a justaposição de sabores, cores, aromas e consistências e revelam que suas identidades/identificações de gênero e as orientações sexualidades não têm formato único e essência fixada pela natureza.

A diversidade, nessa perspectiva, sinaliza para o diverso, o múltiplo e o móvel, mas não problematiza as desigualdades presentes nas relações entre as diferentes culturas. Neste trabalho, a assunção da diferença deve-se ao trato crítico e relacional da categoria frente às dinâmicas de gênero e de sexualidade.

As diferenças são produzidas socialmente a partir de relações de poder e, por isso mesmo, são dinâmicas e inacabadas. As diferenças identificam pessoas e grupos sociais, sem que estejam determinadas e determinados por características essencializadas e naturais. A diferença como contradições sociais, como redes de relações (MCLAREN, 1997), denuncia as desigualdades, a ligação entre as diversas formas de discriminação e preconceito, entretanto, considera as possibilidades de intervenção e de "pontos de fuga" dos sujeitos.

Embora o diverso, o múltiplo, seja considerado, a tendência à essencialização dessa diversidade, como algo dado, pronto, promove um trato justaposto a relações desiguais. Nessa perspectiva, o multiculturalismo contribui para a compreensão desses meandros.

A diversidade de culturas refere-se ao conceito de multi, por isso a multiculturalidade ou multiculturalismo. O multiculturalismo está situado num contexto de cultura global e, ao mesmo tempo, de afirmação da cultura local, no qual a diversidade é marca de todos os

---

Sexual. A orientação sexual, aqui, trata das diversas possibilidades de vivência das relações eróticas, afetivas, de desejos, identificações e de práticas sexuais que homens, mulheres, lésbicas, cisgêneros, transgêneros, intersex podem vivenciar, diferente do "trabalho com a orientação sexual", ou da temática da "orientação sexual", abordada pelos PCN (FURLANI, 2005). A orientação sexual não trata apenas da homossexualidade, envolve também a heterossexualidade, de forma geral "define-se a orientação sexual como a atração e o desejo sexuais (paixões, fantasias) do indivíduo por um outro de um gênero particular [...]" (SOUZA FILHO, 2009, p. 112).

[23] O conceito de experiência aqui é tratado a partir de Larrosa, como princípio, que passa, toca, atravessa e institui as pessoas, através da capacidade de formar e transformar (LARROSA, 2002).

cenários e não há como fugir, pois, "[...] queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural" (MOREIRA, 1999, p. 85).

Essa realidade multicultural, evidenciada no contexto educacional, reúne pessoas de religiões, etnias, raças, gêneros e sexualidades diversas para construir conhecimentos e relações, por isso, demanda olhares e tratos interventivos em relação ao preconceito e à discriminação. Além disso, demanda práticas pedagógicas promotoras de interações e trocas culturais.

Essa perspectiva crítica de transformação das desigualdades exige que o multiculturalismo seja compreendido nas suas diversas abordagens, tendo em vista que elas sinalizam para caminhos distintos, embora articulados. A polissemia do conceito é tratada por McLaren (1997) sob distintas perspectivas: o multiculturalismo conservador ou empresarial, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência.

O *multiculturalismo conservador* configura-se nas relações coloniais que defendem a centralização da cultura dominante, da hierarquia do branco sobre o negro e do homem sobre a mulher. O multiculturalismo conservador define a ideia de uma cultura universal, negando a possibilidade de diferentes culturas partilharem espaços e relações, impondo, inclusive, relações monoidiomáticas. O conceito de diversidade é utilizado nesta posição do multiculturalismo como forma sutil de assimilação das diversas culturas por outra, considerada dominante. Junto com essa assimilação está a condição de adaptação aos padrões determinados pela cultura de referência, como no caso das relações patriarcais, como referente naturalizado para as demais culturas. Além dos padrões étnicos, linguísticos, de gênero, o multiculturalismo conservador também defende padrões de desempenho escolar, de conhecimento, de discursos e de práticas culturais da classe média branca e heterossexual.

O interesse pelas contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica leva a perceber um contexto onde a lógica do multiculturalismo conservador se faz presente em vários espaços (famílias, religiões, escolas, partidos políticos). Essa lógica contribui para a construção de modelos referendados em pares binários e heteronormativos.

O multiculturalismo humanista liberal defende a igualdade como natural, nessa perspectiva as pessoas são livres e têm capacidades intelectuais iguais para conseguir êxito social. As oportunidades precisam ser oferecidas, através de políticas universais, para diminuir as diferenças sociais, no entanto, as desigualdades não são levadas em conta e a estrutura de injustiça social é mantida. No multiculturalismo humanista liberal, as normas de

cidadania são disseminadas por um centro cultural que dita os referentes de classe, de raça, de gênero a serem seguidos.

A abordagem do multiculturalismo humanista liberal no contexto educacional considera a diversidade cultural, mas estabelece relações justapostas pautadas na tolerância, da aceitação do "diferente" por aquela/aquele que é "benevolente". As identidades/identificações de gênero e as orientações sexuais distintas do que é considerado padrão não são negadas nesse contexto, mas assumem uma condição de margem. Essa condição tem a dupla finalidade de evidenciar o que é "marginal" e validar o que é considerado o centro.

As abordagens conservadora e humanista liberal guardam relação por suscitarem uma política de assimilação[24], na qual todas e todos podem estar presentes, mas as estruturas de poder são conservadas. A lógica de uma cultura comum, de políticas educacionais igualitárias, de um currículo universal, encobre as desigualdades sociais, com o manto celebratório da igualdade.

O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e se contrapõe à igualdade entre as culturas, pois considera que a igualdade nega as diferenças. Nesta perspectiva há uma essencialização das diferenças culturais, oposta à sua construção histórica, promovendo o isolamento dos grupos. As experiências, as diferenças no interior das culturas são homogeneizadas em nome de uma referência cultural única, como no caso de um feminismo universal, de uma mulher no singular. Segundo McLaren (1997, p. 121), "aqui o político é frequentemente reduzido apenas ao pessoal no qual a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural próprias de uma pessoa". Ele chama a atenção para posicionamentos reducionistas que impõem a referência de uma pessoa, de um grupo, a partir

[24] Sobre a abordagem assimilacionista, ver Candau (2008, 2011). A autora define que, apesar de considerar a multiplicidade de culturas, o multiculturalismo assimilacionista toma um centro de referência cultural como *a* referência. Candau (2008, 2011) também situa a abordagem diferencialista, no sentido de afirmar as culturas de cada grupo, através, muitas vezes, do seu isolamento; e a abordagem intercultural, que propõe a troca entre as culturas, numa relação de aprendizagens. A autora assume a abordagem intercultural, dizendo da sua aproximação com o multiculturalismo crítico de McLaren (CANDAU, 2009). Para ela, a interculturalidade propõe um "[...] multiculturalismo aberto e interativo" (2011, p. 247), em busca de políticas de igualdade e de identidade. Em Tubino (2005, 2011), o interculturalismo é tratado como categoria teórica e posicionamento ético político que assume dimensão interventiva diante dos distanciamentos culturais e dos conflitos sociais. O autor alerta para as diferenças entre o interculturalismo funcional, que preserva a estrutura de dominação e de colonialismo por meio de políticas universalistas, e o interculturalismo crítico, que promove o diálogo entre as culturas, analisa as condições para o diálogo e evidencia os conflitos interculturais. A definição pelo multiculturalismo nesta pesquisa, situada no texto, não inviabiliza o diálogo com a perspectiva intercultural. Em Walsh (2009), vemos que a distinção entre o multiculturalismo crítico e a interculturalidade crítica se dá, sobretudo, porque ela aborda a diferença enfatizando as relações coloniais. A interculturalidade "[...] que parte do projeto político do movimento indígena se concebe do lado oculto da modernidade, que é a colonialidade" (WALSH, 2009, p. 21). Neste trabalho não enveredamos pela abordagem pós-colonial, que demandaria outros referenciais e tratos metodológicos, embora possamos situar essas discussões nos estudos pós-coloniais.

do lugar de onde falam como suficiente para explicar a cultura. Em relação a gênero, “o pessoal é político” foi um *slogan* utilizado pelas feministas burguesas do início do século XIX para se referir às experiências de parte das mulheres, sobretudo brancas, e tornar pública a condição de violência em âmbito doméstico. Esse *slogan* não abarca a realidade de todas as mulheres em suas diferentes experiências, sobretudo das mulheres negras que sofriam múltiplas formas de violência.

Nesta abordagem, há o fechamento dos grupos culturais à participação e ao diálogo, como forma de preservar seus referentes culturais. No contexto escolar a formação de guetos para defender e afirmar culturas e identidades expressa o multiculturalismo liberal de esquerda, gerando segregações e promovendo embates.

Na contracorrente, o *multiculturalismo crítico e de resistência* questiona o que está posto como normal, a partir da compreensão da instabilidade das identidades/identificações, da diversidade de sentidos e de significados construídos por sujeitos históricos. No multiculturalismo crítico, as diferenças são construídas nas relações sociais e envolvem disputas de poder, por isso são sempre conflitivas. Assim,

> A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1997, p. 123).

As dinâmicas das diferenças são situadas no contexto de desigualdades, de conflitos sociais, culturais e também discursivos. O compromisso com a transformação das relações injustas e desiguais é tomado como objetivo central, dialogando com a perspectiva da educação crítica. Dessa forma, o multiculturalismo crítico é também base para uma abordagem curricular, porque orienta a prática pedagógica, sobretudo, em relação às diferenças.

> Aqui, um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação (MCLAREN, 1997, p. 131).

O multiculturalismo crítico possibilita intervir nas múltiplas formas de discriminação, preconceito[25] e desigualdades naturalizadas, evidenciando as diferenças presentes na sociedade e na escola que, muitas vezes, são negadas no currículo.

As dinâmicas das diferenças são abordadas de forma articulada, sem que uma diferença seja considerada mais importante ou superior à outra; também não são tratadas como capas que se sobrepõem e acumulam. A perspectiva relacional do multiculturalismo crítico possibilita tratar as dinâmicas das diferenças como rede de relações, para além do "modelo associativista" que associa uma categoria à outra de forma linear, apresentando, geralmente, modelos somáticos essencialistas de "duplas desvantagens" (ROSEMBERG, 2006) ou até de múltiplas desvantagens.

No modelo associativista não há como escapar da discriminação, da desigualdade, uma vez que os sujeitos "são" determinados por seus "atributos naturais" universais, que se somam. A hierarquização das diferenças também justapõe as diferenças e não favorece a transformação das desigualdades pelo trato verticalizado. Esse trato "[...] seria igualmente insuficiente; as opressões não podem ser sumariamente, classificadas, relacionadas causalmente, e distribuídas entre planos pretensamente correspondentes ao que é 'original' e ao que é 'derivado'' (BUTLER, 2013, p. 34). Na contracorrente desses modelos pensamos que as, os protagonistas do preconceito estão presos, presas a referências monolíticas que funcionam como lentes embaçadas diante da realidade das diferenças.

Essas lentes, no contexto educacional, produzem situações de preconceito e de discriminação, que não trazem apenas uma dimensão da diferença, pois há articulações em relação aos preconceitos de classe, raça, gênero (MAZZON, 2009).

A dimensão relacional e articulada do multiculturalismo crítico permite perceber que os contextos locais escolares guardam as suas especificidades, mas também dialogam com contextos sociais, econômicos e culturais amplos que promovem discriminação e desigualdades. Essa dimensão também possibilita enxergar que as injustiças sociais e curriculares são mobilizadas por dimensões materiais e discursivas, que, muitas vezes, diferenciam, segregam e excluem das escolas meninos, meninas, homossexuais, transexuais e travestis.

[25] Discriminação neste trabalho é compreendida como formas de violências "[...] cometidas contra indivíduos por motivos diversos, possuem um forte componente de violência simbólica, e podem ser exercidas também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro" (BRASIL, 2012). Para Rios (2009) o preconceito refere-se a percepções mentaise representações sociais negativas em relação a grupos inferiorizados, a discriminação é a materialização do preconceito nas relações sociais.

O multiculturalismo crítico, como força de resistência em nossa sociedade, situa os sujeitos de direitos, ratificando a legitimidade das suas vivências e do seu empoderamento que as e os possibilitam falar a partir de si e não apenas sobre si, em busca da justiça social. Entretanto, a relação com as diversas formas de significação (culturas) é considerada no diálogo, sem que uma se sobressaia à outra. Nesta perspectiva, mulheres, transgêneros, bissexuais, homens, cisgêneros, lésbicas e homossexuais têm a dizer sobre as identidades/identificações de gênero e de orientação sexual[26], bem como propor formas de intervenção nas dinâmicas das diferenças.

As diferenças de gênero e de sexualidade, no multiculturalismo crítico, são construções históricas, que analisam as políticas de significação relacionadas às desigualdades, situando sua produção social e questionando a ideia de determinação natural. As identidades/identificações são tratadas como "[...] uma sutura de significado e identificação arbitrários, contingentes e temporários" (MCLAREN, 1997, p. 76), que viabilizam novas figuras de autoridade e incitam novas propostas políticas.

A identidade assume a perspectiva da identificação como reunião de experiências construídas e em construção nas relações sociais, que permite a abertura para performances múltiplas e móveis. A identidade/identificação compõe-se de elementos do contexto, das convivências, das diversas vivências mobilizadas pela empatia. O desejo de aproximação em relação ao que nos atrai, instiga, ao que nos afeta (positiva e negativamente), pelos pontos de encontro ou desencontro possibilita a composição que chamaremos identificação (MAFFESOLI, 1996).

Para Bento (2014a, p. 254), "as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós". Nessa direção, as identidades têm a ver com culturas produzidas socialmente, que através de "[...] múltiplas maneiras encontra o meio de exprimir a viscosidade, a adesividade, que me liga aos outros" (MAFFESOLI, 1996). Embora também sejamos produzidos e produzidas socialmente, essa

[26] Utilizamos o termo orientação sexual para definir as relações estabelecidas entre as pessoas, em relação aos desejos sexuais, que se diferencia do termo educação sexual, relativo ao trabalho educativo com a sexualidade, eleito por Furlani (2011). A orientação sexual, nesta perspectiva, trata das diversas possibilidades de vivência das relações eróticas, afetivas e de relação sexual que homens, mulheres, lésbicas, cisgêneros, transgêneros, intersex podem vivenciar, diferente do "trabalho com a orientação sexual", ou da temática da "orientação sexual", abordada pelos PCN (FURLANI, 2005). A orientação sexual não trata apenas da homossexualidade, envolve também a heterossexualidade, de forma geral "define-se a orientação sexual como a atração e o desejo sexuais (paixões, fantasias) do indivíduo por um outro de um gênero particular [...]" (FILHO, 2009, p. 112). Desse modo, orientação sexual está "[...] referida à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas" (TORRES, 2010, p. 34).

viscosidade não representa submissão, determinação, mas autonomia relativa, diante da possibilidade de nos construirmos nas relações.

No campo da educação as discussões de gênero, geralmente, situam as construções do masculino, do feminino, do transgênero como identidades de gênero. Com base no multiculturalismo crítico elegemos o termo identidade/identificação para evidenciar sua dinamicidade e multiplicidade, geradoras de transformações. A preservação do termo "identidade", utilizado no campo da educação, tem a finalidade política de afirmar a luta pela explicitação dos termos nos documentos educacionais.

Em síntese, gênero e sexualidade estão situadas na perspectiva da diferença, que envolve relações de poder assimétrico. Dessa forma, o multiculturalismo crítico evidencia as desigualdades entre as culturas, propondo sua transformação. A identidade é assumida como identificação para enfatizar seu caráter relacional, múltiplo e dinâmico que contribui para desestabilizar modelos fixos, universais e dominantes.

O multiculturalismo crítico como aporte para as diferenças de gênero e de sexualidade questiona o porquê de identidades/identificações de gênero e de orientações sexuais não aparecerem no currículo prescrito[27] e vivido da escola; além disso, propõe que o currículo se conecte à realidade das pessoas.

Diante dessa abordagem, situamos os movimentos feministas para desenvolver o referente acerca de gênero e de sexualidade, que são categorias transversais na investigação sobre o currículo da formação e a prática pedagógica.

2.1 As fases e entrefaces dos movimentos feministas

O feminismo, como movimento de lutas e conquistas das mulheres pelos seus direitos e também como epistemologia[28] que visa à revisão de paradigmas que sustentam as ciências,

[27] O currículo prescrito é o instrumento de regulação da política curricular, que define objetivos, conteúdos e metodologias para a educação, de acordo com as intencionalidades que direcionam essa política (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

[28] A epistemologia feminista trata o conhecimento científico a partir de novos paradigmas, de novas concepções e arranjos metodológicos, bem como atribui novas finalidades para o conhecimento; é situada em um contexto de revisão das ciências, sobretudo das Ciências Sociais. Essa epistemologia se opõe à perspectiva positiva de ciência diante da impossibilidade de neutralizar o movimento, a dinâmica, a subjetividade dos fatos sociais, promovendo críticas acerca da neutralidade científica, da racionalidade e objetividade da ciência positiva. Inicialmente, as pesquisas sobre mulheres, a partir de referentes masculinos, sobretudo da sociologia, apenas encaixavam a realidade das mulheres ao padrão androcêntrico. O foco da produção pelas mulheres preocupa-se com o saber que tece a pesquisa, com os conceitos e as metodologias que sustentam o conhecimento. Desse modo, a pesquisa feminista passa a assumir a prática da autoconsciência, da reflexão crítica acerca da sua condição social, das suas vivências (CRUZ, 2014; TERRAGNI, 2005).

intenciona a ressignificação das relações sociais entre as pessoas, a realidade e o conhecimento. O feminismo nasce no contexto da modernidade, sob influência das ideias iluministas da sociedade burguesa do século XVIII, que preconizava, sobretudo, a condição humana de utilizar a razão como forma de intervir na realidade. Para Carosio (2009), o pensamento crítico das mulheres sempre esteve presente desde a antiguidade, mas as demandas por igualdade entre homens e mulheres começam a se expressar de forma coletiva a partir da Revolução Francesa.

Os movimentos feministas, geralmente, são divididos pela teoria em três fases, também conhecidas por ondas, que demarcam os maiores interesses de lutas das mulheres, de forma mais intensa, no início do século XX, em países da Europa, Estados Unidos, seguindo para a América Latina[29]. O movimento feminista é plural, são movimentos diversos que representam grupos, concepções, demandas e produções diferentes.

A *primeira fase d*o movimento feminista caracteriza-se pela reivindicação das mulheres pelo direito ao voto, conhecido por movimento sufragista, mobilizado, sobretudo, pelas mulheres brancas de classe média (NICHOLSON, 2000). Além disso, enfatiza o poder político, a luta pela igualdade de direitos, o protesto contra as diferenças contratuais, a conquista de propriedades e contra o arranjo de casamentos, pelos direitos sexuais e reprodutivos.

A *segunda fase*, demarcada pelo período de 1960 a 1980, é evidenciada pelo slogan "O pessoal é político", no sentido de politizar e desnaturalizar o cotidiano, relacionar vida doméstica e vida pública, atentando para as questões de poder que envolvem o micro e o macrossocial na construção das desigualdades. A ruptura com a compreensão liberal do público como instância estatal e do privado como domínio pessoal problematiza a dimensão política da opressão sofrida pelas mulheres no espaço doméstico, considerada até então como falta de sorte ou de capacidade.

Esta fase prosperou no sentido da produção do conhecimento, através da resistência epistemológica em defesa da desnaturalização das explicações (COSTA, 2006; CRUZ, 2014). O feminismo nesta fase traz a herança da primeira fase ao relacionar as diferenças entre homens e mulheres à questão biológica, ao sexo, por isso o termo sexismo. Esta vinculação ao

[29] A partir do feminismo Latinoamericano, Carosio (2009) define o movimento em quatro etapas. A primeira onda, entre os séculos XVIII e XIX, configura-se no feminismo ilustrado da Revolução Francesa, o feminismo socialista e anarquista e o feminismo educacionista. A segunda onda, na metade do século XX, é marcada pelo feminismo sufragista, socialista e liberal. A terceira onda, na década de 1970, o feminismo radical e movimento de libertação. A quarta onda, a partir do século XXI, os feminismos institucional, liberal, socialista, de igualdade, de diferença, indígena, afrodescendente, ecofeminsmo, islâmico, latinoamericano etc.

sexo dificulta a mutabilidade de tal condição; entretanto, as feministas do final dos anos de 1960 discutem a construção social, no intuito de enfraquecer o determinismo biológico (NICHOLSON, 2000).

A *terceira fase* do movimento feminista "[...] concentra-se na análise das diferenças, da diversidade, da alteridade e da produção discursiva da subjetividade" (CRUZ, 2014, p. 22). As diferenças são situadas para enfatizar as desigualdades entre as pessoas, na interface com outras dinâmicas (de classe, de raça, de etnia, de geração); dessa forma, o interesse pela justiça social entrelaça os movimentos que combatem as diversas formas de desigualdades.

Apesar das especificidades de cada fase elas se articulam e são consideradas neste trabalho, que é instigado pelas contribuições da terceira fase, devido às dinâmicas das diferenças que a envolvem. A categoria da diferença na pesquisa, orientadora da abordagem de gênero e sexualidade, é influenciada também a partir das contribuições dos movimentos feministas[30].

Costa (2006) define o movimento feminista em países da América Latina e, especificamente, no Brasil a partir de duas fases, que ela chama de "feminismo bem comportado" e "feminismo de resistência". As manifestações do feminismo bem comportado ocorrem na primeira metade do século XIX. Esse nome deve-se ao seu caráter conservador, que preservava a divisão de papéis de gênero e reforçava os atributos considerados femininos (maternos e domésticos).

A princípio, o movimento é marcado pela produção da imprensa feminina com publicações de cunho feminista, em seguida pelas reivindicações das mulheres trabalhadoras, que lutavam por melhores condições de trabalho, contra os abusos sofridos e também pelo direito ao voto.

Apesar de ser conhecido, principalmente, pelo movimento sufragista através da figura das mulheres burguesas, o direito ao voto representava apenas um dos meios e não fim, defendido pelas feministas da década de 1920 no Brasil[31]. A luta pelos direitos políticos era apenas o início da luta por outras frentes (SOIHET, 2006).

---

[30] A crítica das pesquisadoras feministas na década de 1990 define que a categoria experiência reforça o sistema de opressão. Elas dizem que a condição das mulheres e a possibilidade de sua visibilização, através das produções, vão para além de circunstância pessoal, individual e específica de cada uma (experiência). Na contracorrente, a condição de diferença situa o contexto mais amplo, o espaço político de discriminação e desigualdades que envolvem relações e sujeitos plurais (OLESEN, 2006).

[31] A conquista do direito ao voto foi alcançada nos países latinoamericanos, primeiramente no Equador, em 1929, e por último no Paraguai, em 1961 (CAROSIO, 2009). Em 1932, através do Decreto nº. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, é instituído o Código Eleitoral Brasileiro, e o artigo 2º determinava que era eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma do código. No entanto, segundo as disposições transitórias (Art. 121), o sufrágio não era obrigatório para homens com mais de sessenta anos nem para as

Na perspectiva do feminismo bem comportado, no Brasil, Nísia Floresta[32] protagonizou a luta pela reforma da educação feminista, no início do século XIX, defendendo a educação como forma de qualificar a vida da mulher. Além disso, antecipou as discussões de gênero porque afirmava que as diferenças entre os sexos eram sociais e não naturais. Influenciada pelos referentes positivistas e religiosos da época, acreditava que a instrução feminina era importante para o progresso social, e reforçava a atribuição de papéis sociais femininos ligados à maternança e à domesticidade como virtudes das mulheres (ROSA, 2013).

O "feminismo de resistência", situado na década de 1970, é marcado pelo enfrentamento das mulheres no contexto da ditadura militar, na luta pelos seus direitos e, inclusive, pela discriminação no interior dos partidos políticos de esquerda e dentro das Associações Eclesiásticas de Base. Para Costa (2006), a ruptura com as organizações de esquerda diferencia o feminismo latino-americano do europeu e norte-americano.

A década de 1980 traz desafios ao movimento feminista brasileiro, em decorrência dos interesses partidários no eleitorado feminino e diante da sua participação nas instâncias políticas[33]. A década de 1990 para Costa (2006) significa um período de organização das mulheres em ONGs e a multiplicidade de movimentos, de acordo com as demandas de cada grupo (mulheres pobres, operárias, trabalhadoras do campo, mulheres negras).

Os desafios dos movimentos feministas nas suas diversas feições abarcam ainda a necessidade de compreensão dos vários sentidos do feminismo, rompendo, inclusive, com os estereótipos e representações negativas criados intencionalmente para fragilizar os movimentos (SOIHET, 2006).

---

mulheres de qualquer faixa etária (SANTOS, 2004, p. 32). A resistência ao direito ao voto feminino no Brasil, pela maioria dos parlamentares e por algumas mulheres, sustentava-se na definição de papéis sociais de gênero. Para os parlamentares o voto do pai, do marido e do confessor já as representava. Para algumas mulheres, a função pátria da mulher era educar os homens (SOHIET, 2006).

[32] Dionísia Gonçalves Pinto, conhecida como Nísia Floresta, nasceu em 1810, em Papary, no sítio Floresta, Rio Grande do Norte. Ela foi poetisa, escritora e educadora. Protagonizou ideias revolucionárias para as mulheres da época, evidenciando a importância da educação para as mulheres. Ela abordou as condições de injustiça e inferioridade relativas às mulheres e também a discussão acerca dos direitos dos escravos e dos povos indígenas. As duas obras mais conhecidas de Nísia Floresta são "Direitos das mulheres e injustiças dos homens" e o "Opúsculo Humanitário". GRAUPE, Mareli Eliane. Nísia Floresta. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

[33] Merece destaque a atuação das mulheres no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) na Assembleia Constituinte. Conhecido como o lobby do batom, a participação feminina na luta por uma Constituinte mais democrática conquistou 80% das reivindicações, dentre elas a igualdade de direitos civis, que posteriormente reforma o Código Civil, a ampliação da licença maternidade (de três para quatro meses) e a licença paternidade, a garantia da amamentação para as presidiárias e o direito à posse de terra para mulheres do campo. Estas mudanças representam uma parte da conquista de direitos, apesar da permanência de práticas machistas no cotidiano das relações trabalhistas, domésticas e políticas (COSTA, 2006).

A reconfiguração do patriarcado e do machismo também lança desafios contemporâneos para os movimentos feministas, tendo em vista os novos arranjos sociais de pluralização das relações de poder que multiplicam e diversificam as feições do patriarcado e do machismo.

De forma clássica, o patriarcado se refere à hierarquia etária e de poder, que representa o "poder do Pai", nas figuras do Estado, do chefe da empresa, do diretor da escola, validadas pela crença na fragilidade feminina, na divisão de papéis sociais e sexuais (CHAUÍ, 1991). Ele também é situado como "[...] uma estrutura de dominação masculina, que envolve relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens" (AUAD, 2003). Sobretudo nas sociedades ocidentais contemporâneas o patriarcado assume novos contornos, através de personagens que interpretam a sensibilidade masculina e a produtividade econômica feminina, compondo "novas" relações que conservam o domínio masculino (GIROUX, 2012).

Por outro lado, as formas de dominação vão para além das relações binárias homem e mulher, determinadas por um patriarcado universal que não dá conta de explicar as múltiplas formas de poder que envolvem as mulheres em diferentes contextos, realidades e culturas. Assim,

> A noção de um patriarcado universal tem sido amplamente criticada em anos recentes, por seu fracasso em explicar os mecanismos da opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que ela existe. Exatamente onde esses vários contextos foram consultados por essas teorias eles o foram para encontrar 'exemplos' ou 'ilustrações' de um princípio universal pressuposto desde o ponto de partida. Esta forma de teorização feminista foi criticada por seus esforços de colonizar e se apropriar de culturas não ocidentais, instrumentalizando-as para confirmar noções marcadamente ocidentais de opressão, e também por tender a construir um 'Terceiro Mundo' ou mesmo um 'Oriente' em que a opressão de gênero é sutilmente explicada como sintomática de um barbarismo intrínseco e não ocidental" (BUTLER, 2013, p. 21).

As complexas redes de poder que envolvem os sujeitos não se limitam a categorias e relações fixas de opressão (patriarcado) e de oprimidas (mulheres). Butler (2013) chama a atenção para o trato colonizador da cultura em generalizar o patriarcado como forma de dominação masculina em todos os contextos, a partir do referente ocidental, e ainda, de tratar a opressão como inerente à cultura do "Terceiro Mundo".

Nas várias performances de poder, diferenciadas pelas culturas e em cada cultura, o poder vai assumindo formas plurais e em posições desiguais.

Dentre as formas plurais e desiguais de poder, o machismo como discurso e prática construídos culturalmente, a partir de redes de relações discursivas e materiais, estabelece o

poder do “Homem”, com “H” maiúsculo, como referência e justificativa para atitudes de violência, autoritarismo e superioridade. O machismo é referendado na “masculinidade hegemônica”, conceito criado na década de 1980, que se refere a um padrão de expectativas e práticas de papéis relativos à dominação masculina. A masculinidade hegemônica se modifica de acordo com os contextos, mas sua normatividade dirige-se à hegemonia do homem (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013).

A masculinidade hegemônica também é perpetuada pela cultura de maneira performática, através de artefatos culturais que orientam padrões de gênero e de sexualidade. As músicas com conteúdos machistas perpassam gerações, estilos musicais e compositoras, compositores definindo papéis e relações de gênero[34]. Além disso, a linguagem fílmica também contribui para a perpetuação da imagem do homem incorporado na “Besta Fera das Alagoas”[35], destemido, viril e rude.

Como alerta Oliveira (1998, p. 15),

> Não se pode, no entanto, perder de vista a eficácia do estereótipo construído e/ou mantido pelas diversas instâncias de representação simbólicas da sociedade, através de seus produtos e veículos: mitos, narrativas, *slogans*, ideais, caricaturas etc. Todo este conjunto de elementos simbólicos auxilia na modelação da própria "face social", constituindo indivíduos à sua imagem e semelhança para que eles possam reproduzir a própria sociedade que os fabrica.

Desse modo, os elementos simbólicos contribuem na orientação dos papéis de gênero, exigindo dos homens, das mulheres, dos homossexuais que correspondam à imagem produzida.

Andrade (2007), ao tratar da “Invenção do cabra-macho do Nordeste na tela do Cinema”, situa que as identidades são construídas e que “as representações dos nordestinos são masculinizadas por uma visão naturalista e machista, baseada nos ícones da força e da resistência [...]” (2007, p. 228). Para o autor, essas representações limitam os homens da possibilidade de outras vivências de gênero e de sexualidade.

Apesar destas representações é importante destacar que, assim como o patriarcado, o machismo não é universal, tampouco representa “uma cultura nordestina”. Ele está presente na cultura sob diferentes feições, mas não abarca todas as pessoas.

---

[34] Disponível em: <http://www.geledes.org.br/12-musicas-que-sao-extremamente-machistas-e-que-voce-canta-sem-perceber/#gs.TaRWTj0>. Acesso em: 08 nov. 2015.

[35] A Besta Fera das Alagoas é o apelido utilizado para o personagem Frederico Evandro, interpretado por Marco Nanini, no filme Lisbela e o Prisioneiro. O filme, lançado em 2003 pela Globo Filmes, sob a direção de Guel Arraes, é uma adaptação da peça de teatro homônima de Osman Lins. No filme, Frederico Evandro é um nordestino, matador, conhecido pela sua coragem e valentia.

Uma das facetas do machismo se traduz no discurso vitimário (OLIVEIRA, 1998), que toma de empréstimo da corrente funcionalista a ideia de papéis masculinos. Esse discurso apoia-se nos atributos considerados do homem (racionalidade, provedor, forte, corajoso) e opera na reelaboração do gênero, situando os atributos como fardo e transformando-o em vítima. A psicologização fortalece esse papel, justificando a fragilidade da identidade masculina, derivada de problemas sociais e psicológicos; assim, de vilão o homem passa a ser vítima.

Para Oliveira (1998), a masculinidade é objeto de várias abordagens de análise e a abordagem crítica se distancia da vitimização e da psicologização porque toca em questões fundamentais de relações de gênero e poder. Além disso, ela diz que atribuir ao sistema capitalista, à estrutura familiar e do trabalho e ao ensino os problemas da masculinidade é não atentar para a responsabilidade que podemos assumir nas relações cotidianas que engendram tal masculinidade. Assim,

> Cai-se em uma armadilha que se pode resumir da seguinte forma: se a culpa é do sistema, nada pode ser feito enquanto ele não for alterado, assim eu me eximo da responsabilidades no que diz respeito à minha prática cotidiana, já que sou mero joguete neste sistema demoníaco (OLIVEIRA, 1998, p. 13).

As abordagens reforçam características ditas masculinas e justificam a posição dos homens (vitimização e psicologização), como também atribuem ao sistema os problemas da masculinização/machismo. A abordagem crítica possibilita analisar problemáticas que envolvem sua pluralidade e ajuda a questionar o padrão de masculinidade hegemônica, promotor de situações de discriminação e violência.

Junto aos sentidos do feminismo, das configurações do patriarcado e do machismo, na contemporaneidade, situamos como um dos maiores desafios dos movimentos feministas a articulação e a abertura ao diálogo com outras dinâmicas das diferenças, junto com a revisão dos próprios parâmetros que orientam os movimentos. Nessa perspectiva, Bento (2014a) chama a atenção para o parâmetro heterossexista do feminismo, através da hostilização e invisibilização das mulheres lésbicas, dissolvendo as reivindicações do universalismo dos pares binários.

Assim, é desafiador pensar na conquista de direitos dos grupos sociais marginalizados para além de políticas assimilacionistas e de políticas diferencialistas que fortalecem a segregação. O conceito de totalidade, a partir do multiculturalismo crítico, como experiência histórica acumulada, numa perspectiva de compartilhamento e não de opressão (MCLAREN,

1997), serve de referente para a conquista de direitos sem que a diferença se encerre nela mesma.

A diversidade de movimentos feministas e as diferenças no seu interior contribuem para ultrapassar o referente eurocêntrico e heteronormativo. A mulher, no singular e unificada, passa, portanto, a ser questionada, como provoca Butler:

> Beauvoir diz claramente que a gente 'se torna' mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do 'sexo'. Não há nada em sua explicação que garanta que o 'ser' que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Se, como afirma ela, 'o corpo é uma situação', não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais; consequentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discuriva. Sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo (2013, p. 27).

Nessa lógica, nos tornamos mulheres (biológicas ou não biológicas) a partir de construções sociais, sobretudo em relação a sexo (ao corpo sexuado), que também é gênero porque é construído socialmente. Assim, o que define o ser mulher não é a anatomia e o aparelho reprodutor, mas a identificação com construções de gênero plurais.

A partir da perspectiva plural de gênero, a prefaciadora do livro "A Reinvenção do Corpo" (BENTO, 2006, p. 12), após se afirmar como feminista militante, define que

> Nós, feministas, partimos da opressão das mulheres. Fato histórico incontestável. Porém, a autora avança: a opressão se dá não apenas sobre as mulheres, mas há lugares infinitos de interlocuções/diálogos/possibilidades, entre esses três lugares: fato sociológico incontestável. Não se pode pensar gênero sem se pensar, simultaneamente em sexo e opção sexual (SIQUEIRA, 2006, p. 12).

Desse modo, as abordagens dialogal e plural[36] de gênero, tomadas como orientadoras desta pesquisa, situam as construções sociais a partir do diálogo entre as identidades/identificações de gênero que envolvem e ultrapassam os pares binários (BENTO, 2014a).

2.2 Gênero: perspectivas universal, relacional e plural

A categoria gênero amadureceu ao longo do tempo, ganhando fôlego e força no meio social e acadêmico. Inicialmente utilizado para enfatizar a diferença entre os sexos, no âmbito da linguagem e dos papéis sociais, questionando o determinismo biológico, gênero

[36] A abordagem plural de gênero não se refere à perspectiva justaposta das diferenças; a partir de Bento (2014a), é situada como a superação da abordagem universal e da abordagem dialogal de gênero, tratadas a seguir.

problematiza a diferença e a pluralidade. Assim, “a categoria de gênero, usada primeiro para analisar as diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença” (SCOTT, 1990, p. 85) representando uma forte aliada na luta contra a desigualdade, contrariando a falsa oposição construída entre teoria e política, que se referia a gênero como uma categoria acadêmica distanciada da atuação política.

Na fase de mudança do conceito de sexo, determinado pelo biológico e entremeado pela ideia de construção social, é criado o conceito de gênero, utilizado pelas feministas inglesas no final dos anos de 1960. Gênero era utilizado, sobretudo, para se referir às distinções socialmente construídas para homens e mulheres a partir das diferenças sexuais, portanto, o conceito ainda estava preso ao biológico, como suplemento e não substituto de sexo (NICHOLSON, 2000).

Para Matos (2008), mais do que um conceito ou ferramenta, gênero passa a ser um campo novo nas ciências humanas e sociais, porque traz uma nova compreensão da ciência, situando os discursos de verdade e questionando a hegemonia dos paradigmas científicos; através da perspectiva crítica, aponta na direção multicultural de ciência.

Gênero consolida-se como uma categoria analítica e política para tratar das diferenças e desigualdades das relações entre mulheres e homens, homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens. Na década de 1980, a categoria gênero envolve e articula-se a outras dinâmicas das diferenças, de classe social, de etnia, de raça, de geração, de sexualidade.

O conceito de gênero é polissêmico e envolve a relação entre natureza e cultura. Nicholson (2000) nomeia por “determinismo biológico” quando gênero é tratado de forma oposicional a sexo. Em outro movimento, gênero sobrepõe-se a sexo, definido por Nicholson (2000) de “fundacionismo biológico”.

O determinismo biológico concebe a distinção entre natureza e cultura, atribuindo à natureza uma condição estática e à cultura uma condição de construção. Dessa forma, sexo e gênero são categorias distintas, uma vez que sexo corresponde à determinação biológica, relativa ao corpo, enquanto gênero corresponde à construção cultural, relativa ao comportamento.

O fundacionismo biológico aproxima natureza e cultura, concebendo gênero de forma sobreposta a sexo, ou seja, o gênero como construção cultural tem a capacidade de produzir significados para o corpo.

Para Nicholson (2000), é necessário abandonar tanto o determinismo quanto o fundacionismo biológico, tendo em vista que a humanidade difere no seu interior, nas suas expectativas sociais, comportamentos, valores e também nos modos de compreender o corpo.

Desse modo, o corpo ganha movimento, dinamicidade e ultrapassa o limite do dado natural, determinado biologicamente, remetendo à compreensão de que gênero e sexo são produzidos culturalmente.

Através das contribuições de Butler (2010), este corpo imutável, intocado, é posto em questão porque ela considera que sexo e gênero são produções culturais/discursivas. A partir de Foucault, a autora diz que os corpos são governados por poderes diversos e reiterativos, chamados por Butler (2010) de performatividade[37], que buscam dar-lhes materialidade, com o intuito de firmar a determinação heterossexual. Assim, "o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser" (BUTLER, 2010, p. 59).

A sustância do corpo, sua concretude, é material; entretanto, esta matéria também está vinculada à materialização da norma. Desse modo, "não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um construto cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – quer se entenda essa como o 'corpo', quer como um suposto sexo" (BUTLER, 2010, p. 154). O corpo e o sexo, neste sentido, são construídos socialmente, também pelos discursos. Neste trabalho, evidenciamos as produções materiais e discursivas sobre as diferenças de gênero e de sexualidade, que têm possibilidades de produzir, reproduzir e também de transformar as desigualdades.

A produção cultural do gênero e do sexo demanda reflexão sobre os significados atribuídos à construção, que pode significar apreensão de uma cultura imposta, deslocamentos e, ainda, transformações. O risco de substituir a determinação do biológico pela determinação do cultural, ao conceber o gênero como construído culturalmente, pode configurá-lo como atributo ou marca inerente ao sujeito dotado de capacidades universais. No entanto, esta "marca" ou "atributo" são produtos de relações e não características específicas postas sobre as pessoas. Desse modo, nem o gênero nem a pessoa são substância universal, estão se fazendo na relação histórica e contextual.

[37] "A performatividade não é, assim, um 'ato' singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição" (BUTLER, 2010, p. 167).

Para Butler, as possibilidades em relação às construções de gênero dependem dos limites discursivos e

> Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2013, p. 28).

A linguagem hegemônica determina a construção binária de gênero e de sexualidade; no entanto, a linguagem assim como a ciência ou parte dela também pode assumir perspectivas diversas.

Para Butler (2013), a subversão e os deslocamentos das compreensões naturalizadas dos padrões binários de gênero e de heterossexualidade podem ocorrer através da mobilização, da confusão, da paródia, do jogo de significados acerca dos gêneros, e não através de estratégias utópicas. Assim,

> Observe-se não só que as ambiguidades e incoerências nas práticas heterossexual, homossexual e bissexual – e entre elas – são suprimidas e redescritas no interior da estrutura reificada do binário disjuntivo e assimétrico do masculino/feminino, mas que essas configurações culturais de confusão do gênero operam como lugares de intervenção, denúncia e deslocamento dessas reificações (BUTLER, 2013, p. 57).

Essas "confusões de gênero" (BUTLER, 2013) são as diferentes e dinâmicas configurações assumidas pelas pessoas que não se enquadram no padrão masculino ou feminino e, interventivamente, mexem, incomodam e "insultam" a "normalidade". Para além de uma solução, estas confusões são ambíguas e difusas.

Embora seja considerada a importância das "paródias de gênero" como forma de denúncia, subversão e deslocamentos dos padrões binários de gênero, a mudança nas estruturas sociais produtoras das diferenças também é situada neste trabalho a partir do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997).

Dessa forma, as contribuições do currículo da formação de professores, professoras para a prática pedagógica docente com as diferenças de gênero consideram a crítica lúdica aos padrões binários de gênero e heteronormativos e, sobretudo, evidenciam intervenções materiais nas práticas pedagógicas.

Butler (2013) sugere coalizões abertas como unidade provisória, que reuniria identidades fluidas para ações políticas. McLaren (1997) sugere um metadiscurso primário como forma de engajamento provisório em busca de alianças. Esse ponto de encontro fortalece a definição de utopia do multiculturalismo crítico, situada na pesquisa como "[...]

uma antecipação do futuro por intermédio de práticas de solidariedade e de comunidade" (MCLAREN, 1997, p. 151). Desse modo, as construções de gênero e de sexualidade assumem perspectivas plurais que, articuladas, podem intervir nos modelos binários e heteronormativos.

A partir dessas contribuições, os estudos de gênero podem ser situados em três perspectivas que estabelecem superações. Inicialmente gênero é explicado a partir das oposições binárias entre o masculino e feminino; em seguida, a partir da perspectiva relacional e inter-relacional das diferenças e, por fim, a partir das dinâmicas das diferenças. Bento (2014a) configura os estudos de gênero em três tendências explicativas, definindo-as em universal, relacional e plural, com argumentações próprias acerca da sexualidade, do corpo e de gênero.

Para Bento (2014a), a *tendência universal* de gênero toma por base as produções feministas, evidenciada, sobretudo por Beauvoir ao tratar da origem e dos fundamentos da condição de subordinação das mulheres aos homens, a partir da biologia, da psicanálise e da economia. A contraposição ao paradigma naturalista é marcada pela emblemática frase de Beauvoir - "ninguém nasce mulher torna-se mulher" - para defender a possibilidade de transcendência, do "vir a ser" das mulheres. A intenção dessa autora é a desnaturalização do feminino. Ao dizer que, "em verdade, a natureza, como a realidade histórica, não é um dado imutável. Se a mulher se enxerga como o inessencial que nunca retorna ao essencial é porque não opera, ela própria, esse retorno" (BEAUVOIR, 1980, p. 13), a autora incita as mulheres a se colocarem como sujeitos sociais, intervindo na determinação posta a elas pelos imperativos do biológico.

No entanto, os argumentos da tendência universal preservam a essencialização dos gêneros, reforçando a polarização fixa entre homens e mulheres. Mesmo enfatizando a dimensão cultural que produz a supremacia do homem sobre a mulher, a tendência universalista preserva a estrutura dos pares binários, através do corpo (BENTO, 2014a). Assim, "o corpo aqui é pensado como naturalmente dimórfico, como uma folha em branco, esperando o carimbo da cultura que, por meio de uma série de significados culturais, assume o gênero" (BENTO, 2014a, p. 71). Por mais que os significados culturais sejam alterados, a oposição binária é conservada, uma vez que o dado natural passa a ser intransponível.

A *tendência relacional*, para Bento (2014a), situa a partir dos construtos das produções feministas da década de 1990, a indagação da identidade singular e universal de mulher. Nessa tendência, a categoria gênero atenta para as diferenças de classe, de raça, de sexualidade, de religiosidade que permeiam a produção das mulheres, problematizando a

universalidade e essencialização tanto do feminino quanto do masculino, desdobrando-se, inclusive, nos estudos sobre as masculinidades. Para Bento (2014a, p. 74),

> Este momento representou uma ruptura com um olhar que posicionava a mulher como portadora de uma condição universalmente subordinada, o que gerou, por um lado, uma representação da mulher-vítima e, por outro, do homem-inimigo, dois lados da mesma moeda: o patriarcalismo.

A compreensão revanchista que opunha mulheres contra homens passa a ser questionada pelo viés da relação, na qual homens e mulheres se constroem mutuamente. Essas relações também se dão no interior de uma mesma categoria, a partir das dinâmicas das diferenças (mulheres brancas e mulheres negras, mulheres nordestinas e mulheres sulistas, homens ricos e homens pobres). Bento (2014a) situa Joan Scott como a referência fundamental nesta tendência, uma vez que ela trata gênero como categoria de análise, apontando os processos históricos e o poder na configuração das relações de gênero.

Segundo Scott (1990, p. 14), "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder".

O limite da definição de gênero como categoria de análise, para Bento (2014a), reside em situar gênero a partir das produções históricas e situar a diferença a partir do sexo, reforçando a matriz da relação binária (diferença sexual). Aqui se situa o ponto de encontro das tendências universal e relacional, ambas preservam o constructo biológico do sexo.

Em Bento (2014a), a superação das tendências universal e relacional é promovida pelos estudos *queer*, ao evidenciarem o padrão heterossexista e binário dessas tendências e anunciarem a dimensão plural das construções identitárias.

A Teoria *Queer*, decorrente de estudos difusos, se configura na segunda metade da década de 1980, nos EUA, sobretudo, em decorrência da AIDS (MISKOLCI, 2015), ela representa "[...] uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente" (SILVA, T. 2007, p. 105).

Com maior visibilidade a partir da década de 1990, os estudos *queer* propõem o cruzamento de fronteiras, que ultrapassam o limite de compreensão acerca da superação dos padrões que determinam o que é ser homem, mulher, heterossexual ou homossexual.

O termo assume a função política de evidenciar e converter o sentido pejorativo do conceito, utilizado como insulto às pessoas não heterossexuais (*queer*-estranho), em ferramenta de assunção do movimento. O termo associado ao que é considerado abjeto (MISKOLCI, 2015) assume uma perspectiva de contestação irreverente por parte dos

movimentos homossexuais, sobretudo, que se contrapõem à fixidez das identidades (LOURO, 2008).

Os estudos *queer* começaram a surgir no final da década de 1980, a partir do construcionismo e do pós-estruturalismo, mas sua ênfase está na desconstrução e nas políticas de identidade, que questionam as verdades e situam a impossibilidade de captar a realidade, as práticas sociais, que, para os pós-estruturalistas, são discursos. Os limites da teoria *queer* têm sido discutidos, uma vez que, ao desestabilizar e questionar as identidades, torna-se complicado estudá-las (GAMSON, 2006) e reivindicar direitos. A utilização do termo *queer* é protagonizada por Teresa de Lauretis, em 1990, numa conferência (MARTINEZ, 2015; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2012).

Com base nas discussões e nos movimentos da década de 1980 acerca da orientação sexual, da contribuição de Foucault sobre as relações entre poder, saber e sexualidade, bem como de Rubin sobre a necessidade de separar os estudos de gênero dos estudos da sexualidade, surge a *tendência plural* (BENTO, 2014a). Ela se configura com

> A idéia do múltiplo, da desnaturalização, da legitimidade das sexualidades divergentes e das histórias das tecnologias para a produção dos ‘sexos verdadeiros’ adquire um *status* teórico que, embora vinculado aos estudos das relações de gênero, cobra um estatuto próprio: são os estudos *queer* (BENTO, 2014a, p. 80).

Nessa tendência, as sexualidades são transitórias e não se prendem a definições binárias de macho e fêmea, uma vez que são plurais e não se fundam no sexo biológico. A tendência plural radicaliza a desnaturalização das relações dos pares binários, produzidas pelos discursos, e suas reivindicações não são de gêneros específicos, fixos, mas de trânsitos e possibilidades.

Este trabalho se situa nas tendências relacional e plural, uma vez que as reivindicações ainda estão presas à superação das desigualdades fundadas na argumentação do biológico, portanto, conservam-se como desigualdades de gênero.

No entanto, a compreensão de que as relações vão para além dos pares binários, envolvem identidades/identificações plurais, orientações sexuais dinâmicas e instáveis, também situa o trabalho na tendência plural. Essa tendência avança em relação às anteriores porque considera que a diferença é em relação às potencialidades humanas de se descobrir, construir e se reconstruir e não ao construto cultural fundado no sexo biológico. Além disso, essa tendência possibilita evidenciar as desigualdades que as pessoas homossexuais, bissexuais, intersex e trans sofrem cotidianamente e são invisibilizadas nas tendências anteriores porque estão presas ao referente heterossexual e aos pares binários.

Dessa forma, o currículo da formação e a prática pedagógica com as diferenças de gênero e de sexualidade dialogam com as demandas pela superação dos binarismos de gênero em busca de relações plurais. Articulada a gênero, a categoria sexualidade explicita sua polissemia, que repercute em práticas sociais diferenciadas, sobretudo, na educação.

2.3 Sexualidade: energia impulsionadora de vida, estimuladora de curiosidades e produtora de conhecimentos

Gênero e sexualidade, construídos em sistemas de significações, ou seja, de culturas (WILIAMS, 1992), que representam espaços de poder, focos de atenção e de tensão no limiar entre preservação e transformação, envolvem interesses e propósitos de instituições religiosas, partidos políticos, movimentos sociais e políticas educativas. Nesse terreno conflituoso, sexualidade é possibilidade, desejo, prazer, desafio e energia.

A sexualidade é componente da multidimensionalidade humana presente nas nossas histórias desde o início da nossa existência, perpassando todo o percurso de vida (FREUD, 1997), contrariando as afirmações que a definem como um fenômeno que surge na adolescência.

A elaboração e a expressão cultural da sexualidade revelam sua dimensão construída e, não, determinada pela natureza. Esta perspectiva abre espaço para seu estudo, para a compreensão da sua história, uma vez que ultrapassa as explicações biológicas, determinadas pelo funcionamento do corpo e pelo instinto. A sexualidade pode ser tratada como expressão do ser, na relação entre objetividade e subjetividade, que possibilita a construção das identidades/identificações, das vivências corpóreas, éticas, estéticas, afetivas, espirituais e sensitivas. Essa construção, reciprocamente, interfere e recebe interferência das culturas nos contextos históricos e sociais. Desse modo, a sexualidade também envolve relações de poder nos contextos domésticos, profissionais e institucionais, a partir das suas intencionalidades.

Para a Declaração dos Direitos Sexuais, a sexualidade também ultrapassa o domínio do biológico, conforme sua definição:

> [...] a sexualidade é um aspecto central do ser humano em toda a vida e abrange sexo, identidade e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A Sexualidade é experienciada e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre expressadas ou sentidas. Sexualidade é influenciada pela

> interação de fatores biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (WAS, 2014[38]).

Nesse documento, a sexualidade assume condição central na dimensionalidade humana, articulada a sexo, identidade, gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sua vivência ultrapassa a dimensão individual e biológica. A definição chama a atenção para a possibilidade de nem todas as suas dimensões serem vivenciadas e reveladas. A sexualidade recebe influências de fatores de várias ordens. Embora o documento não nomeie a diversidade de orientações sexuais, sua definição é abrangente e contribui para a compreensão da sexualidade nas diversas possibilidades.

A Declaração define que os direitos sexuais são direitos humanos universais, baseados na liberdade, dignidade e igualdade de toda a humanidade, incluindo o compromisso de proteção contra danos. Por ser um documento com abrangência global, que abarca as dimensões geográficas e culturais do planeta, assume uma condição universal; mas, sua intencionalidade não é suprimir as diferenças sob o manto da legalidade, assumindo o discurso de que "[...] todos são iguais perante a lei desde que mantidos em seus devidos lugares" (PHILIPPI, 2005, p. 25).

O discurso do direito universal, no viés multiculturalista liberal humanista (MCLAREN, 1997), presente na educação, muitas vezes situa a sexualidade como condição e direito humano; mas, os referentes binário, heterossexual e biológico são priorizados nas práticas escolares. Além disso, numa perspectiva liberal, a sexualidade limita-se ao domínio do individual e do privado, que nega sua condição pública e social (LOURO, 2010). Para a Declaração dos Direitos Sexuais, o tópico dez, sobre "o direito à educação e o direito à educação sexual esclarecedora", diz que

> Todos têm o direito à educação e a uma educação sexual esclarecedora. Educação sexual esclarecedora deve ser adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer (WAS, p. 2).

Os critérios relativos ao direito à educação e à educação sexual[39] são situados pela idade, ciência, cultura, direitos humanos, equidade de gêneros e prazer. Dessa forma, o

[38] Associação Mundial pela Saúde Sexual. Declaração dos Direitos Sexuais. 2014. "A declaração de direitos sexuais da WAS foi originalmente proclamada no 13º. Congresso de Sexologia em Valencia, Espanha em 1997 e então em 1999, uma revisão foi aprovada em Hong Kong pela Assembleia Geral da WAS e reafirmada na 'Declaração WAS: Saúde Sexual para o Milênio (2008)'". A presente declaração revisada foi aprovada pelo Conselho Consultor da WAS em março de 2014". Disponível em: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

documento sinaliza para as diferenças, não generalizando a sexualidade a um conhecimento e prática unificados. Além disso, a sexualidade, abordada como prazer, envolve a cultura e ultrapassa o domínio da capacidade reprodutiva humana, limitada ao biológico.

O termo sexualidade, para Foucault (2012b), surgiu tardiamente e foi atribuído a fenômenos diversos (campos de conhecimento, conjunto de regras e normas, sentidos atribuídos pelos indivíduos às condutas). Ele situa a sexualidade, como nomeação, a um dispositivo histórico (FOUCAULT, 2012a), portanto, ela é posta em discurso, evidenciada e incitada, muito mais do que uma invariante submetida à repressão, aos códigos morais, a interdições. A hipótese freudiana de que a sexualidade passa por um processo de repressão não é banida por Foucault (2012a), mas é problematizada e superada, pois ele defende que os elementos negativos da repressão, na verdade, funcionam produzindo discursos, saberes e ciência. Para o autor,

> Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna. Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (2012a, p. 18).

Desse modo, a sexualidade é colocada em discurso, através de estratégias que buscam saber, vigiar e regular, muito mais do que reprimir, refrear e negar. Essa contribuição ajuda a localizar nas práticas educativas a vigilância sobre a sexualidade das crianças, das e dos adolescentes no sentido muito mais da sua regulação do que, propriamente, da sua proibição. Através da arquitetura escolar, dos agrupamentos, das atividades, dos silêncios, olhares e gestos a sexualidade passa a ser gerenciada e "valorizada como segredo" para produzir "verdades" (FOUCAULT, 2012a).

Como experiência (FOUCAULT, 2012b), na correlação entre cultura, normatividade, saberes e subjetividade, sexualidade implica, também, nas práticas de si, na transformação da pessoa por ela mesma, como sujeito desejante, que lida com finalidades éticas.

Ligada ao desejo, a sexualidade também é situada como energia impulsionadora, que envolve emoções, sensações e força que mobiliza as pessoas para diferentes formas de viver a vida e os prazeres, sem que estejam determinadas previamente pela Natureza. Apesar dos

---

[39] Sobre a trajetória do debate acerca da inclusão da disciplina educação sexual no currículo escolar, ver ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na Escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio 1985.

múltiplos tipos de vigilância exercidos sobre a sexualidade, combinam-se vários sentidos, representações e atribuições na constituição da sexualidade (LOURO, 2000).

Para Britzman (2010), a sexualidade pode ser compreendida como cruzamento e oposição de fronteiras. Desse modo, é movimento; envolve distintas concepções e mobiliza diferentes vivências a partir do desejo pela integralidade, à revelia das tentativas de domesticação. E ainda, a sexualidade envolve o imaginário, potencializa a curiosidade e a aprendizagem que, na escola, geralmente, é censurada.

A partir da produção acadêmica, as definições acerca da sexualidade, que enfocam a polissemia e a mobilidade da categoria (componente da multidimensionalidade humana, expressão do ser, dispositivo histórico, energia e cruzamento de fronteiras), se aproximam na medida em que se contrapõem à perspectiva que essencializa e unifica os corpos, suas expressões e identificações em relação ao desejo. Desse modo, a sexualidade, como produção cultural e histórica, se dá por meio de construções sociais e discursivas que atravessam e ultrapassam o domínio do natural.

Nessa perspectiva, a fixidez do corpo passa a ser contestada, porque, anterior a este corpo físico, orgânico, material, há construções sociais e discursivas que o definem e dizem sobre sua estética, seu comportamento e suas vivências. Assim, "[...] não existe um corpo anterior à cultura, ao contrário, ele é fabricado por tecnologias precisas" (BENTO, 2014a, p. 21). Dessa forma, os corpos estão situados nos contextos a partir dos quais são gerados e atribuídos significados, através dos saberes e das relações que se estabelecem, sobretudo, nas instituições escolares, que têm intencionalidades formativas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (volume 10.2), a sexualidade é definida como construção histórica e cultural, tratada para além da dimensão biológica. Entretanto, há uma separação entre as categorias sexo e sexualidade na explicação dos temas, quando o texto diz que "se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural" (BRASIL, 1997, p. 81). Essas concepções aproximam-se da abordagem do determinismo biológico, por limitar *sexo* à configuração do natural e *sexualidade* à expressão cultural.

A sexualidade, como cruzamento de fronteiras (BRITZMAN, 2010), põe em cheque os referentes apoiados na dicotomia entre dimensão cultural (gênero) e a dimensão natural (sexo). Apesar da dimensão física, palpável, o corpo é produzido culturalmente antes mesmo de se tornar matéria, porque passa por uma rede de significados que o produz. Assim,

> Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado "sexo" seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (BUTLER, 2013, p. 25).

A ideia perturbadora do sexo como gênero incomoda, sobretudo, porque o tomamos como intocável, fixo, natural; e mexer com o que é da ordem da natureza passa a ser inconcebível, porque somos guiadas, guiados pela ideia de *essência*. Na cultura ocidental, a humanidade ainda se baseia em padrões binários e opostos (homem e mulher), nos quais o termo "sexo" serve para classificar as pessoas a partir da identificação do órgão genital.

A divisão humana, em sexo masculino e sexo feminino, também representa a maneira como a humanidade irá se relacionar. As diferenças anatômicas têm sido utilizadas para promover relações de divisão, não de união (WEEKS, 2010), desembocando, muitas vezes, em desigualdades.

A sexualidade como construção social, cultural, como energia e cruzamento de fronteiras remete à abordagem do Construcionismo Social[40]. Nessa abordagem, a sexualidade assume condição dinâmica e plural, situada nos contextos histórico, social e cultural. Ela se contrapõe à abordagem do determinismo biológico, que submete o corpo a uma dimensão natural e pré-fixada e à dimensão essencialista[41], que atribui a sexualidade a uma pulsão inata e universal (LOURO, 2000).

As abordagens determinista e essencialista, resguardando suas especificidades, pré-estabelecem características e funções universais à sexualidade, através da definição de relações e elaboração de padrões e práticas sociais, vinculados a modelos de sociedade, de humanidade, de relação. Dentre vários modelos existentes, destacamos: o Modelo Agrícola, o Cristianismo, a colonização das Américas, a criação do amor romântico, o Regime Vitoriano e o Nazismo.

---

[40] A abordagem construcionista surge na década de 1970 revisando as categorias sexuais fixas acerca da homossexualidade masculina. De forma geral, ela se contrapõe a uma essência sexual que determina a sexualidade humana e defende a mediação de fatores históricos e culturais. No construcionismo há posicionamentos diferenciados, considerando que os atos sexuais e os significados sobre eles não são fixos nem universais. Numa perspectiva mais moderada o construcionismo diz que o interesse pelo objeto sexual não é inerente ao indivíduo, mas, é construído a partir de múltiplas possibilidades. De forma mais radical, a abordagem defende que o desejo sexual é construído pela cultura e pela história, rompendo com a ideia do impulso sexual, da pulsão inata (VANCE, 1995).

[41] Segundo Weeks, "O 'essencialismo' é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo, por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos" (2010, p. 43).

Os *modelos agrícolas* interferiram nos padrões sexuais, sobretudo no ocidente, uma vez que a necessidade de fixar território para o trabalho com a terra incidiu no controle coletivo, das práticas sexuais, efetivado sobre as mulheres, provocando a diferenciação entre os comportamentos sexuais feminino e masculino.

O trabalho dispensado pelas comunidades exigia a posse da propriedade, repercutindo na valorização da garantia da paternidade. O padrão agrícola do controle da sexualidade perdura até hoje em muitas sociedades, através do refreamento da sexualidade e da legitimidade da paternidade. Esse padrão também associa a imagem feminina à maternidade e à fertilidade ligada ao ciclo agrícola (STEARS, 2010).

Além do padrão agrícola, *o Cristianismo*, apoiado na concepção judaica, contribuiu para relacionar sexualidade e determinismo biológico, distanciando-a do prazer, por estar unicamente vinculada à procriação e ao casamento (STEARS, 2010). A vertente grega do estoicismo também é incorporada pelo cristianismo, influenciando a compreensão acerca da sexualidade, que nega a dimensão do prazer entre homens e se contrapõe à ideia da passagem de conhecimentos entre eles por meio da relação sexual, prática vivenciada na Grécia Antiga. Estabelece-se, portanto, a relação homem e mulher e limita-se à finalidade procriativa.

Jurkewicz (2005) afirma que a visão criacionista determina a relação sexual ao par formado pelo masculino e feminino, apoiada na compreensão do companheirismo e da reprodução. Desse modo, os argumentos relativos à necessidade de situar os textos bíblicos em seus contextos, além de atentar para a dimensão interpretativa dessas leituras, bem como compreender que a visão entre teólogos cristãos não é monolítica (JURKEWICZ, 2005), "ameaçam" essa determinação biológica referente aos pares binários e heteronormativos.

A imagem divina representada pelo masculino, detentora do poder supremo, a imagem de Jesus, o salvador, e, na contracorrente, a imagem da Virgem Maria submissa e vulnerável representando o feminino, como também de Maria Madalena, considerada pecadora, são utilizadas para evidenciar modelos patriarcais. Para Gebara o problema não é Jesus ser homem, mas o apresentar como único salvador. Para a autora:

> a cultura insistiu no caráter masculino da salvação, deixando de cultivar outras possíveis modalidades, modalidades que também estão presentes na nossa tradição. Esses diferentes enfoques poderiam provocar o surgimento de uma construção teológica mais igualitária, equilibrada e justa (GEBARA, 2000, p.230)

Desse modo, modelos do masculino, do feminino e de família assentados no Cristianismo, muitas vezes, são postos como verdades únicas, sagradas e, em nome, desse

“sagrado” são efetivadas barbaridades, que discriminam e violentam quem não segue o padrão.

A lógica da *colonização das Américas* também contribuiu para a visão essencializada da sexualidade. A escravização dos povos indígenas e africanos, a violência e a exploração sexual das mulheres negras e indígenas, além da imposição do poder masculino e dos padrões europeus como “a” referência cultural, produziram uma imagem deturpada, vulgarizada e inferiorizada das suas culturas e vivências com as sexualidades (CORRÊA, 2006). A ideia de uma “essência brasileira”, ardente sexualmente, devido ao calor dos trópicos e desprovida de pudor, contribui para uma imagem pré-fixada e universal, da cultura e população brasileiras, ligada ao Carnaval, às mulheres e ao erótico.

A sexualidade feminina no Brasil Colônia lidava com o controle da Igreja e do Estado, no intuito do seu adestramento, pois sua efetiva vivência era considerada ameaça ao controle doméstico e à segurança dos grupos sociais, civis e religiosos. Este controle estava embasado na ideia de que o homem era superior, e a mulher, inferior, por isso, submetida ao domínio masculino. As mulheres carregavam o pecado de Eva como uma essência corruptível que necessitava de controle. Os ideais misóginos da sociedade conservadora recomendavam a personificação da mulher em outra imagem, a da Virgem Maria, com a intenção de afastá-la do pecado e aproximá-la da virtude.

> Nunca se perdia a oportunidade de lembrar às mulheres o terrível mito do Éden, reafirmado e sempre presente na história humana. Não era de admirar, por exemplo, que o primeiro contato de Eva com as forças do mal, personificadas na serpente, inoculasse na própria natureza do feminino algo como um estigma atávico que predispunha fatalmente à transgressão, e esta, em sua medida extrema, revelava-se na prática das feiticeiras [...] (ARAÚJO, 2002, p. 46).

A associação entre feitiçaria e sexualidade atribuía às mulheres uma falha de caráter e ligação a poderes sobrenaturais, utilizados para finalidades afetivas. Muitas mulheres, consideradas feiticeiras, porque manipulavam ervas medicinais, rezas e tinham saberes práticos sobre o corpo, foram perseguidas pelo Santo Ofício.

O corpo feminino, no período colonial, era concebido pela Igreja e pelos médicos como um espaço de luta entre Deus e o Diabo. As doenças eram atribuídas à purgação de pecados, e a cura vinculada à quantidade de pecados realizados. Sua natureza biológica era explicada “cientificamente” pelos funcionalistas através da finalidade procriativa da mulher (DEL PRIORE, 2002).

O interesse pelo corpo da mulher destinava-se a conhecer melhor a “madre” (útero), compreendida como receptáculo divino de fecundação. Assim, “convém notar que a

valorização da madre como órgão reprodutor levava a uma valorização da sexualidade feminina, mas não no sentido da sua realização e sim no de sua disciplina" (DEL PRIORE, 2002, p. 83). Nas entrelinhas, o cuidado com a disciplina devia-se não só à preocupação com a honra, ao recato, às finalidades procriativas, mas, também, ao domínio de saberes práticos construídos pelas mulheres, sobre os seus corpos, seus males e suas doenças.

O conhecimento das mulheres ameaçava o poder masculino e, mesmo sob vigília, contribuía para o bem-estar delas e para a construção da sua história. No quintal das casas as mulheres, além de realizar os afazeres a elas atribuídos, também vivenciavam sua cultura, pois "[...] o quintal era o território prestigiado da cultura feminina, feita de empirismo, oralidade e memória gestual. Tamanha intimidade com as ervas e as águas permitia às mulheres que exprimissem o seu conhecimento da vida [...]" (DEL PRIORE, 2002, p. 95). Este espaço recluso, recuado e relegado a tarefas desvalorizadas socialmente guardava os saberes passados de geração a geração pelas mulheres, como também as suas histórias de vida, suas dores, doenças, desejos, conhecimentos e vivências, negados pelo padrão essencialista da época, que visualizava apenas seu corpo e sua finalidade procriativa.

As atenções dirigidas ao corpo feminino pelos religiosos e pelos médicos foram modificadas ao longo do tempo. O temor proveniente da crença no poder feminino concentrava-se, sobretudo, no útero, responsável pela saúde das mulheres e, também, como espaço gerador de feitiços diabólicos. O "sangue secreto" (menstruação) foi alvo de estudos e trabalhos médicos, crenças e superstições relativas às suas finalidades curativas, de bruxarias e até venenosas. Ainda hoje, em muitas sociedades, está presente a crença de que as mulheres em período menstrual ameaçam a qualidade da produção do leite, da lavoura, o crescimento e a colheita.

A partir do século XVIII, o receio em relação ao sangue menstrual deu lugar a cuidados e restrições, tendo em vista a investida da ciência médica na normatização e nas vigilâncias de gênero, ligadas ao corpo, dedicada a uma sociedade estruturada em valores morais. A ênfase na fragilidade feminina e na incapacidade intelectual passou a exigir cuidados com o corpo da mulher, especialmente, durante esse ciclo. Regimentos específicos para este período recomendavam que a mulher não devia se expor à frieza, comer alimentos cítricos e sentir emoções fortes. Assim, "isolada, para viver adequadamente o tempo da conjunção, a mulher submetia-se a um regimento que, no mais das vezes, a excluía da sua comunidade" (DEL PRIORE, 2002, p. 105). Esta exclusão, regida por orientações médicas e limites controlados pelas famílias, deu origem ao termo "regras", utilizado ainda hoje para se referir à regularidade do período menstrual, que representava a saúde da mulher.

A concepção mítica das sociedades primitivas, de que o homem não tinha nenhum papel no processo de reprodução, porque as mulheres recebiam larvas ancestrais, é substituída, na sociedade patriarcal, pela reivindicação masculina, da sua autoria e superioridade na perpetuação da espécie, atribuindo às mulheres um papel passivo.

Apesar da invenção do microscópio, no século XIX, que possibilitou a descoberta do óvulo, atribuindo função ativa à mulher no processo de fecundação, argumentos para enaltecer a ação masculina, nesse processo, foram construídos socialmente. “e mesmo que se reconheceu o óvulo como um princípio ativo, os homens ainda tentaram opor sua inércia à agilidade do espermatozóide” (BEAUVOIR, 1980, p. 31). A ideia da passividade feminina ultrapassava a condição da concepção e envolvia também o ato sexual, tendo em vista que as mulheres consideradas honestas não deveriam manifestar prazer. A inércia do corpo feminino, a posição na relação sexual como “paciente súcuba” (deitada sob o homem) e a ausência de gestos que representassem deleite indicavam a retidão da mulher, submetida a ser semeada pelo homem como terra fértil.

O *amor romântico*, evidenciado a partir do final do século XVIII, envolve o amor paixão, mas se diferencia dele, através do resguardo da sexualidade, das ideias de preservação e perfeição, como uma narrativa da vida individual, um sonho, uma idealização com potencial de realidade para o futuro (GIDDENS, 1993). Desse modo,

> A ideia de ‘romance’, no sentido que o termo veio a assumir no século XIX, tanto expressou quanto contribuiu para as mudanças seculares, afetando a vida social como um todo. A modernidade é inseparável da ascendência da razão, no sentido de que supõe que a compreensão racional dos processos físicos e sociais substitui a regra arbitrária do misticismo e do dogma. A razão não abre espaço para a emoção, que simplesmente fica fora do seu domínio; mas na verdade a vida emocional passava a ser reordenada nas condições variáveis das atividades cotidianas (GIDDENS, 1993, p. 51).

A paixão, como expressão do desejo, da luxúria, das sensações nem sempre filtradas pela razão, nesta perspectiva, passa a ser sublimada pela ideia de romance, segurança, complementaridade e padrões de convivência. As mulheres incumbidas de propagar este amor detinham um tipo de poder, sobretudo, no domínio exclusivo do doméstico. Entretanto, o amor-paixão continuava presente nas vivências masculinas, “consentido” pela separação entre os espaços domésticos e públicos, através do subterfúgio da preservação do recato e respeito do lar.

O *Vitorianismo*[42], movimento do século XIX, que definiu padrões para a sexualidade, em defesa de valores tradicionais e religiosos, valeu-se da autoridade médica para propagar uma "ética sexual" (STERNS, 2010), sobretudo, definindo o controle da natalidade e da sexualidade. O Vitorianismo defendia a relação sexual no casamento, a fidelidade entre os cônjuges, o controle da cultura, os perigos da masturbação para a saúde física e mental e a pureza da infância[43].

Em relação a gênero, o Vitorianismo mudava o foco da atribuição do pecado ao feminino, pois considerava que os homens eram naturalmente mais agressivos do que as mulheres, portanto, mais susceptíveis de sucumbir ao desejo. As mulheres, consideradas mais comedidas, pelo pouco ou até ausência do desejo, assumiam a tarefa de refrear os impulsos sexuais masculinos, devido a sua "condição inata". Desse modo, as mulheres que subvertiam este padrão de feminilidade, demonstrando atitude em relação à sexualidade, inclusive, sentindo prazer na relação sexual, eram condenadas por ameaçar os valores morais e a feminilidade (STERNS, 2010).

Para Foucault (2012a), a sexualidade até o século XVIII era mais livre. Depois do Regime Vitoriano[44], foi relacionada à família conjugal e à procriação, negando as sexualidades consideradas estéreis (sem finalidades procriativas), que passam a ser "permitidas" de forma clandestina.

Foucault (2012a) afirma que há mais uma incitação à sexualidade do que uma repressão. A preocupação não é tratar das negações da sexualidade, mas sim, questionar a existência dos discursos sobre ela. Os elementos negativos (interdição, repressão, negação), para Foucault, são táticas discursivas, técnicas de poder para incitar os indivíduos a falarem sobre as suas sexualidades, táticas institucionais de poder para saber mais sobre o sexo a fim

---

[42] O Vitorianismo ou Era Vitoriana, que vai de 1837 a 1901, foi a época de Regência da Rainha Vitória, no Reino Unido, que impôs padrões de comportamento, sobretudo para as mulheres.

[43] A clitoridectomia, prática de circuncisão do clitóris ou da membrana que o envolve, geralmente, realizada em alguns lugares da África, foi utilizada nos Estados Unidos, neste período, em meninas consideradas "[...] masturbadoras habituais" (STEARNS, 2010, p. 161).

[44] Giddens (1993) considera, junto com Foucault, que a sexualidade é elaborada socialmente, mas, discorda de que há uma vinculação direta entre o interesse Vitoriano pela sexualidade e sua condição contemporânea. O autor (1993) diz da dificuldade de entender as questões da sexualidade apenas através das forças impulsionadoras do poder, do discurso e do corpo. Ele analisa que Foucault deu excessiva ênfase à sexualidade em detrimento do gênero, silenciou em relação às relações entre a sexualidade e o amor romântico. Além disso, Giddens questiona o alcance do discurso médico na história da sexualidade, dizendo que ele não representava nem chegava à sociedade de forma geral, pois o seu alcance era limitado à população letrada, sobretudo, masculina, que tinha acesso às publicações médicas. Ainda assim, os textos médicos de autores (homens) não provocavam tanto interesse quanto outras produções. Na análise de Stearns (2010), o Vitorianismo não abarcou totalmente a cultura, que se revelava através da indústria pornográfica, do teatro de variedades, dos prostíbulos, apesar do controle da sexualidade, sobretudo, da classe média.

de reorientá-lo. Desse modo, "o que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo" (FOUCAULT, 2012a, p. 42).

A valorização do sexo como segredo, nas sociedades modernas, incide na dinâmica da economia, uma vez que há um mercado que se sustenta destes segredos e, por outro lado, incide na dinâmica do controle do sexo, porque "o enunciado da opressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente" (FOUCAULT, 2012a, p. 14). Assim, a intencionalidade de controle da sexualidade está presente tanto nas formas de opressão, quanto nas estratégias de libertação desta opressão, em vista da readequação, realocação da sexualidade, através da "colocação do sexo em discurso" (FOUCAULT, 2012a, p. 19).

Para Foucault (2012a), os discursos sobre o sexo também são formas de controle e de poder[45]. Através deles as sociedades modernas desenvolvem tecnologias positivas para esse controle, muito mais do que a relação de poder negativa, da proibição. Ele situa a arquitetura escolar e os regulamentos da disciplina, no início do século XVIII, como dispositivos de controle sobre a sexualidade, que provocam a fala das crianças e dos adolescentes sobre o tema, no sentido de impor um discurso sobre a sexualidade "sadia".

Outro "modelo" de sociedade que incidiu sobre a sexualidade foi o *Nazismo,* que reavivou ideias do Vitorianismo, como o recato da cultura e o refreamento sexual, evidenciando a homossexualidade como "problema novo". O nazismo se valeu da eugenia[46], perseguindo e buscando "corrigir" a homossexualidade, através de práticas violentas, como a castração química. A eugenia, como estudos e práticas científicas utilizadas para selecionar e "melhorar" a espécie humana, tomava os padrões europeus e heteronormativos como referência para o clareamento e a masculinização das pessoas. Apesar de ser considerada

[45] Para Foucault (2012a), as relações de poder não são centralizadas, hierarquizadas, irradiadas de um centro, mas, pulverizadas, disseminadas através de discursos diversos, instituições e indivíduos. Assim como as relações de poder, as redes de resistência também são plurais e dinâmicas. Por isso "[...] não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados [...]" (FOUCAULT, 2012a, p. 104). Em Foucault, as relações de poder e de resistência são móveis, heterogêneas e difusas.

[46] As políticas eugenistas "[...] eram baseadas na crença de que era possível melhorar a 'linhagem racial' pela procriação planejada daquilo que de melhor existia na sociedade. A afirmação de que a linhagem racial poderia (e deveria) ser melhorada era baseada em duas suposições relacionadas: em primeiro lugar, que os pobres operários, cujos corpos eram enfraquecidos pela saúde precária e pelos efeitos da sociedade industrial, estavam desqualificados em relação à esperança de progresso social; e, em segundo lugar, que as 'raças inferiores' do mundo representavam uma ameça (particularmente por causa de sua fertilidade) para o futuro das raças imperiais da Europa" (WEEKS, 2010, p. 59).

ilegal e pecaminosa, a homossexualidade passa a ser tratada como problema, ganhando maior atenção e se tornando foco de estudos.

> A partir de meados de 1850, médicos europeus começaram a fazer pesquisas sobre o homossexualismo, o que aos poucos deu ensejo a uma nova percepção de que a condição era relativamente endêmica a certos indivíduos e (segundo o julgamento da maior parte dos especialistas) patológica. O próprio termo 'homossexualidade' foi introduzido, de início, na Alemanha, em 1896, refletindo o novo interesse especializado. Cada vez mais, cientistas argumentavam que a homossexualidade era um traço de caráter que se desenvolvia como resultado de alguma falha na educação infantil (STERNS, 2010, p. 178).

A crescente preocupação com a homossexualidade e as tentativas de explicação biológica da sua causa atribuíam à homossexualidade uma avaliação negativa, de falha, de fracasso, de doença. Para Souza Filho (2009), as explicações, inclusive teóricas, sobre as causas da homossexualidade são fraudes, porque partem de pensamentos preconceituosos que buscam impor uma "verdade" sobre o desejo das pessoas, geralmente, negando a dimensão da razão em relação à orientação. Decorrente dessas explicações, os homossexuais seriam determinados naturalmente por uma "tendência sexual". Nessa lógica, o preconceito age colonizando o imaginário social, através de explicações teóricas "inquestionáveis", sobretudo da área médica.

Freud (1997) também contribuiu para a compreensão da homossexualidade como oposta à normalidade e vinculada, de certa forma, à natureza. Ele define a homossexualidade como inversão e a classifica em três tipos, os *invertidos absolutos*, que só mantêm relações com pessoas do mesmo sexo; os *invertidos anfígenos*, que podem manter relações com ambos os sexos; e os *invertidos ocasionais*, que mantêm relações com o mesmo sexo em situações contingenciais. Apesar de afirmar a impossibilidade de definir a origem da homossexualidade, bem como sua explicação inata ou adquirida, ele diz que a pulsão sexual não é determinada pelo objeto:

> A experiência obtida nos casos considerados anormais nos ensina que, neles, há entre a pulsão sexual e o objeto sexual apenas uma solda, que corríamos o risco de não ver em conseqüência da uniformidade do quadro normal, em que a pulsão parece trazer consigo o objeto. Assim, somos instruídos a afrouxar o vínculo que existe em nossos pensamentos entre a pulsão e o objeto. É provável que, de início, a pulsão sexual seja independente de seu objeto, e tampouco deve ela sua origem aos encantos deste (FREUD, 1997, p. 26).

Freud diferencia as sexualidades normais (hetero) das anormais (homo) e afirma que a homossexualidade, tanto masculina quanto feminina, não é movida pelo objeto de desejo. A homossexualidade era considerada doença no início do século XIX. Por isso, o termo

homossexualismo[47] impunha a vigilância sobre a sexualidade dos sujeitos "normais", para evitar a "contaminação" no contato com os "doentes". Desse modo, crianças que não se encaixam no padrão heteronormativo tendem a ser acompanhadas por psicólogos, psicólogas para descobrir a causa do "problema" e, consequentemente, a sua cura, através de pedagogias corretivas, contribuindo para uma compreensão natural da homossexualidade, contraposta ao desejo.

Embora essa função procriativa e o refreamento do prazer tenham sido substituídos, em grande parte das sociedades contemporâneas, pela função recreativa ligada ao desejo, as normas sociais, de forma geral, ainda estão presas aos padrões binários de gênero e heteronormativos. Para Stearns (2010), houve mais mudanças na cultura pública sexualizada, do que nos comportamentos, tendo em vista, ainda, a persistência de valores tradicionais, sobretudo em relação às diferenças regionais e de gênero.

Conserva-se, dessa forma, a "sequência sexo-gênero-sexualidade":

> Afirma-se e reitera-se uma seqüência de muitos modos já consagrada, a seqüência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse 'dado' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista (LOURO, 2008, p. 15).

A linearidade, que vincula corpo-comportamento-relação, essencializa as pessoas a partir da definição do sexo (macho/fêmea), impondo-lhes atributos de gênero, (masculino/feminino) e limitando suas expressões, dimensões e desejos (heterossexualidade/homossexualidade). A persistência da biologia na raiz das explicações sobre a sexualidade (WEEKS, 2010) revela que este é um campo de disputa, sobretudo entre o Estado, a Igreja e a Ciência, que, "[...] tradicionalmente, participavam da sua definição e da delimitação de padrões de normalidade, pureza ou sanidade, e concorrem hoje com outras instâncias e grupos organizados que pretendem também decidir a respeito dos contornos da sexualidade" (LOURO, 2000, p. 94).

[47] O termo "homossexualismo" traz do sufixo "ismo" (prefixo de origem grega) o sentido de doença, por isso, a utilização do termo *homossexualidade*, para tratar do desejo, das experiências relativas entre pessoas do mesmo sexo biológico. O termo "homossexualismo" foi retirado na décima edição do CID (Código Internacional de Doenças) em 1990. No Brasil, desde 1999 o Conselho Federal de Medicina não considera o homossexualismo como desvio (TORRES, 2010). Entretanto, o transexualismo ainda permanece no CID (CID 10 F 64.0); e é situado na classificação F64 - Transtornos da identidade sexual. O fato de a transexualidade ser tratada como transexualismo, e ainda estar presente no Código Internacional de Doenças, na classificação de transtorno, indica que, oficialmente, as e os transexuais são vistas, vistos e tratadas, tratados como doentes pelo saber médico, apesar das reações e dos movimentos para a retirada da transexualidade do CID.

Assim como as identificações/identidades de gênero possibilitam compreensões plurais acerca dos gêneros, as sexualidades também se configuram de formas diversas e diferentes. Os posicionamentos individuais, coletivos e os movimentos feministas na luta pelos direitos das mulheres e das populações excluídas, os Movimentos LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis)[48], com suas lutas por Direitos Humanos, pela garantia das suas identificações/identidades de gênero e de orientações sexuais, contribuíram e contribuem para a revisão da ideia essencializada acerca da sexualidade, contestando a heteronormatividade.

Para Louro (2000), a década de 1960 é marcada pelo crescimento e intensificação dos debates e das práticas relativas às identidades/identificações de gênero e de sexualidade. Ela atribui as mudanças ao surgimento da pílula anticoncepcional, às novas tecnologias reprodutivas, às novas formas de união e à maior visibilidade da homossexualidade. Situado como um momento de "crise", a autora diz que há uma disputa de poder acerca da compreensão e das vivências relativas à sexualidade (LOURO, 2000).

Nessa disputa situamos que os estudos *queer* possibilitam pensar que não basta acessar o currículo pela via do "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2007), tendo em vista o questionamento do seu monopólio. Esse currículo, geralmente, veicula um tipo de saber, uma cultura de referência, padrões heteronormativos e binários, que demanda ser revisado, questionado.

Os movimentos LGBTs e os estudos *queer* chamam a atenção para a vulnerabilidade social vivenciada pelos homossexuais, pelas lésbicas e, sobretudo, pelas e pelos homens

[48] A alteração na sigla do movimento GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros) no Brasil ocorreu em 2008 na I Conferência Nacional de Políticas Públicas para GLBTs, justificada pelo presidente da ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros), Toni Reis, por serem as lésbicas precursoras do movimento. Entretanto, há controvérsias quanto à origem do pioneirismo das lésbicas, problematizadas pelas pesquisas sobre os movimentos, que indicam a luta dos homossexuais desde 1963, no Brasil (RODRIGUES, 2015). A ideia corrente, também, é de que a mudança da sigla se deve ao maior preconceito em relação às lésbicas, por serem mulheres e serem mais cobradas socialmente por suas condutas. O protagonismo de resistência LGBT caruaruense é reconhecido pelo ativismo de Daniele, na década de 1960, que proferiu discurso considerado protoativista, já naquela época e no contexto da ditadura militar. Suas reivindicações se referiam à limitação da condição profissional dos homossexuais brasileiros, à repressão sofrida por eles e à necessidade de articulação coletiva. Daniele tece críticas à educação sexual ofertada nas escolas, sobretudo pela falta de formação das professoras e pelo preconceito; e ainda, refere-se à necessidade de assistência social para os homossexuais (MOTT, 2007 *apud* RODRIGUES, 2012, 2015). Há grupos que adotam mudanças na sigla. "A disposição atual, com a letra 'L' no início, advém da consideração da invisibilidade das mulheres em relação aos homens. Talvez o 'T' mude, daqui a algum tempo, para a posição inicial, como já fazem alguns grupos, porque os/as transexuais e os/as travestis são mais depreciados nas políticas de inclusão. Finalmente, precisamos estar cientes de que essas letras podem se tornar insuficientes para expressar as sexualidades" (TORRES, 2010, p. 14).

transgêneros (travestis e transexuais), devido à homofobia[49], uma vez que "sair do armário[50]", numa sociedade homofóbica implica em "riscos" para quem se assume e para aquelas e aqueles que fazem parte das suas vidas. Junto à posição binária e salvífica, de ficar ou sair do armário (SEDGWICH, 2007), a intenção é questionar a heteronormatividade, o preconceito, a homofobia, não apenas permitidas nos espaços escolares, mas, também, ensinadas nesses espaços (JUNQUEIRA, 2009).

As transformações em relação às várias maneiras de experienciar a sexualidade potencializam e multiplicam a condição humana. Desse modo, as pessoas vão se identificando, construindo-se sempre em relação, e também fazem transformações nos seus corpos, em busca de estilísticas que as caracterizem. Estas transformações estarão sempre influenciadas por orientações culturais, que, a depender do posicionamento dos sujeitos podem ter uma intensidade maior.

Na contemporaneidade, o desejo e a possibilidade de se identificar com performances de gênero e orientações sexuais plurais ampliam, diversificam e desestabilizam os binarismos (mulher e homem, heterossexual e homossexual). As *drag kings* (mulheres biológicas que realizam performances do masculino) ou *drag queens* (homens biológicos que realizam performances do feminino) que preservam a genitália de origem, ou não, fazem paródia dos binarismos de gênero. O alvo dessas paródias é desestabilizar a normatividade dos gêneros. Diferente dos e das transexuais, que reivindicam a identidade/identificação de gênero, as

[49] A homofobia refere-se às múltiplas formas de violência, incluindo preconceito e discriminação, que ultrapassam as definições do Código Penal. Esse tipo de violência é realizado "[...] contra pessoas em função de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero presumidas" (BRASIL, 2012, p. 10); ultrapassa também o ódio ou aversão às pessoas homossexuais, porque define estas pessoas como o/a diferente, o/a excêntrico, situando-os/as numa condição de inferioridade, de anormalidade e negando sua condição humana e social. A homofobia abarca a *lesbofobia* (relativa às lésbicas) ou *transfobia* (relativa às pessoas que não se encaixam nos padrões de sexualidade), sem evidenciar uma em detrimento da outra. A homofobia também é abordada em relação ao medo da perda do gênero de referência (LOURO, 1997). Há autores que preferem utilizar *heterossexismo* no lugar de *homofobia*, por este termo ter a ver com medo (fobia) e tratar de situações individuais. O *heterossexismo* enfatiza a violência contra a população LGBT e assume configurações mais amplas, repercutindo em políticas públicas contra o preconceito (TORRES, 2010). Neste trabalho utilizaremos o termo *homofobia* pela evidência que vem assumindo socialmente, facilitando a compreensão.

[50] A expressão "sair do armário" é utilizada coloquialmente para indicar a atitude de uma pessoa homossexual de anunciar/assumir publicamente a sua homossexualidade. Em "A epistemologia do armário", Sedwick (2007, p. 19) situa o armário "[...] como um dispositivo de regulação da vida de *gay*s e de lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais e (sic) seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores". Ela diz que o armário não é característica da vida de homossexuais, porque nele também há pessoas que guardam as diferenças que têm dificuldades de revelar/assumir. Entretanto, afirma que a expressão se origina da especificidade da condição *gay*, por se tratar do distintivo da homofobia em relação a outras formas de discriminação. A autora diz que a "Epistemologia do armário" é produtora da cultura e história do ocidente. Assim, "O armário é a estrutura definidora da opressão *gay* no século XX" (p. 26). Esta estrutura representa uma pseudo privacidade contraposta à ameaça do público. Aponta riscos de uma visão salvífica, ao tratar da *epistemologia do armário* como a possibilidade de revelação transformadora, mesmo que "Viver no armário, e então sair dele, nunca são questões puramente herméticas" (p. 39).

travestis, as e os *drags* reivindicam o trânsito, a mobilidade dos corpos e das performances de gêneros (BENTO, 2014a).

Nessa direção, partilhamos da reflexão de Becker (2015, p. 648) ao perguntar: "[...] quem são os transgêneros?". Ela responde que "[...] nossa ênfase aqui será a de simplesmente vincular o termo 'transgênero' às limitações de dadas significações atribuídas historicamente ao conceito de 'gênero'", no sentido de transver o que está posto culturalmente. Essas paródias, identificações e "transversões" geralmente são negadas, violentadas e excluídas dos espaços escolares, que insistem em tomar como parâmetro o binarismo e a heteronormatividade, embora as diferentes identificações, expressões e vivências da sexualidade estejam presentes neste espaço, inclusive, entre as suas e os seus profissionais.

Por outro lado, as tensões entre a transitoriedade das sexualidades e a fixidez da sexualidade promovem e alimentam a discussão acerca do padrão heteronormativo, dos estereótipos de gêneros e de sexualidades acerca das políticas públicas de gêneros e homossexuais. Evidenciam, sobretudo, as condições de violência e preconceito que as mulheres, as e os homossexuais, travestis e transgêneros vivenciam, inclusive, de forma institucional (GAMSON, 2006).

A escola, espaço de "assepsia" da sexualidade, também é um dos espaços que desempenha uma "pedagogia dos gêneros hegemônicos", que institui, através de discursos repetidos, a heterossexualidade como regra, a definição binária das identidades de gênero masculina e feminina, que se complementam na relação.

2.4 Educação escolar, Eros[51] pedagógico e sexualidade: relação intrínseca e necessária para a construção de aprendizagens e relações humanizadas

A educação escolar, como campo que produz, partilha e ressignifica conhecimentos e culturas, promove a relação entre pessoas, espaços e saberes. A educação escolar, intencional, por isso mesmo, politicamente comprometida, está orientada e orienta o projeto de sociedade, de humanidade, de cultura que pretende e que defende.

[51] Os mitos são uma narrativa sobre a origem do mundo. E, na mitologia grega, Eros é o deus do amor, representado pelo Cupido que flecha as pessoas para ficarem apaixonadas, instigadas, cheias de energia e plenitude. Esse mito, com implicações de gênero, conta que "Houve uma grande festa entre os deuses. Todos foram convidados, menos a deusa Penúria, sempre miserável e faminta. Quando a festa acabou, Penúria apareceu, comeu os restos e dormiu com o deus Poros (o astuto engenhoso). Dessa relação sexual nasceu Eros (ou Cupido), que, como sua mãe, está sempre faminto, sedento e miserável; mas, como seu pai, tem mil astúcias para se satisfazer e se fazer amado. Por isso, quando Eros fere alguém com sua flecha, esse alguém se apaixona e logo se sente faminto e sedento de amor; inventa astúcias para ser amado e satisfeito, ficando ora maltrapilho e desanimado, ora rico e cheio de vida" (CHAUÍ, 2009, p. 35).

A escola é território de trocas e disputas culturais, de construção, ressignificação e afirmação de identidades/identificações de gênero e de sexualidade. A escolarização envolve culturas, credos, valores e conhecimentos diversos, que demandam trato respeitoso, que valorize e garanta direitos relativos à aprendizagem, à troca de experiências, ao diálogo horizontalizado no qual todas e todos possam falar e ser escutadas, escutados. A escola é espaço público, espaço de convivência, de sociabilização e de humanização e não de imposição de credos, modelo de gênero, etnia e padrão sexual, conforme defende Seffner (2011, p. 4):

> A educação escolar NÃO É [destaque do autor] o somatório dos pequenos projetos que cada família lança sobre seus filhos, ela é uma política pública, tem regramento próprio, tem objetivos cognitivos e de socialização coerentes com a ética e a moralidade pública e o ordenamento jurídico do país, e de certa forma se impõe sobre a educação familiar, outra afirmação que reconhecemos ser forte, mas que é em nosso entendimento absolutamente correta.

A educação escolar pública tem autonomia relativa para construir o seu projeto educativo, em diálogo com as famílias, mas, sem estar submetida a projetos particulares, para que possa realizar uma educação que se quer laica, justa e sem preconceitos. Por outro lado, a escola não é mais o único espaço de construção de conhecimentos, por isso mesmo, a importância das suas e dos seus protagonistas olharem para o seu entorno, estabelecendo diálogos e posicionamentos.

A produção e o desenvolvimento desse projeto de escolarização demanda conhecimento, mobilização e empenho. Há energia envolvida para a construção do conhecimento transformador, da intervenção crítica na realidade diante das desigualdades sociais e culturais. Essa energia, construída nas relações, nos contextos e a partir de sujeitos históricos, pode ser chamada de “Eros pedagógico” (HOOKS, 2010), como dimensão da sexualidade, compreendendo que Eros representa

> [...] uma força que intensifica nosso esforço global de autorrealização, de que ele pode fornecer uma base epistemológica que nos permita explicar como conhecemos aquilo que conhecemos, possibilita tanto professores quanto estudantes a usar tal energia no contexto da sala de aula de forma a revigorar a discussão e estimular a imaginação crítica (HOOKS, 2010, p. 118).

Eros, como força que mobiliza e intensifica a aprendizagem, ultrapassa o poder sexual, tendo em vista que professores, professoras e estudantes, motivadas e motivados pelo compromisso com o que ensinam (pelas suas utopias), possibilitam tornar a escola um lugar

estimulante e de trocas culturais, para além de um ensino estático de conteúdos descolados da realidade. Assim,

> Na medida em que nós, professoras e professores, carregamos esta paixão, que tem de estar fundamentalmente enraizada num amor pelas ideias que somos capazes de inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico no qual transformações nas relações sociais são concretamente realizadas e a falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno da academia desaparece. Isso é, sob muitos aspectos, uma coisa ameaçadora. (HOOKS, 2010, p. 119).

Ao tomar a sexualidade como energia mobilizadora de curiosidade, impulsionadora de aprendizagens e possíveis transformações, que ameaçam os poderes instituídos, afirmamos que ela não se desconecta do espaço escolar. Embora essa energia esteja sob vigilância, através de mecanismos de silenciamento, de negação e também de gerenciamento no contexto escolar, as práticas sociais, as culturas, os poderes e as pessoas são diversas e diferentes, expressando e movimentando suas sexualidades (energias) também de formas distintas dos padrões considerados “normais”.

Nessa perspectiva, a sexualidade rompe com os determinantes que a associam ao sexo reprodutivo, ao pecado, aos binarismos e ao padrão heteronormativo e contribui para o engajamento político e afetivo das pessoas na construção dos conhecimentos e na vivência dos seus desejos, identificações/identidades.

O trabalho com a sexualidade na escola, muitas vezes, elimina o seu conteúdo cultural e significativo, para estudantes e professores, professoras. A “dessexualização do espaço escolar”, que enfraquece a dimensão do desejo, do prazer (LOURO, 2010), passa por tecnologias precisas, muito mais de incitação do que de repressão (FOUCAULT, 2012a), no sentido de informar o discurso “correto”, normativo, orientado pelos padrões binário e heteronormativo.

Ao filtrar a dimensão cultural da sexualidade na educação, potencializa-se o interesse pelo tema e as fontes (in)formativas mais acessíveis preenchem este espaço deixado pela escola. A “assepsia” da sexualidade na escola também retira desse espaço o desejo das crianças e dos adolescentes pela escolarização, pelo conhecimento de si e do outro, da outra, tendo em vista que a energia é vigiada, controlada, regulada. Além disso, limita a professora, o professor, a enxergar o seu entorno, de realizar leituras contextuais, tornando o conteúdo e as aprendizagens culturalmente significativas.

Na tentativa de distanciar a sexualidade (energia, prazer, desejo) da escola, são contadas “mentiras” insustentáveis, que acabam influenciando a construção de identidades/identificações de gênero e de sexualidade. As “mentiras” mais presentes nesses

espaços em relação à sexualidade são: a ideia da "inocência" infantil, que nega às crianças o desenvolvimento dessa dimensão, atribuindo sua existência apenas à pessoa adulta. A vinculação linear e não problematizada entre sexualidade, casamento e reprodução suprime a dimensão do prazer e da possibilidade de vivenciá-lo para além do casamento e da relação heterossexual. Outra "mentira", contada por muitas escolas, é a definição de família, representada exclusivamente pelo modelo nucleado (LOURO, 2000) que não corresponde ao que vimos e vivenciamos nas relações sociais e também veiculado pela mídia.

A problematização dessas "mentiras" passa a ser desafio para a escola na contemporaneidade, diante da realidade multicultural. Embora muitas instituições desenvolvam práticas de silenciamento, de negação das culturas (TORRES SANTOMÉ, 2012, 2013), elas não conseguem esconder das e dos estudantes realidades e vivências relativas a sexualidade e gênero, tampouco conseguem "erradicar" as diferentes culturas e relações que ultrapassam e adentram os muros das escolas.

Os movimentos e as estratégias, que crianças e jovens realizam para descortinar esses "véus", saciar suas curiosidades em relação ao corpo, às relações, às aprendizagens, indicam que "a sexualidade é um terreno sobre o qual crianças e jovens têm especial curiosidade e interesse, um assunto que ocupa as suas conversas e que integra, de muitos modos, a cultura juvenil e infantil" (LOURO, 2000, p. 48).

As demandas das crianças e dos jovens nem sempre são ouvidas e atendidas pelas instituições escolares. E, através das suas linguagens, agrupamentos, estéticas e relações buscam chamar atenção para suas realidades, desejos e necessidades. A escola revela-se, portanto, como um espaço, também, de resistências.

A entrada da sexualidade na escola, "pela porta da frente", chega com a comunidade à instituição; entretanto, a atenção dispensada pela escola à sexualidade é marcada pelo discurso e práticas biologizantes, a partir da década de 1980, como passaporte que autoriza sua estada nesse espaço. A descoberta, a propagação e a prevenção da AIDS[52] nesse período sinalizaram

[52] A AIDS (Acquired Immune Deficiency) ou SIDA (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) foi utilizada pela primeira vez, em 1982, para anunciar a "doença" já existente, que passou a se desenvolver socialmente nos anos de 1970. A AIDS é uma síndrome, portanto, um estado clínico, que fragiliza o sistema imunológico deixando a paciente, o paciente vulnerável a várias doenças. Devido aos diagnósticos realizados nos Estados Unidos na década de 1980, sobre um tipo de câncer (Sarcoma de Kaposi) que levou a óbito 41 homossexuais, associou-se a AIDS a essa população, considerada, posteriormente, de "risco". Essa associação gerou o termo pejorativo de "câncer gay", atribuindo, exclusivamente, a contaminação na época aos homossexuais, às lésbicas e aos bissexuais. No contexto de popularização da AIDS no Brasil, os movimentos LGBT desenvolvem campanhas de prevenção à AIDS; e, em 1986, constata-se a diminuição de casos, atribuindo novo sentido ao termo "Orgulho Gay", articulando e fortalecendo os movimentos. O risco de transmissão da AIDS entre pessoas heterossexuais foi percebido entre os finais dos anos 1980 e início de 1990, com o crescimento de casos neste grupo, revelando que não se tratava de uma "doença gay". Desse modo, a atribuição da

para a assunção da sexualidade como tema central de discussão, nos espaços públicos e, como abordagem educacional, pelo viés da doença/prevenção, em relação às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais[53] abordam a temática no bloco referente à orientação sexual (vol.10.2). As justificativas sobre a importância do trabalho sobre a sexualidade, na escola, situam o contexto social e histórico. O texto diz que, desde a década de 1920, há registros da presença desta temática no trabalho escolar; situa a década de 1980 como um marco desta presença, devido à realidade da gravidez na adolescência e da AIDS; e segue tratando da relação entre família e escola no trabalho de orientação sexual e da influência da mídia nesta formação. Esta contextualização indica que a sexualidade está presente na escola de várias maneiras, conforme o documento (BRASIL, 1997).

Nos conteúdos de orientação sexual, para os primeiro e segundo ciclos, os PCN (vol.10.2) tratam da curiosidade acerca da sexualidade em relação ao relacionamento sexual, às transformações no corpo e aos mecanismos de concepção, gravidez e parto; e "silenciam" frente à bissexualidade e à homossexualidade.

Embora os PCN situem a dimensão histórica e cultural da sexualidade, a relação entre família e escola, e a influência da mídia, seu teor principal é a abordagem médico-biológica da prevenção e da saúde, muito mais do que a abordagem das diferenças construídas acerca da sexualidade. Desse modo, "a sexualidade acaba adquirindo o traço de um problema circunscrito ao corpo, à saúde pública e separado das relações de gênero" (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 420), limitando a possibilidade de desenvolver compreensões plurais e contextuais da temática. Chama a atenção o documento não se referir à formação de professoras, professores, tendo em vista que o trabalho com a sexualidade na escola demanda conhecimentos e tratos específicos.

A dimensão cultural da sexualidade nas escolas, muitas vezes, é subsumida pela biológica, que acaba negando a dimensão do prazer e do desejo nas relações. Carvalho Freire (2010) mostra, em sua pesquisa com adolescentes, no segundo ciclo do Ensino Fundamental,

síndrome a um determinado "grupo de risco" passa a exigir programas de prevenção para "comportamentos de riscos", tendo em vista as formas de contágio da doença (transfusão de sangue, agulhas contaminadas, relações sexuais sem proteção) (VILAS-BÔAS, 2015). Para Vance (1995), a AIDS promoveu o ressurgimento das abordagens biomédicas da sexualidade, que a consideram apenas vinculada à dimensão fisiológica e atribuem funcionamento universal ao corpo.

[53] Os PCN são referentes para o currículo dos Ensinos Fundamental e Médio. Como parâmetro, os PCN não são obrigatórios e estão divididos em dois blocos: para o Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª série (1º ao 5º ano), de 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano), e para o Ensino Médio.

que há uma negação do namoro na escola por parte das professoras e dos professores. Embora essa seja uma prática entre as e os estudantes, o trato à sexualidade, incluindo o namoro, não é referenciado às relações sociais, mas, ao viés biológico, expresso na preocupação com a gravidez e com os métodos preventivos (CARVALHO FREIRE, 2010).

O distanciamento da sexualidade como experiência, energia e desejo no currículo da escola, muitas vezes, leva as e os estudantes a buscarem, através dos seus pares, respostas para suas dúvidas e arrumarem outros agrupamentos e espaços de construção do currículo (LOURO, 2000), que deem conta das suas inquietações. A possibilidade do trabalho com a sexualidade na educação (BRITZMAN, 2010; FURLANI, 2011), nesses espaços, gera polêmicas em muitas comunidades, por este ser tratado como segredo, orientado por valores, crenças e modelos sociais.

Essa "assepsia" da sexualidade, na educação, contribui com o reforço e a produção da condição de violência, tendo em vista que as relações e os tratamentos abusivos na escola, as situações de discriminação e preconceito nem sempre recebem intervenção. Além disso, dificilmente, as escolas atuam de maneira preventiva em relação a essas situações, principalmente no que se refere à *homofobia* e à *transfobia*. Os alvos dessa violência, geralmente, são as mulheres, os homossexuais, as lésbicas e as, os transexuais e travestis que sofrem com os preconceitos realizados pelas e pelos estudantes, professoras, professores e gestores, gestoras.

Os padrões binários de gênero e a heteronormatividade produzem a rejeição à homossexualidade e à transexualidade, sobretudo, nesses espaços. Nessa relação, a heterossexualidade passa a ser o centro, a norma. A homossexualidade e a transexualidade são localizadas à margem (LOURO, 2008, 2010). Essa localização "marginal" passa a ser "necessária" para a afirmação da norma, do centro, numa perspectiva de multiculturalismo assimilacionista (CANDAU, 2011). Desse modo, "[...] a heterossexualidade se revelará ao mesmo tempo como produtora da homossexualidade e como estrutura parasitária do seu outro perverso" (BENTO, 2014a, p. 96), porque se afirma negando o outro, a outra.

A condição fronteiriça da *transexualidade*, ao mesmo tempo que é negada, sobretudo no ambiente escolar, porque instabiliza o corpo-sexuado, é evidenciada como algo errado, pecaminoso e sujo, através de insultos que reafirmam as normas de sexo-gênero-sexualidade. "A transexualidade seria, portanto, a materialização do impossível, o inominável, aquilo que transcende a capacidade de compreensão" (BENTO, 2011, p. 3) e as mulheres e os homens transexuais, geralmente, desistem de estudar porque não suportam os olhares, as agressões físicas e verbais decorrentes do preconceito.

As diferenças de gênero e de sexualidade, e ainda, "os sujeitos transgressivos" que não correspondem aos padrões esperados pela sociedade, passam a ser "[...] os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões" (LOURO, 2008, p. 16). Estas intervenções também se dão na escola. A mesma instituição que educa, ambiguamente produz diferenças, por meio do currículo, da organização do espaço e do tempo, dos símbolos, dos agrupamentos, da linguagem (LOURO, 1997).

As mulheres também são alvo de preconceito, violência e de insultos, no ambiente escolar, que envolvem gênero e sexualidade. A sexualidade feminina é representada pelas professoras, muitas vezes, a partir do par binário valorização-desvalorização, referenciado pelos discursos de culpabilização da mulher, por provocar no homem comportamentos agressivos e abusivos. Os comportamentos das meninas, considerados pelas professoras, de provocativos e permissivos, são associados a comportamentos de animais como *galinha e vacas*[54] (CARVALHO FREIRE, 2002).

Além disso, através das "brincadeiras", os meninos desrespeitam as meninas com palavrões, gestos, apelidos e contatos físicos relacionados à sexualidade. Diante dessas relações conflituosas, as intervenções pedagógicas não têm regularidade e aprofundamento, contribuindo para a manutenção das desigualdades de gênero (CARVALHO FREIRE, 2010).

A distância entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo cultural, vivido pelas crianças e jovens, muitas vezes, possibilita uma maior manipulação da mídia em relação às suas identidades, práticas de consumo e hábitos que envolvem a sexualidade. As novelas, a publicidade, os sites, os filmes, os desenhos animados ensinam acerca das construções da sexualidade e de gênero, funcionando como "[...] potentes pedagogias culturais" (LOURO, 2008, p. 18). Essas pedagogias produzem mensagens, ensinamentos e modelos que passam a se configurar como "verdades" sobre as imagens, os corpos, os relacionamentos, a linguagem. Desse modo,

> Os discursos veiculados através da mídia são endereçados e interessados e buscam atingir o público a que se destinam através de incessantes estratégias de convencimento que levam as pessoas a se identificarem (ou não), a sentirem-se nomeadas, visibilizadas e valorizadas nesses discursos midiáticos. Ao mesmo tempo, esses discursos atendem à lógica capitalista do mercado de consumo. A

[54] A autora diz que a associação entre mulher e *galinha* se refere à prostituição e a relação entre mulher e *vaca* vincula-se à devassidão (CARVALHO FREIRE, 2002). Localizamos em Del Priore (2002) a associação entre mulheres e animais, realizada pela medicina portuguesa do início do século XVIII, que também pode ter dado origem a esta ligação. Alguns médicos substituíam a explicação da concepção *semitiva* pela concepção *ovarista*. Os cientistas observaram os ovários de animais como vacas, ovelhas, cadelas e definiram que os ovários das mulheres (considerados testículos femininos) eram semelhantes aos de ovíparos.

> mídia e seus infinitos produtos tornaram o corpo um artefato do mercado econômico e sociocultural (ANDRADE, 2013, p. 110).

Nesse contexto, as escolas têm papel importante na discussão acerca dos artefatos culturais produzidos e veiculados também pela mídia, na reflexão acerca desses modelos, que, muitas vezes, influenciam meninos e meninas a seguirem padrões de beleza lançados pelo mercado capitalista. A "ditadura do corpo perfeito" veiculada, inclusive, por revistas endereçadas ao público feminino (ANDRADE, 2013), impõe padrões de beleza, estimula o consumismo e determina hábitos alimentares e de exercícios físicos distantes da realidade da maioria da população brasileira. Esse conteúdo cultural exerce poder sobre crianças e adolescentes que, muitas vezes, se sentem frustradas por não corresponderem ao padrão determinado pela mídia.

A vivência "asséptica" da sexualidade na escola também abre espaço para a disseminação de pedagogias e artefatos culturais, que localizam, nas crianças e nos adolescentes, a potencialidade de se tornarem "consumidores" e também "objetos a serem consumidos". A substituição da imagem infantil, sobretudo das meninas, vinculada à ideia de inocência e pureza, pela imagem erotizada das crianças, no início do século XIX, assume um sentido de "pedofilização da sociedade", na qual a erotização dos corpos infantis também é veiculada pela mídia (FELIPE; GUIZZO, 2003).

O distanciamento que a escola, muitas vezes, toma do conteúdo cultural que as crianças e os adolescentes trazem para dentro desse espaço potencializa a sua força, uma vez que o silêncio, a proibição ou o discurso moralista, em "tom de catecismo" (SEFFNER, 2011), não promovem a revisão das práticas discriminatórias e abusivas. De forma resistente e irreverente, as e os estudantes, muitas vezes, fazem gestos, utilizam linguagens, cantam músicas, depreciativas, homofóbicas, racistas e misóginas, reproduzindo e perpetuando o preconceito.

As situações de preconceito e de discriminação nem sempre são evidenciadas pelas vítimas da violência, que silenciam diante do risco da recidiva da agressão, inclusive, reforçadas por parte de professores, professoras e gestores, gestoras. As situações de preconceito demandam atenção porque

> Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada. Poder expressar o que sentiu diante da discriminação significa a chance de ser resgatado da humilhação, e de partilhar com colegas seus sentimentos (BRASIL, 1997).

O trabalho com as diferenças, na escola, demanda o olhar atento para os silenciamentos das pessoas discriminadas. A percepção do preconceito como um problema, que envolve todas as pessoas, ajuda nos movimentos de libertação, favorecendo, não apenas, as pessoas discriminadas, mas, também, aquele, aquela que discrimina.

A articulação entre escola e movimentos sociais também fortalece a luta contra o preconceito, tendo em vista que congrega culturas, realidades e pautas de lutas, possibilitando que as e os escolares percebam que estão infringindo direitos de cidadania. Assim,

> [...] os argumentos postos pelos direitos de cidadania da população LGBT são fundamentais para transformar a escola em um espaço de formação para a cidadania. As minorias sociais – os pobres e outros excluídos e marginalizados na comunidade escolar – revelam um espaço excludente a ser problematizado. Os movimentos e as lutas sociais têm auxiliado a educação nessa problematização, já que reafirmam a diversidade sexual (TORRES, 2010, p. 38).

O movimento de aproximação entre pessoas e suas demandas oferece a possibilidade de identificação (pontos de encontro) que as fazem perceber que a discriminação envolve e ultrapassa a luta de classes. Muitas vezes, o preconceito é protagonizado por aqueles e aquelas que se sentem discriminadas, discriminados pela sua condição econômica; mas, não se percebem realizando preconceitos. Além disso, a articulação entre escola e movimentos sociais revela que o engajamento dos movimentos pode ensinar a escola sobre politização, em relação às diferenças, nem sempre trabalhadas nesse espaço.

A resistência de grande parte da sociedade em relação ao trabalho com a sexualidade nas escolas exige esforços coletivos e permanentes. Desse modo,

> Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

A compreensão acerca da função social da escola e do trabalho educativo, na garantia e ampliação dos direitos humanos, indica que essa é uma preocupação de todas, todos, não só das pessoas que sofrem o preconceito. Ao mesmo tempo, essa compreensão exige uma atitude de vigilância frente à possibilidade de se deixar emaranhar na teia do preconceito, estrategicamente sutil.

A “prática do acobertamento” fortalece o preconceito e a discriminação na escola, através de justificativas que desqualificam e minimizam a gravidade da agressão. De outra

forma, a “prática do desvelamento” possibilita identificar a situação de preconceito e agir sobre ela, na superação da discriminação. Através da informação, do discernimento, da sensibilidade e da intencionalidade que permitem conhecer as formas de preconceito, identificar situações abusivas, intervir com firmeza, reconhecer os próprios preconceitos e saber da função educativa, educadoras e educadores dificultam a perpetuação do preconceito na escola (BRASIL, 1997).

Segundo Furlani (2011), no Brasil, o trabalho com a sexualidade na escola se organiza em diferentes abordagens que repercutem na prática pedagógica escolar. A *abordagem biológico-higienista* apoia-se no determinismo biológico; a abordagem *moral-tradicionalista* atribui apenas à família a discussão sobre a sexualidade, prega a castidade, priva a informação e estimula práticas de discriminação; a *abordagem terapêutica* busca as “causas” da homossexualidade para tratamento; a *abordagem religioso-radical* apoia-se em interpretação única da Bíblia, como verdade, para encerrar a discussão. Essas abordagens se aproximam em seus princípios de regulação da vida social.

Na contracorrente, a autora (FURLANI, 2011) destaca abordagens que reconhecem a positividade da diferença. São elas: a *abordagem dos direitos humanos*, problematizadora das representações negativas das diferenças em busca de igualdade; a *abordagem dos direitos sexuais*, que defende o direito ao trabalho com a sexualidade de forma integral, como desenvolvimento pleno da sexualidade, a partir da multidimensionalidade humana, em toda faixa geracional e de forma interdisciplinar. O trabalho que toma a diferença como positiva também é assumido pela *abordagem emancipatória*, numa perspectiva freireana, que visa à libertação sexual das pessoas do contexto repressor, através do desvelamento de condições de opressão, por meio da conscientização. Por fim, a *abordagem queer*, que tece críticas às políticas identitárias, questiona os essencialismos e subverte os discursos homofóbicos através da paródia.

Essas últimas abordagens se contrapõem às abordagens anteriores porque superam a visão determinista da sexualidade, propõem o diálogo e resistem de diferentes formas à imposição dos padrões binários e heteronormativos; portanto, referenciam esta tese.

O trabalho com a sexualidade nas escolas afirma-se na perspectiva do “inédito viável” (FREIRE, 2009), como possibilidade de enfrentamento de uma realidade histórica marcada pela vigilância, controle, discriminação e pelo preconceito, mas, não, determinada por ela.

A necessidade de discutir as mensagens veiculadas pela mídia, que envolvem a sexualidade, pode ser trabalhada na escola através da análise das propagandas, das novelas,

dos desenhos, dos *sites* na internet, dos filmes, atentando para o tipo de linguagem, para as imagens, os estereótipos e os temas abordados (ANDRADE, 2013).

A "versão não tolerada da educação sexual" (BRITZMAN, 2010) aproxima-se da vida das pessoas, dos sonhos, dos desejos, da cultura e da arte, afastando-se de abordagens presas ao moralismo e à normalização das práticas eugenistas. Por isso essa versão é rejeitada por parte da sociedade, pela capacidade de tirar a sexualidade da aura de segredo, de vigilância, de gerenciamento. A defesa e a vivência dessa versão exigem coragem para articular, intencionalmente, sexualidade e educação, como movimento:

> [...] mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do Eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar (BRITZMAN, 2010, p. 89).

Essa versão toca as pessoas porque fala das suas realidades, vivências e demandas, superando a linguagem didaticamente elaborada, para "limpar" o conteúdo cultural da sexualidade, através da abordagem biológica do ensino sem paixão, conteudista.

Entretanto, a abertura e a construção dessa compreensão não se fazem sem intervenção, formação e reflexão, tendo em vista que as professoras e os professores são formadas e formados em instituições que, geralmente, tratam a sexualidade de forma asséptica e vigiada, pois

> [...] o servidor público não é um ser impessoal, ele está carregado de valores e regras morais próprias, e nem se pode querer que seja diferente. As professoras são em geral de outra geração, mais velhas do que os alunos. Seus valores morais e éticos em matéria de relações humanas podem ser muito diferentes dos alunos. Nem por isso elas devem se achar menos preparadas para lidar com as novidades das gerações atuais, embora isso exija estudo e disposição (SEFFNER, 2011, p. 4).

Atentar para os atravessamentos dos modelos sociais, faixas geracionais e contextos culturais na formação da professora, do professor não representa imobilizar sua capacidade crítica para enxergar as mudanças sociais. As demandas para a escola cobram da professora, do professor posicionamento crítico e interventivo, diante das desigualdades de gênero e de sexualidade.

Da mesma forma que a prática pedagógica pode trabalhar no sentido da transformação das desigualdades de gênero e de sexualidade, a formação de professoras, professores pode contribuir com conhecimentos, reflexões e sugestões subsidiadoras dessas transformações.

As autoras e os autores sugerem a incorporação das discussões de gênero e/ou de sexualidade na formação inicial e continuada (SEFFNER, 2011; PAVAN, 2013), como também a revisão do conteúdo formativo, no que se refere ao modelo pedagógico embasado no conceito de cultura homogênea (CARVALHO FREIRE, 2010). Propõem abordar gênero e sexualidade a partir de referenciais críticos, pós-críticos, identificando as contribuições dos estudos feministas e culturais (FURLANI, 2011). A formação também é sugerida no sentido de problematizar os conceitos de criança e de infância, articulando-os a gênero e sexualidade (FELIPE; GUIZZO, 2003); assim como a abertura de espaço nos cursos de formação para a fala e a reflexão de protagonistas do preconceito, exercitando o encontro com as diferenças (JUNQUEIRA, 2009).

A escola não garante a equidade nas relações de gênero e de sexualidade, assim como a formação não assume, sozinha, a responsabilidade por essa mudança, tendo em vista sua complexidade. Entretanto, a partir de uma proposta educativa humanizadora, crítica e transformadora, a escola e a formação de professoras, professores podem não invisibilizar as desigualdades existentes. Nessa perspectiva, o trabalho com gênero e sexualidade assume o estudo, a discussão, a análise e a intervenção em relação às diferenças de gênero e de sexualidade a partir dos seus currículos.

A principal meta de nossa sociedade no momento atual é construir também no sistema educativo, e com base nele, um mundo no qual as diferenças sejam plenamente compatíveis com seu reconhecimento, com a existência de uma justiça verdadeiramente redistributiva e com a igualdade de direitos e oportunidades (Torres Santomé, 2013).

3 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA MOBILIZADOS PELA JUSTIÇA CURRICULAR NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE

O currículo como vivência (teórica e prática) da escola é direcionado pelas concepções de sociedade, de sujeito e de educação que tecem o projeto educativo da instituição, construído em coletividade a partir da sua cultura. Portanto,

> [...] entendemos o currículo como o conjunto de processos de seleção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar (LEITE, 2002, p. 89).

Os processos de seleção e reconstrução culturais que configuram o currículo mobilizam as dinâmicas da elaboração prescrita, do planejamento na interface com a sua efetivação. O tempo medeia e materializa esta interface no sentido da necessidade de avaliação, de mudança, de revisão. Desse modo, o tempo não é uma constância, uma linearidade, um vácuo, que separa a hora do pensar da hora do fazer, é o interstício dinâmico e articulado para que projeto e vivência façam parte de um mesmo movimento na produção do currículo.

O tempo é importante na realização do trabalho escolar, pois sua vivência efetiva garante a escolarização. As maneiras de organização e de aproveitamento do tempo escolar configuram a proposta da escola, uma vez que o “tempo curricular” expressa e materializa as suas intencionalidades (SANTIAGO, 1990).

A dinâmica do real demanda da escola este currículo vivo, encarnado na realidade, que sinaliza, orienta e responde às necessidades, atenta às prioridades, às expectativas, aos desejos das e dos estudantes que as e os motivam a ir, estar e fazer parte da escola.

Na assunção de um projeto de sociedade o currículo recorta, evidencia e suprime conteúdos, ou seja, as culturas passam por movimentos de seleção e reelaboração (FORQUIN, 1993) em vista de atender aos propósitos das políticas educacionais mais amplas, do projeto da instituição, e das demandas do contexto. Ele diz dos conteúdos disciplinares e interdisciplinares, das práticas cotidianas, das diferenças culturais trazidas pelas e pelos estudantes, professoras, professores, pela comunidade.

O currículo tratado como construção social atenta para as relações de poder presentes nas práticas educativas. Além das desigualdades de classe, sobretudo, no início da década de 1980, as categorias gênero e raça assumem espaço nas discussões acerca do currículo, decorrentes, inclusive, da mobilização social pela diferença (MOREIRA, 2003).

Para além de uma perspectiva aditiva, a presença das dinâmicas das diferenças, articuladas à classe, possibilita identificar e analisar as interconexões entre as situações de desigualdades existentes na sociedade e na educação. Assim,

> À medida que se aprofunda a preocupação com a influência de raça e gênero, além de classe social, nos elementos de discriminação e/ou libertação presentes nos currículos, acentua-se o foco nas contradições, nos conflitos e nas resistências que ocorrem no encontro pedagógico (MOREIRA, 2003, p. 22).

Desse modo, o currículo é permeado por conflitos, lutas políticas que se complexificam no movimento de validação das diferenças no espaço pedagógico. Entretanto, como dinâmicas das diferenças culturais presentes na escola as relações de gênero e de sexualidade, nem sempre são consideradas no currículo como conteúdo da educação. Por vezes essas discussões assumem o lugar do "currículo fracassado" (SILVA, 2008) ou do "conhecimento subjugado" (MOREIRA, 1999), deixados à margem ou invisibilizados na prática, frente a outros conhecimentos considerados mais relevantes.

A relação que o currículo assume com as diferenças de gênero e de sexualidade no interior da escola indica a concepção que o orienta. Numa perspectiva tradicional, o conteúdo específico das disciplinas é priorizado em detrimento das culturas das, dos estudantes. A atenção volta-se para a relação ensino, aprendizagem e avaliação, tendo em vista a efetivação do planejamento e a eficiência dos objetivos que garantirão a aprendizagem, isenta dos conflitos, das inquietações acerca das relações entre os gêneros e as sexualidades.

Embora superada teoricamente, a perspectiva tradicional de currículo ainda é evidenciada por muitas instituições que desconsideram as diferenças culturais como conteúdo da educação[55]. A suposta neutralidade diante da realidade cultural das e dos estudantes compromete-se com o fortalecimento dos poderes instituídos, evidenciados socialmente, tendo em vista que através do currículo são legitimados saberes, identidades/identificações e culturas. Desse modo, há avanços nas discussões acerca do currículo crítico, comprometido com a justiça social, mas estas discussões ainda não repercutem com a mesma intensidade na prática curricular (SANTIAGO, 2006).

[55] As teorias tradicionais do currículo, de tendências progressista apoiada em Dewey, ou tecnocrática, a partir de Bobbit e Tyler que buscaram romper com os modelos clássicos de formação humanista, ainda hoje orientam muitos currículos educacionais, centrados nos aspectos individuais das e dos estudantes, bem como na preparação delas e deles para a vida adulta. Com as contribuições do movimento reconceptualista americano, do movimento inglês da Nova Sociologia do Currículo, e da educação progressista freireana, no Brasil, a "neutralidade" do currículo, centrado nos conteúdos escolares e descolado da realidade passa a ser indagada (SILVA, T., 2007).

O distanciamento e a abstração da teoria curricular em relação à prática curricular (SANTIAGO, 2006) são apontados como desencadeadores da repercussão limitada da discussão crítica do currículo na escola. Desse modo, a prática possibilita uma análise contextual (MOREIRA, 2003), sem ser prescritiva, para a discussão, elaboração e vivência de um currículo real, e politicamente comprometido com as vivências das e dos estudantes.

A resistência à teoria crítica também contribui para a dificuldade de materialização de um currículo crítico na prática pedagógica. Essas resistências à teoria crítica são desencadeadas pela incompreensão da sua finalidade transformadora, confundida com redenção, pelo pessimismo em relação à função social da educação e pelo ceticismo orientado pela ideologia neoliberal, diante de projetos coletivos, que repercutem não só na prática das escolas, mas no imaginário acerca do que ela representa e da sua função social (FISCHMAN; SALES, 2010).

A teoria crítica do currículo ajuda a indagar sobre a existência da diversidade e sobre a produção das desigualdades, não mais para desvendar o "currículo oculto"[56], presente nas entrelinhas da vida educacional, mas para problematizar o currículo oficial, analisando o currículo praticado, uma vez que "desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente" (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 31). Em relação à desnaturalização do currículo, as e os estudantes ensinam sobre este tema, sinalizando em suas posturas irreverentes, muitas vezes chamadas de indisciplina, a obsolescência e seletividade do currículo.

Sem romper com a teoria crítica, a teoria pós-crítica avança em relação às dinâmicas culturais das diferenças (raça, etnia, gênero, sexualidade) na interface com classe. A teoria pós-crítica indica, sobretudo, a produção e os efeitos da linguagem, a relação entre saber e poder na construção destas diferenças e a multiplicidade de poderes envolvidos na feitura desse currículo.

A partir de um diálogo possível entre as teorias críticas e pós-críticas, com suas respectivas ênfases, na determinação econômica e na força da linguagem, elas evidenciam as relações de poder presentes no currículo, como um campo de tensões e conflitos. Nas teorias críticas, as diferenças guardam relação com as estruturas sociais, com a hierarquia presente nas instituições, com a força da ideologia. Nas teorias pós-críticas as diferenças também são

[56] Apesar de importante, este passa a ser um conceito obsoleto, entre outros fatores apontados por Silva, T. (2007), pela sua utilização descritiva, pelo seu estruturalismo fatalista, e pela forma impessoal como é tratado na assunção das ações, contribuindo, de certa forma, para isentar o currículo oficial e formal de suas responsabilidades na formação das e dos estudantes (MOREIRA; SILVA, 2000).

construídas a partir de relações discursivas, nas sutilezas e miudezas do poder, nas significações atribuídas à realidade.

Nesse sentido,

> Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, T., 2007, p. 147).

As contribuições das teorias críticas e das teorias pós-críticas, com enfoques específicos, podem dialogar superando o dualismo entre prática e discurso, que ajuda a enxergar que os poderes (materiais e discursivos) estão presentes no currículo produzindo relações e sujeitos. A nossa configuração como mulher, homem, hetero/bi/transexual é composta a partir de elaboração própria, como pessoa que pensa, intervém, cria e recria; no entanto, também somos influenciadas e influenciados pelo contexto, inclusive, educacional, através de discursos e práticas que nos ensinam como "devemos ser".

A intenção não é descobrir a "forma" de fazer o currículo, mas centrar o olhar para as intencionalidades e os efeitos desse currículo. Muito próxima da teorização feminista, as teorias críticas do currículo consideram as histórias de vida dos sujeitos, a autobiografia, suas experiências, e os significados conferidos à realidade, além do exercício da conscientização através do conhecimento (SILVA, T., 2007).

Como "artefato social", o currículo traduz uma intencionalidade que atua produzindo conhecimentos e identidades/identificações. Através da evidência, da negação e das abordagens o currículo também é "[...] um artefato de gênero" (SILVA, 2008, p. 97) e de sexualidade porque gera e dá materialidade a relações generificadas e sexualizadas, ou seja, marcadas por diferenças de gênero e de sexualidade.

O currículo escolar na direção do multiculturalismo crítico enfatiza as lutas culturais presentes na escola, em vista da transformação das relações de controle e dominação (MCLAREN, 1997). O acesso ao conhecimento, a partilha de reflexões podem ressignificar concepções e práticas voltadas para as diferenças de gênero e de sexualidade que promovam relações mais interativas, colaborativas e justas a partir e para além da escola.

Para Torres Santomé (2013), a justiça no sistema educativo depende da justiça curricular, quando diz que

> Na minha perspectiva, abordar o tema da justiça e igualdade de oportunidades no sistema educativo envolve a análise e a avaliação do grau de respeito que o currículo escolar e os modelos de organização da vida nas escolas têm com as distintas

> idiossincrasias dos grupos e das pessoas que precisam conviver nessa instituição (2013, p. 225).

O respeito às especificidades das e dos estudantes para o autor envolve todo o funcionamento da escola, ultrapassando as estratégias comumente adotadas para atender a essas especificidades (recuperação, educação compensatória, divisão de turmas e outras especificidades), que não revisam e modificam as desigualdades no interior da instituição.

Para Torres Santomé (2013), é necessário revisar os conteúdos dominantes, as metodologias, os recursos, a formação inicial e as políticas de formação continuada, tendo em vista que

> A diversidade atual dos alunos não se encaixa nada bem nas instituições escolares pensadas para a uniformização e imposição de um cânone cultural que poucas pessoas costumam questionar, entre outras razões, porque nem mesmo esse tipo de debate é estimulado pelas autoridades da educação (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 226).

A falta de questionamentos, debates e intervenções na canonização desse currículo "estranho" às diferenças representa, muitas vezes, o desejo para que as coisas continuem do jeito que estão, porque a mudança ameaça os referentes considerados sólidos, estáveis e seguros, como a concepção fixa que se tem de corpo. A cobrança da realidade múltipla, difusa e complexa por um trato que considere as diferenças e o acesso a outros referentes culturais nem sempre desemboca na revisão do currículo, devido às resistências individuais e coletivas à mudança de concepções e práticas. Além disso, as mudanças também implicam na revisão das relações de poder que se dão nas esferas micro e macro do sistema sócio-educacional.

As diferenças de gênero e de sexualidade, geralmente, quando são assumidas pelas escolas são tratadas como exóticas, eventuais e esporádicas (LOURO, 2003). A proposta de tornar *queer* o currículo, estranhando-o, desconfiando e remexendo no instituído (LOURO, 2008), indica o trato com essas diferenças nesse espaço, não por estratégias aditivas, de acréscimo (MOREIRA, 1999), mas de revisão da cultura dominante. Em relação às diversas configurações de gênero e de sexualidade, a proposta do currículo *queer* pode "atormentar" os padrões binários e heteronormativos estabelecidos por muitas escolas, que insistem em negar a presença da homo/bi/transexualidade e das pessoas transgêneros nestes espaços. Através do silenciamento, que é uma estratégia de exclusão das diferenças, pautada no trato monocultural do currículo (TORRES SANTOMÉ, 2013), essas pessoas são invisibilizadas na escola.

As desigualdades de gênero e de sexualidade presentes nas esferas macro e micro da educação, no interior da sala de aula e da escola, nas relações hierarquizadas que se

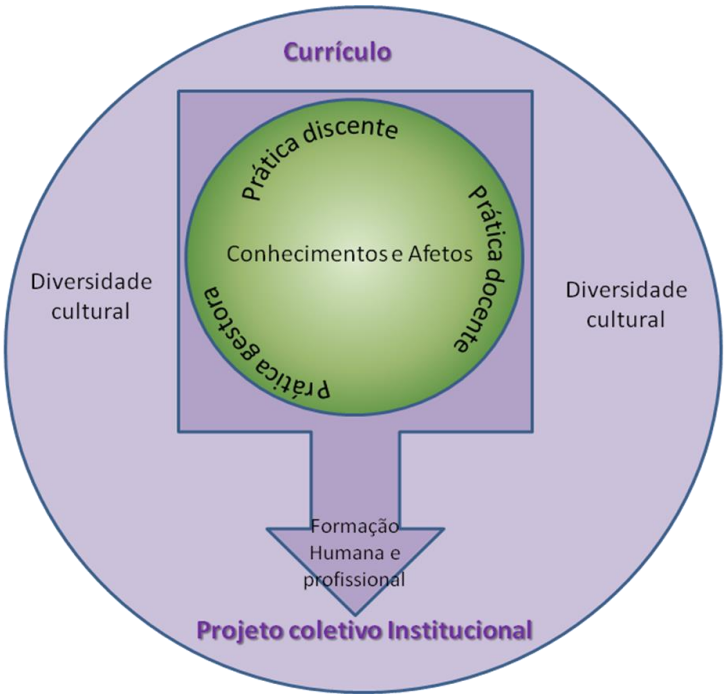
estabelecem entre docentes, nas secretarias de educação, nas políticas educacionais produzem e legitimam a permanência de um currículo dominante porque contribuem com a naturalização dos papéis de gênero e da cristalização do preconceito. Desse modo, a literatura aponta a escola como espaço de produção de discriminação de gêneros e de sexualidades, mas também como potenciais espaços de ressignificação das diferenças de gênero e de sexualidade (LEITE, 2012; LOURO, 1997; CARVALHO, 2009; FURLANI, 2011).

Diante dessa realidade, o currículo materializado na prática pedagógica pode ser pensado e vivenciado coletivamente, envolvendo dimensões das práticas administrativas e pedagógicas (SANTIAGO, 2006) atentas ao projeto de sociedade e de escola, a partir e para as demandas culturais. Nesse sentido, a prática pedagógica, entendida como *práxis*, relaciona teoria e prática, intencionando transformações sociais, conforme propõe Souza (2009, p. 37):

> A práxis pedagógica seria condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educações específicas.

Como projeto institucional e relacional, a prática pedagógica materializa o currículo e envolve afetivamente discentes, docentes e gestoras e gestores, que pensam e atuam em um contexto de diversidade cultural. O propósito é a produção de conhecimentos (educativos, instrumentais e operativos) que possibilitam o crescimento humano (SOUZA, 2009), conforme gráfico a seguir:

Figura 1 - Prática pedagógica



Fonte: Souza (2009).

A prática pedagógica, como *práxis*, situada em um espaço de disputas e num tempo de amadurecimento, mobiliza afetos, no sentido de afetar sentimentos "bondosos e raivosos", sinaliza para práticas dinâmicas, complexas, conflituosas e, por isso mesmo, produtivas.

O currículo como prática pedagógica abarca as relações, as expressões artísticas e culturais, sobretudo, as linguagens, as brincadeiras, os materiais didáticos, os tipos de gestão presentes na escola (gestão do ensino, da sala de aula, da escola). Desse modo,

> O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Como vivência das intenções educativas da comunidade escolar, orientado por propósitos sociais, o currículo configura-se a partir das práticas plurais que compõem a instituição. Ele é materializado por meio das práticas pedagógicas que dão corpo e vida a estes propósitos educativos, na construção, ampliação e socialização do conteúdo cultural presente na escola (SOUZA, 2009).

A elaboração e a materialização do currículo ocorrem no cotidiano das relações que se dão nos diversos espaços da escola. Os conteúdos culturais que são construídos, ampliados, confrontados e/ou também negados na instituição ultrapassam a sala de aula, e estão nos corredores, nos espaços de lazer, no refeitório, na sala das professoras, dos professores, na sala da gestão, na portaria da escola, nos quadros de avisos.

Os conteúdos pedagógicos, na compreensão de Souza (2009), envolvem os conteúdos educacionais (compreensão do contexto), os conteúdos instrumentais (utilização oficial das linguagens) e os conteúdos operativos (intervenção social), responsáveis pela efetivação da prática pedagógica.

A prática pedagógica comprometida com a transformação das desigualdades de gênero procura trabalhar o contexto histórico e cultural das e dos estudantes, da realidade, da natureza (conteúdos educacionais) atentando para a equidade nas relações humanas. Além disso, trabalha as diversas linguagens (conteúdos instrumentais) validando a flexão dos gêneros e considerando as diferenças presentes nas expressões e raciocínios das e dos estudantes sem defini-las pelo critério de gênero. Também propõe projetos de intervenção (conteúdos operativos), a partir dos conteúdos instrumentais vivenciados na escola, em busca de alternativas para enfrentar as desigualdades de gênero e de sexualidade que podem ser socializadas na comunidade.

A vivência desses conteúdos pedagógicos que considera as culturas presentes no contexto educacional, amplia, reflete sobre elas e promove intervenções. Essa vivência contempla, ainda,

> [...] processos de ressocialização (reinvenção e recognição) que contribuam para a superação das negatividades de todas e quaisquer culturas e para a promoção de suas positividades, tendo em vista a construção da humanidade de todos os seres humanos, em suas diferentes feições, em todos os quadrantes da Terra ou da pós-modernidade/mundo (SOUZA, 2009, p. 87).

A intenção é efetivar a ressocialização, que envolve a recognição (construção de conhecimentos) e a reinvenção (desenvolvimento da sensibilidade e da ação dos sujeitos da prática pedagógica) visando à ampliação da cultura em vista de relações humanas, justas e respeitosas.

Desse modo, a configuração de práticas pedagógicas comprometidas com as diferenças de gênero e de sexualidade no cotidiano escolar demanda o empenho coletivo, institucional, tendo em vista que as situações de desrespeito e preconceito se dão na e para além da sala de aula, na relação entre as e os estudantes.

A prática pedagógica, interventiva, articuladora e transformadora, envida desejos e esforços coletivos para o acesso a outras formas de conhecimentos que contribuam para qualificar a vida humana, nas dimensões subjetivas e objetivas. Estas dimensões estão situadas nas diferenças culturais que desafiam as e os protagonistas da escola a aprender a lidar com estas diferenças no enfrentamento das desigualdades.

> A suposição é a de que essa noção de *práxis* pedagógica possa contribuir, inclusive, para a invenção da escola capaz de garantir as condições do sucesso acadêmico (desenvolvimento ético-intelectual) das maiorias sociais (minorias sociológicas) e forneça condições subjetivas e algumas objetivas de seu êxito social (SOUZA, 2009, p. 38).

O trabalho com gênero e sexualidade, assumido pelo coletivo institucional, ganha força diante das resistências às mudanças nas relações humanas. O projeto de instituição pensado e efetivado coletivamente, pelas diversas práticas, comprometidas com as diferenças de gênero e de sexualidade, expressa sua intencionalidade, na materialização do currículo. A partir dessas considerações,

> Convém estarmos cientes de que no sistema educativo atual são muitos os alunos que não se sentem reconhecidos, entre outros motivos porque os grupos sociais, culturais, linguísticos e étnicos aos quais pertencem não existem nos conteúdos culturais trabalhados nas escolas e muito menos nos materiais didáticos com os quais realizam suas tarefas escolares (TORRES SANTOMÉ, 2012, p. 226).

A negação destes grupos pelo currículo escolar acaba evidenciando outras culturas e grupos no interior da escola, interferindo, inclusive, nas relações. A presença, mesmo que invisibilizada, de novas configurações de gênero e de sexualidade no cotidiano escolar, desafia a prática pedagógica e a prática docente a revisitarem os paradigmas, uma vez que seus referentes de sociedade, de família, de homem, de mulher, de orientação sexual, de masculino e de feminino nem sempre correspondem aos diversos arranjos sociais que também estão presentes na escola.

A escola configura o seu projeto educativo, a partir de uma coletividade, permeada de contradições, dissensos e conflitos. Neste coletivo, a prática docente, como dimensão da prática pedagógica, é destacada pela necessidade de evidenciar sua visão de mundo e de propósitos educacionais, diante de sua relação mais próxima com a prática discente. As demandas docentes nessa proposta, portanto, dialogam com as demandas discentes, tendo em vista que a efetivação do currículo está voltada, sobretudo, para as e os estudantes. Além disso, a prática pedagógica docente é evidenciada neste trabalho pelo seu potencial de

transformação devido à condição de formação, inicial e/ou continuada, que envolve as professoras e os professores.

Geralmente prática pedagógica é utilizada como sinônimo de prática docente[57], encerrada no trabalho realizado em sala de aula pela professora, pelo professor. No entanto, esta compreensão responsabiliza exclusivamente as professoras, os professores pela realização do trabalho educativo e isenta as e os demais profissionais do compromisso com a formação. Assim,

> Não reduzimos a *práxis* pedagógica à ação do educador ou à prática docente, mas também não a excluímos. Ao contrário, atribuímos a ela a máxima importância, mas como parcialidade de uma totalidade que lhe dá sentido e garante as condições de sua realização (SOUZA, 2009, p. 38).

A prática pedagógica docente na relação com a totalidade pode desencadear o trabalho educativo comprometido com as diferenças de gênero e de sexualidade que ultrapasse o domínio da sala de aula, a partir da relação com as práticas discentes e gestoras. Essa compreensão não delega à professora, ao professor a responsabilidade de assumir isoladamente o trabalho de transformação das relações de discriminação e preconceito na escola.

A capacidade interventiva da prática pedagógica docente dirige-se para a importância da formação em relação a gênero e sexualidade, tendo em vista que a professora, o professor, geralmente, transitam entre os espaços de formação e de atuação. A presença nos dois espaços pode ajudar a sinalizar conteúdos formativos para a Universidade, a partir do cotidiano escolar.

A prática docente no contexto da prática pedagógica busca sentidos para o trabalho educativo, que vão para além das exigências de produtividade do mercado, dizem respeito ao desejo por dignidade e justiça social. Desse modo, os princípios, os fundamentos, os elementos sinalizadores desta prática assumem uma perspectiva crítica, criadora e interventiva.

A ideia não é culpabilizar a professora, o professor pelos preconceitos existentes na escola, tampouco atribuir a responsabilidade pelas mudanças a um sujeito isolado, centrado

[57] Em pesquisa realizada sobre os significados da categoria Prática Pedagógica nos trabalhos do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do PPGE (UFPE), no período de 2000 a 2008, identificamos que das 40 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado que utilizam a categoria prática pedagógica, 20 dissertações e 1 tese citam a prática docente como sinônimo para prática pedagógica. A pesquisa aponta para a diversidade de significados atribuídos à prática pedagógica, geralmente, reduzindo-a à prática docente, apesar dos trabalhos que consideram sua multidimensionalidade e focam seus objetos nas práticas gestoras, discentes, institucionais, escolares e não escolares.

no indivíduo (PAVAN, 2013). Os referenciais de gênero e de sexualidade envolvem valores e crenças complexas, arraigadas, históricas e performaticamente construídas, bem como políticas educacionais mais amplas.

O currículo como prática pedagógica, pensado e vivenciado por práticas diversas, torna-se combativo em relação às desigualdades de gênero e de sexualidade ao assumir o compromisso com a humanização. Situando as professoras, os professores como mediadoras, mediadores principais dos conteúdos culturais, na relação com as estudantes, os estudantes, atentamos para os elementos da sua formação, tendo em vista que a superação dos preconceitos, construídos socialmente, passa pelo acesso a outros referentes culturais superadores dos padrões binários e heteronormativos. Assim,

> Incorporar na formação de professores (inicial e continuada) as reflexões sobre a construção das identidades de gênero parece-nos um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero (PAVAN, 2013, p. 108).

Desse modo, a formação (inicial e continuada) representa um dos caminhos para revisão dos referentes que sustentam as nossas compreensões de gênero e também de sexualidade, mas ao mesmo tempo não garante que através dela eles sejam ressignificados.

A prática pedagógica, como *práxis*, ainda ensina que a formação e a prática institucional são componentes interligados. A formação da professora, do professor da educação básica configura-se a partir da prática pedagógica da instituição de educação superior e para além dela. No entanto, a formação desta professora, deste professor envolve práticas pedagógicas de várias instituições e vivências formativas culturais diversas (SOUZA, 2009).

Com o olhar voltado para estas considerações, o currículo da formação é tomado como o objeto desta tese pela possibilidade de, a partir dele, serem desencadeados estudos e reflexões que conflitem com os padrões binários de gênero e de heteronormatividade, através de um trabalho intencional, articulado à realidade, fundamentado teoricamente e comprometido politicamente.

O currículo da formação de professoras e professores nem sempre disponibiliza fundamentos teóricos e práticos para a revisão dos referentes binários e heteronormativos presentes na sociedade para o trabalho com as diferenças de gênero e de sexualidade.

> É nesse sentido que entendemos que a formação de professores pode dar uma contribuição significativa. Se a lacuna da discussão das relações de gênero começar a ser preenchida na formação de professores (inicial e continuada), as representações podem ser ressignificadas e outras podem ser construídas (PAVAN, 2013, p. 109).

Ao conceber que gênero e sexualidade são dinâmicas construídas socialmente, através dos discursos e das práticas, seu estudo e discussão nos currículos da formação podem contribuir com a revisão do que está instituído como norma, como conteúdo, práticas e modelos dominantes, na intenção de estranhar o currículo. Entretanto, o estranhamento do que está posto demanda conceber a humanização como propósito de mudança. Daí a importância da contribuição freireana à revisão do currículo em relação às diferenças de gênero e de sexualidade.

Contribuições da educação crítica freireana para o currículo nas perspectivas de gênero e de sexualidade

A educação freireana situa a humanização como finalidade educativa, inscrita na natureza inacabada da humana, do humano. O inacabamento, em Freire (2001c, 2003a, 2009), é a busca permanente pela construção do "Ser Mais", no sentido de desenvolver autonomia, pensamento crítico, sempre em relação, encarnado na realidade cultural, com vistas à transformação das desigualdades.

Desse modo, a história é tomada como possibilidade, através dos conflitos, contradições e também dos diálogos interculturais que favorecem sua reinvenção. Essa compreensão supera a visão linear da história como fatalismo ou repetição. As ações humanas são vinculadas a um tempo histórico, que influenciam, orientam e dizem das realizações por sujeitos históricos que também refazem o seu tempo (FREIRE, 2001b).

A dimensão inacabada da pessoa permite acreditar e realizar transformações dinâmicas em busca da justiça social, uma vez que sempre é possível fazer algo. Assim, o homem novo, a mulher nova (FREIRE, 2003b) e as, os transgêneros novos vão se construindo historicamente em relação, nas suas vivências cotidianas, assumindo o compromisso político com a humanização, que não aceita discriminações e preconceitos.

A educação é, portanto, *práxis*, movimento, relação, reinvenção na articulação teoria e prática comprometidas com as transformações "[...] viabilizando cada vez mais a posta em prática de uma educação voltada para a responsabilidade. Voltada, por isso mesmo, para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo e de raça" (FREIRE, 2001b, p. 44).

As dimensões do inacabamento e da humanização na educação freireana são destacadas neste trabalho por sinalizarem para os meandros históricos das injustiças sociais que envolvem e ultrapassam as desigualdades. Também são destacadas por instigarem a

compreensão de que a mudança é possível. Assim, os preconceitos, os binarismos de gênero e a heteronormatividade são construídos socialmente e, da mesma forma, passíveis de desconstrução. A educação crítica freireana ajuda a ver o currículo em sua multidimensionalidade, como movimento e relação[58].

> Em síntese, a educação em Paulo Freire ao ser entendida como processo de humanização do sujeito – do homem e da mulher – como forma de inserção no mundo e de intervenção na realidade marca o currículo emancipatório na perspectiva multicultural (SANTIAGO, 2006, p. 79).

O engajamento político marca a educação crítica e o currículo multicultural, pensado e vivido por homens, mulheres e transgêneros que constroem, partilham e ampliam seus conhecimentos e culturas.

Paulo Freire configura-se como um autor contemporâneo, que antecipa os Estudos Culturais (CANDAU, 2011; SILVA, T., 2007). A pertinência e a atualidade do seu pensamento para as discussões de gênero e de sexualidade são destacadas por visualizarmos em suas obras o trato com as diferentes formas de opressão/subordinação, entre elas, as de gênero[59].

Para Freire, "[...] o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado" (2009, p. 156). Desse modo, as dinâmicas das diferenças compõem a discriminação abordada por Paulo Freire que indica suas interseções.

A educação crítica sinaliza para o poder da linguagem na construção de desigualdades entre homens e mulheres que atravessam o currículo. Através da linguagem são criadas estruturas sociais que supervalorizam os homens em detrimento das mulheres e também as estruturas sociais constroem linguagens sexistas.

A linguagem androcêntrica e a presença da ideologia machista nos argumentos para tentar explicar sua abrangência, contemplando o feminino representa "[...] mentira ou ocultação da verdade" (2009, p. 67) que demandam conhecimento e vontade política para a superação de uma estrutura social generificada, atravessada pelos gêneros. A linguagem machista é um problema de discriminação e injustiça, uma maneira colonial de tratamento, tão grave quanto classe social (FREIRE, 2009). A linguagem androcêntrica expressa e também

[58] O trabalho de Santiago (2006) apresenta a partir de um mapa conceitual da pedagogia freireana, as dimensões da base teórico-metodológica do currículo e o desenvolvimento da prática pedagógica.

[59] Andreola (2015) apresenta as contribuições de Freire à condição das mulheres a partir de várias obras, revelando que esta é uma temática que perpassa sua produção, portanto, a proposta de educação crítica libertadora envolve e ultrapassa a dinâmica de classe.

produz condições de desigualdades econômicas, sociais e culturais em relação às mulheres, às e aos transgêneros.

A potência discriminatória da conjunção adversativa “mas” também é destacada como forma linguística de expressar e preservar o preconceito que, muitas vezes, articula classe, raça e gênero (FREIRE, 2001b).

Além da necessidade de revisão da linguagem androcêntrica, com implicações no currículo, a educação crítica freireana contribui com a crítica ao tratamento “adocicado” atribuído às professoras, chamadas de tias em várias escolas brasileiras.

As diferenças de gênero e de sexualidade estão presentes no currículo de diversas maneiras e Freire (2001a) alerta para a condição profissional das mulheres professoras. Através das “armadilhas ideológicas” da linguagem, a ideia é transformar a professora, profissional comprometida e politizada, em “tia”[60], adocicando sua vida e enfraquecendo o seu poder político. A partir das questões de gênero, Freire (2009) dialoga com os condicionantes de classe para dizer do direito e dever de assumir uma postura política, desocultando as verdades.

Embora as professoras ainda sejam chamadas de “tia” e passem por desvalorização socioprofissional, as Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério hoje não incorrem em movimento unidirecional. As professoras indicam ancorar estas representações em elementos da profissionalização, como formação, condições de trabalho, conhecimentos técnicos, saberes da experiência, revelando que não estão determinadas por uma ideologia de desvalorização (SANTOS, 2004).

As mudanças sociais em relação a gênero e sexualidade revelam a importância de situar, contextualmente, as contribuições da educação freireana ao currículo na contemporaneidade, atentando para os avanços e os limites dessa produção a partir do seu tempo histórico.

As mudanças construídas pelas mulheres, pelos homens, pelas e pelos transgêneros revelam que as práticas enraizadas na escolha política, consciente e crítica, situadas no contexto histórico resistem ao desenraizamento que impõe a padronização, a desumanização das pessoas.

---

[60] Sobre a discussão acerca do tratamento “tia”, referenciando professoras da Educação Básica, ver LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez., 1989. NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: Mestra ou tia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995. SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério**: feminização-feminilização do campo socioprofissional. 2004. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

A radicalização possibilita a passagem da consciência intransitiva (explicações mágicas) para a consciência transitiva ingênua (explicações míticas), podendo alcançar a consciência crítica (princípios causais), no sentido de superar a condição de passividade, e de alheamento em relação à capacidade de compreensão e de tomada de decisões. A busca pela radicalização, em Freire, ocorre com a superação, não linear e automática, do estado de intransitividade, no qual o sujeito não consegue captar a realidade, apreendê-la, apenas se submete a ela como um dado; e ainda, com a superação da transitividade ingênua, que também ameaça sua condição histórica de dialogar com o mundo, através da massificação da consciência, por meio do fanatismo. Assim,

> A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade [...] (FREIRE, 2008, p. 69).

A radicalização, efetivada por meio da passagem da condição de intransitividade, da transitividade ingênua para a transitividade crítica, afirma escolhas e evidencia os meandros da universalização cultural. As diferenças são afirmadas e valorizadas no que têm de próprio, de autêntico, de riqueza cultural, preservando suas idiossincrasias da ameaça da padronização, do alheamento, da artificialização que têm marcado as sociedades contemporâneas, pelo poder sedutor do mercado, da mídia e das tecnologias.

O currículo da formação comprometido com as diferenças de gênero e de sexualidade assume a passagem da consciência intransitiva, da transitiva ingênua para a transitiva crítica como enfrentamento dos binarismos de gênero e da heteronormatividade. As contribuições da educação crítica freireana ao currículo da formação de professoras, professores não é situada como chegada ao caminho final, a uma "síntese correta" e salvífica, ou a uma narrativa redentora, conforme são tecidas críticas à educação libertadora (FISCHMAN; SALES, 2010; MOREIRA, 2003). A intenção é situar o currículo como um campo de possibilidades para ampliar referentes culturais, teóricos e práticos, no confronto com padrões de homem, de mulher e de sexualidade, através de uma educação que não encampa a discriminação e o preconceito, por isso, se assume inacabada e humanizadora.

Em relação à sexualidade, Furlani (2011) chama a atenção para a contribuição da educação crítica, a partir da pedagogia libertadora para o trabalho com a sexualidade nas

escolas[61]. Como posicionamento teórico e político na luta por relações mais justas, essa pedagogia inspirou a abordagem emancipatória de sexualidade nas escolas[62], que situa a conscientização como condição para a liberdade de orientações sexuais.

A conscientização, nessa perspectiva, envolve o movimento de reflexão-ação e transformação, que se dá na vivência, através das relações de conflito e dos referentes culturais múltiplos de identidade/identificação de gênero e de orientações sexuais.

A horizontalidade da relação pedagógica como contribuição da pedagogia freireana à pedagogia feminista é apontada por Louro (1997) pela importância política e pelo esforço de transformação. Entretanto, ela diz da necessidade de realizar críticas pós-estruturalistas às pedagogias feministas porque o poder disciplinar está presente nas práticas institucionalizadas, e a proposta da horizontalização ajuda a invisibilizar as diferenças existentes. A autora também critica a ideia da pedagogia feminista de "dar poder" às mulheres, através da educação porque as define como sujeitos sem poder.

Entretanto, a educação freireana enfatiza a horizontalidade da relação pedagógica, justamente para problematizar a relação de poder existente na educação bancária. Freire situa a diretividade do trabalho do professor, da professora, mas não destitui as e os estudantes do seu poder. Desse modo, situamos as contribuições da educação crítica freireana para a transformação das desigualdades de gênero e de sexualidade.

A educação freireana contribui com a construção e a vivência do currículo ao sinalizar a importância da diretividade do trabalho educativo, afirmando a impossibilidade da sua neutralidade. A diretividade refere-se à explicitação teórico-prática da intencionalidade da professora, do professor, da instituição, ao dever ético de posicionar-se, respeitosamente, frente às concepções divergentes. A diretividade, atenta e contrária à atitude de manipulação e controle, exprime a coerência entre o discurso e a ação (FREIRE, 2009).

O currículo comprometido com as diferenças de gênero e de sexualidade toma a educação crítica para o trato às dinâmicas das diferenças na educação nas suas interfaces de classe, raça e gênero. Além disso, sinaliza para o poder da linguagem na configuração de

[61] Embora Freire não tenha elaborado uma abordagem relativa à sexualidade, as críticas à abordagem emancipatória, em relação à sexualidade, referem-se à ideia da hipótese repressiva, questionada por Foucault. Nessa compreensão, a sexualidade estaria submetida à repressão e seria libertada pela educação crítica. Para Foucault (2012a), a sexualidade não é submetida à repressão, mas é posta em discurso (FURLANI, 2011).

[62] Esta abordagem é utilizada por programas de formação. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) é a instituição brasileira precursora na assunção da abordagem emancipatória na educação sexual. O Curso de Especialização em Educação Sexual e a disciplina Educação e Sexualidade na graduação em Pedagogia assumem esta abordagem (FURLANI, 2011).

práticas discriminatórias e androcêntrica, assim como chama a atenção para a dimensão da luta das mulheres pela valorização social e profissional.

Essas contribuições ajudam a revisar o currículo da formação, situando sua dimensão cultural. A ideia é superar a lógica monocultural, a visão essencialista de homem, de mulher e ainda a proposta aditiva de temáticas (MOREIRA; MACEDO, 2001) articulando o multiculturalismo e a teoria crítica na perspectiva da educação transformadora (MOREIRA, 1999).

Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta (Santos, 2010).

4 AS POSIÇÕES EMPENHADAS NA PESQUISA COM GÊNERO E SEXUALIDADE

Gênero e sexualidade como categorias de análise, de intervenção política e conteúdo da prática pedagógica abarcam a diversidade, a diferença e a dinamicidade na construção dos sujeitos, bem como a legitimidade da pluralidade dos seus interesses e demandas. A necessidade de tomar "posições empenhadas" preserva e evidencia a realidade das e dos participantes da pesquisa, ressaltando as condições de desigualdades presentes nas relações (TERRAGNI, 2005).

Estas condições são múltiplas e, ao mesmo tempo, guardam relação entre si, não de forma linear, sobreposta, mas dinâmica e articulada. São condições de desrespeito, de injustiça e de violência, efetivadas por caminhos e maneiras diversos, que implicam na compreensão de superioridade e de inferioridade, de essencial e inessencial, do eu e da outra do outro e marcam as diferenças, sejam de gênero, de sexualidade, de classe, de etnia, de geração.

A pesquisa possibilita uma aproximação do real, que lança luzes para novos caminhos de análise e compreensão, não representando a verdade sobre este real. Conforme Melucci (2005a), a pesquisa social tem sofrido mudanças epistemológicas, metodológicas e técnicas, nas últimas três décadas; são mudanças que redefinem o campo de pesquisa social, uma vez que os parâmetros quantitativos não conseguem sozinhos dar conta da complexidade da realidade social.

Essas mudanças recebem contribuições da abordagem feminista[63], que favorece a ampliação da compreensão de ciência, a partir do olhar para diferentes objetos de investigação, envolvendo as experiências e as histórias de vida das mulheres, negadas pela ciência moderna. Essas considerações sinalizam para novas abordagens metodológicas, possibilitando, inclusive, revisar os instrumentos e procedimentos de pesquisa visando à aproximação da realidade social (HARDING, 1993; OLESEN, 2006; TERRAGNI, 2005).

A abordagem qualitativa inscreve-se nesse processo mais amplo de redefinições no campo da pesquisa, nos últimos trinta anos, chamado por Melucci (2005a, p. 32) de "virada epistemológica", caracterizada pela força que a linguagem assume na investigação; pela aproximação entre observador e campo de investigação; pela importância da interpretação gerar conhecimento plausível; e pela compreensão de que a apresentação dos resultados é atravessada pela codificação da linguagem científica.

[63] Elementos da pesquisa feminista são considerados nesta pesquisa, a partir das suas influências na abordagem qualitativa.

Algumas características da sociedade contemporânea justificam o interesse pela dimensão da qualidade, como: os processos de individualização geradores de pessoas autônomas que fornecem experiências idiossincráticas, foco de interesse da pesquisa qualitativa; a vida cotidiana, provedora de sentidos; o mercado de consumo especializado, que exige produtos diferenciados qualitativamente; a pesquisa social, interessada em aproximar-se da experiência dos sujeitos, como também a diferenciação, tendo em vista que

> Os processos de diferenciação colocam ênfase nas diferenças culturais, territoriais, individuais e, também, aqui, os métodos de pesquisa que tendem à estandardização e à quantificação servem menos do que outros para captar estes aspectos, enquanto a atenção se desenvolve sobre as dimensões mais propriamente qualitativas (MELUCCI, 2005a, p. 30).

O interesse pelas contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com as diferenças de gênero e de sexualidade demanda captar a dinâmica de formação das e dos estudantes, situando seus contextos, reveladores de suas práticas sociais e culturais. Essa conduta indica que o trabalho se apoia na abordagem qualitativa, sem que esta opção teórico-metodológica represente oposição à dimensão quantitativa. Os significados e sentidos diversos e diferentes, construídos pelas e pelos participantes da pesquisa no percurso da formação necessitam dessa abordagem para ser identificados, evidenciados e analisados.

A pesquisa qualitativa, para além de um método, como um campo que perpassa diferentes conceitos, paradigmas e metodologias, possibilita às pesquisadoras e aos pesquisadores a aproximação da realidade. Como definição geral, a compreendemos a partir de Denzin e Lincoln:

> [...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (2006, p. 17).

Ao situar a realidade e viabilizar a sua interpretação, através dos procedimentos de coleta e análise de material, a pesquisa qualitativa favorece a aproximação do olhar da pesquisadora e do pesquisador em relação às contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica com gênero e sexualidade, porque vai em busca das práticas culturais das e dos participantes, das suas vivências e dos seus discursos. As diferenças de gênero e de sexualidade, geralmente, por estarem naturalizadas e cristalizadas, nem sempre são evidenciadas e/ou percebidas pelas e pelos estudantes. Esta aproximação possibilita uma compreensão mais ampla do objeto, situa a pesquisadora e o pesquisador no campo, nos

cenários real e concreto; por isso, esta abordagem é chamada de qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Inseridas e inseridos no contexto, as pesquisadoras e os pesquisadores se utilizam de diversificados instrumentos e procedimentos para a investigação. A escolha intencional e planejada desses instrumentos não se fecha em definitivo *a priori*, pois o "mergulho" na realidade pode redirecionar tal escolha. Em relação a gênero e sexualidade, a diversidade de procedimentos e de instrumentos ajuda na aproximação do real, pois as sutilezas das relações de gênero e de sexualidade estão presentes de maneiras variadas na nossa cultura, e são expressas através dos discursos, dos gestos, das práticas e dos documentos.

Essa abordagem trabalha com o universo dos significados, com a interpretação da realidade, com a intervenção da pesquisadora e do pesquisador no processo de investigação, por isso sua validade é questionada pelo paradigma dominante de ciência. Esse paradigma, a partir do positivismo, situa a realidade como algo pronto e acabado que pode ser investigado de forma racional, objetiva e genérica, tendo em vista sua regularidade e neutralidade. A rigorosidade e precisão dos princípios e procedimentos metodológicos legitimam os resultados da pesquisa.

Na abordagem qualitativa, a perspectiva da "triangulação dos dados" ou da "metáfora do cristal" indica que a pesquisadora e o pesquisador buscam "cercar" o objeto, no sentido de aproximar-se da realidade, como exercício de validação da pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A investigação sobre as contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com as diferenças de gênero e de sexualidade na formação de professoras e professores pede este olhar que circunda a realidade sem perder de vista seu movimento e sua articulação. As demandas desse objeto, com suas dimensões dinâmica, relacional e conflitiva, levaram a enxergarmos o multiculturalismo crítico como abordagem teórico-metodológica.

4.1 O currículo da formação docente a partir da abordagem do multiculturalismo crítico

O currículo da formação docente e a prática pedagógica com gênero e sexualidade desafia a escolha coerente entre abordagem teórico-metodológica, objeto de pesquisa, e propósitos da pesquisadora. Essa coerência nos instigou a buscar o "parentesco intelectual"

(FREIRE, 1997) no multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997)[64], tendo em vista os fundamentos da dimensão transformadora da educação e o desejo por justiça social que perpassam essas intenções. Este parentesco, conforme assinala Freire (1997), diz respeito às aproximações epistemológicas, que envolvem similitudes e dessemelhanças favoráveis à troca de saberes e à luta contra os antagonismos.

As contribuições do multiculturalismo crítico para esta pesquisa estão na possibilidade de permitir uma investigação que transita entre o total e o local de forma articulada, a partir de princípios e finalidades éticos e políticos, que visam à justiça social. Em relação ao nosso objeto, a abordagem teórico-metodológica eleita possibilita situar as questões de preconceito e discriminação, como também a luta por equidade em âmbitos local e global. A totalidade é situada nessa abordagem como um sistema de relações, constituídas a partir dos conhecimentos acumulados e partilhados historicamente, e não como um sistema monolítico imposto (MCLAREN, 1997).

Além disso, o multiculturalismo crítico lida com as produções materiais e discursivas e a pesquisa situa que os corpos dão materialidade aos discursos e estes, por sua vez, inscrevem os corpos. A abordagem eleita também possibilita o diálogo com as diferenças, sempre em relação (MCLAREN, 1997), e as diferenças de gênero e de sexualidade são tratadas como formas de significações plurais que necessitam do diálogo crítico para fortalecer a luta contra as desigualdades, e não o isolamento em guetos separados.

Esta abordagem teórico-metodológica sustenta a intenção de enxergar o currículo da formação em movimento, nas suas diversas e dinâmicas dimensões. Ela contribui com a superação da polaridade porque considera a relação entre a parte e o todo. Também favorece a investigação do nosso objeto de pesquisa por evidenciar o caráter aproximado do conhecimento, a relação entre objetividade e subjetividade e a busca de superação do olhar fragmentado diante da realidade (KINCHELOE; MCLAREN, 2006).

O multiculturalismo crítico possibilita, ainda, a visão situada, articulada e complexa do conhecimento, partilhando desta redefinição epistemológica que desemboca na pesquisa qualitativa. O objeto deste trabalho demanda abordagens que considerem as especificidades, a dinâmica e a complexidade do real, tendo em vista que as pessoas constroem culturas diversas, assumem posturas e práticas situadas. A feitura de um percurso metodológico, neste sentido, depende da necessidade do objeto, e não da validação do percurso por outra pesquisa, como mera adaptação.

[64] A identificação e a definição da abordagem de pesquisa foram inspiradas no trabalho de Silva, J. (2007) sobre Modelos de formação de pedagogos(as)-professores(as) e políticas de avaliação da educação superior.

A crise do modelo dominante de ciência[65], através da pluralidade de condições epistemológicas e sociais, aponta para a superação das formas de dogmatismo e de autoridade. Dentre estas formas, Santos (2001) destaca a referência ao sexismo na ciência moderna, através de binarismos que a estruturam e indicam a superioridade de um polo ao outro. No caso dessa superioridade, o primeiro polo leva a vantagem por ser considerado o polo dominante e o segundo fica em desvantagem por ser visto como o polo dominado (SANTOS, 2001).

Através das relações de gênero e de sexualidade, os binarismos masculino/feminino, heterossexual/homossexual, feminilidade/masculinidade também estão presentes na produção e validação da ciência moderna, ditando quem pode e quem não pode produzir e acessar o conhecimento considerado válido. No entanto, apesar de considerar a presença do binarismo nas relações de gênero e de sexualidade, os seus limites não estão tão demarcados, tendo em vista a performatividade e multiplicidade do poder. As fronteiras demarcadas, entre dominadora/dominada, dominador/dominado não são tão nítidas e os grupos não são homogêneos.

Assim, ao tratar das concepções de gênero e de sexualidade estamos visualizando sua dimensão epistemológica articulada à dignidade humana, compreendendo que estão imbricadas, uma vez que os saberes mais amplos também contribuem para a decência da vida, possibilitando aprendizagens sem e para além da escola[66].

O exercício de superação dos binarismos orienta o nosso olhar para as diferenças de gênero e de sexualidade porque a intenção não é opor o masculino ao feminino, com um propósito revanchista, tampouco atribuir explicações biológicas ou, unicamente, culturais às condições humanas, uma vez que gênero e sexualidade não são categorias ou dinâmicas da humanidade encerradas em um destes polos.

---

[65] O modelo de racionalidade de ciência rompe com as formas medievais de conceber e observar o mundo, sobretudo através dos preceitos religiosos. O paradigma dominante, fundado nos pressupostos das Ciências Naturais no século XVI e transplantado para as Ciências Sociais no século XIX, é um modelo ocidental contraposto ao senso comum e às ciências humanas. Sua lógica global nega outras formas de conhecimento, uma vez que a ciência deve seguir padrões universais para que seja validada. Assim, conhecer e dominar a natureza, quantificar o conhecimento, reduzir a complexidade dos fatos, buscar a regularidade, ordem e estabilidade dos fenômenos são objetivos e métodos do modelo racional. A crise desse modelo deve-se à fragilidade das suas bases epistemológicas, que não sustentam o modelo de ciência pautado na regularidade, objetividade e globalidade dos fatos (SANTOS, 2010).

[66] Neste caminho, a partir do Pensamento Complexo de Edgar Morin, o trabalho de Silva (2011) revela que as e os ceramistas do Alto do Moura desenvolveram aprendizagens leitoras, artesãs e cidadãs sem que tenham frequentado a escola, e que seus conhecimentos indicam a existência de uma epistemologia dos saberes populares.

Conforme ensinam os estudos de gênero sobre a diversidade nessas relações (entre e dentre os gêneros), não há um sujeito universal, genérico, homem, mulher, homossexual, assim como não há homogeneidade quando se trata das categorias dos estudos feministas. As abordagens dialogal e plural de gênero (BENTO, 2014a) adotadas nesta pesquisa situam a relação, a dinâmica, a complexidade e as diferenças presentes na realidade social que desafiam a lidar com a instabilidade das categorias. O diálogo entre as categorias de análise e a reflexão teórica acerca da realidade e suas instabilidades são recursos para o pensamento e a ação (HARDING, 1993).

As diferenças de gênero e de sexualidade estão presentes nas pessoas, ultrapassando as classificações dos grupos masculino e feminino, homem e mulher, homossexual e heterossexual, uma vez que estamos em processo de (des)construção e transição. A instabilidade das categorias de gênero e de sexualidade diz respeito à própria dinâmica das relações humanas, perpassadas por relações de poder. Além disso, a articulação com outras dinâmicas das diferenças, de classe, de etnia, raça e geração, dá nuances diferenciadas a gênero e sexualidade.

O multiculturalismo crítico, na perspectiva de McLaren (1997), nos inspira teórico-metodologicamente porque enfoca os níveis macro e micropolítico da opressão, considera a importância dos discursos na construção da diferença, sem descartar as implicações históricas e materiais, que também constituem as diferenças de gênero e de sexualidade, pois "[...] ver a diferença como simples textualidade, como um espaço retórico formal no qual a representação narra sua própria trajetória de significação, é ignorar as dimensões sociais e históricas da diferença" (MCLAREN, 1997, p. 69). Desse modo, apesar de compartilharmos da ideia de que as diferenças sexuais materiais são marcadas por práticas discursivas (BUTLER, 2010), não conseguimos separar os discursos da matéria, pois os corpos pesam, têm uma materialidade, uma forma, uma condição histórica.

As questões de gênero e de sexualidade hoje são tratadas, sobretudo, à luz do pós-estruturalismo e do diálogo com teóricas e teóricos desta abordagem para referendar tais categorias. No entanto, esta pesquisa não abandona a ênfase na utopia, dimensão criticada pelo pós-estruturalismo, visto que o trabalho educativo tem possibilidades transformadoras, apesar da sua relativa autonomia. A utopia como desejo por condições de equidade, como mote para continuar a caminhada, consciente da impossibilidade de encontrar a perfeição, diz da esperança freireana por humanização.

A compreensão do inacabamento humano possibilita “esperançar” por transformações, uma esperança mobilizadora, dinâmica e atuante que mantém a humanidade ativa, na sua relação com o mundo.

A utopia, na perspectiva do “inédito viável” (FREIRE, 2009), remete à mobilização das pessoas no enfrentamento das “situações-limite” em busca da superação das desigualdades. A utopia, a partir de Freire (2009), exige a compreensão de que a história está em movimento e as transformações são possíveis de acontecer.

O desejo pela libertação da sociedade, frente à realidade de preconceitos e de desigualdades, instiga a pensar em “pontos de fuga”, em saídas para as situações-limite. Assim,

> Partindo desse ponto de vista, a libertação nunca é uma satisfação encapsulada de algum fim prefigurado construído no templo da memória, mas sim a tensão vivida entre a duração da história e o discurso da possibilidade. Ela reside na abordagem do *Aufhebung* – a nossa passagem por dentro do ‘ainda-não’ – e na busca pela utopia imanente diante da crise de significados e das relações sociais que a alimentam (MCLAREN, 1997, p. 101).

A utopia faz-se presente no processo de mudança através da possibilidade de realização, ela visa à superação, sempre em movimento, das condições de aprisionamento. A partir do conceito hegeliano (*Aufhebung*), citado por McLaren (1997), a “ideia utópica”, do “ainda não”, neste trabalho indica a possibilidade de superação das desigualdades de gênero e de sexualidade, apoiada em valores necessários a esta superação (superar conservando).

Apesar de considerar as contribuições que o pós-estruturalismo traz para as discussões de gênero e de sexualidade, em relação à crítica ao essencialismo, às verdades universais, a valores transcendentes e à determinação de um ideal de ciência (WILLIAMS, 2012), a vinculação à dimensão utópica da educação é aqui ratificada pela sua importância e necessidade. Ainda que o pós-estruturalismo situe a importância da resistência e abertura de novos caminhos, “ [...] o pós-estruturalismo envolve uma crítica da política utópica e uma reflexão sobre como manter o desejo por um mundo melhor sem uma imagem fixa do que este mundo deveria ser” (WILLIAMS, 2012, p. 41).

A política utópica como uma possibilidade de preservar valores da modernidade, para além de prescrever um modelo estático de sociedade, de ser humano, de relações, situa estes valores na feitura da sociedade e das suas relações, em vista de condições mais justas para as diferenças de gênero, de sexualidade, de etnia.

O desejo por um mundo melhor, com possibilidades de justiça e qualidade social, não configura uma imagem ideal, pronta e acabada, mas traz uma perspectiva crítica e

esperançosa. Desse modo, o multiculturalismo crítico defende "[...] uma solidariedade que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica" (MCLAREN, 1997, p. 95). Estes imperativos (utópicos) dizem de uma solidariedade aberta, com pensamentos heterogêneos e até antagônicos, que resistem contra um falso universalismo hegemônico.

A utopia assumida neste trabalho refere-se à base ética e política provisória no sentido das narrativas metacríticas, tratadas por McLaren (1997). As narrativas metacríticas, diferentemente das metanarrativas, não estabelecem saída única, valor universal dominante, mas situam pontos provisórios de engajamento, que as práticas e os discursos plurais dialoguem rumo à justiça. As narrativas metacríticas consideram os efeitos históricos produtores da diferença e sua produção discursiva.

Com base no multiculturalismo crítico, a pesquisa considera a utopia como caminho possível e a educação, como um dos espaços e campos do conhecimento capazes de contribuir com um movimento de resistência em relação às desigualdades de gênero e de sexualidade.

Para tanto, a escolha do campo de pesquisa, das e dos participantes, e procedimentos carregam a possibilidade de ampliação do olhar para a realidade, tendo em vista que contribuirão para a aproximação com esta realidade, no intuito de tentar captar seus movimentos, nuances e complexidades.

4.2 O campo de pesquisa: o Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) e as escolas de Educação Básica

O campo de pesquisa na abordagem qualitativa é compreendido como um recorte espacial, a partir de um contexto mais amplo, vinculado a outros recortes epistemológicos e metodológicos, orientados pelo objeto de pesquisa (MINAYO, 2000).

O multiculturalismo crítico indica que as relações são campos de tensões (MCLAREN, 1997) e a pesquisa acontece nesse espaço de conflitos. As tensões se dão entre as disputas de espaços, de concepções e de homens, mulheres, transgêneros que vivenciam relações de poder.

As contribuições do currículo para a prática pedagógica docente com as diferenças de gênero e de sexualidade constituem um objeto complexo, abrangente e dinâmico que demanda olhar ampliado, aprofundado e articulado para a realidade. O campo do currículo e a prática pedagógica configuram-se como espaços e práticas que envolvem conflitos e conhecimentos locais e totais na produção e ressignificação desse conhecimento. Gênero e sexualidade como

categorias analíticas, políticas e conteúdo da prática pedagógica não se prendem a um campo disciplinar, uma vez que estão presentes nas relações cotidianas e perpassam as diversas áreas do conhecimento, por isso, intensificam a disputa nos espaços do currículo.

A identificação do campo de pesquisa guiada pelas abordagens teórico-metodológicas exige a delimitação territorial, geográfica e político-social do lugar, do contexto mais amplo onde as relações se dão. Assim, o município de Caruaru foi o cenário onde a pesquisa ocorreu.

Caruaru é um município situado na Região Agreste do Nordeste brasileiro, localizada a oeste da Capital do Estado, distante cerca de 130 Km do Recife. No início, o lugar era habitado por povos indígenas, expulsos por futuros fazendeiros da região (CONDÉ, 1968). Aos poucos, Caruaru vai crescendo em torno do Monte do Bom Jesus; a caatinga, a criação do gado e de caprinos vão dando lugar ao cultivo do algodão, chamada de "mãe generosa" pelas pessoas abastadas (CONDÉ, 1968).

Atualmente, Caruaru, com uma área de 920.611 km, tem uma população residente de 314.912 habitantes, dentre estes 165.759 mulheres e 149.153 homens. A estimativa para o ano de 2015 é o total de 347.088 pessoas. A população residente na área urbana em relação ao total da população é de 88,78% (oitenta e oito inteiros e setenta e oito centésimos por cento) do total.

Em relação à alfabetização, são 243.725 pessoas alfabetizadas (IBGE[67]). Em 2012 houve 51.099 matrículas no Ensino Fundamental e 13.584 matrículas no Ensino Médio. Em 2010, o total de pessoas entre 18 e 24 anos de idade que frequentavam o ensino superior era de 2.543 mulheres e 1.729 homens, conforme dados do Sistema Nacional de Informação de Gênero do IBGE[68].

O município é conhecido internacionalmente, sobretudo, pela produção artística e cultural, materializada na arte figurativa do barro, da banda de pífanos, cordelistas e compositores, compositoras musicais. O Alto do Moura[69], a aproximadamente 5 km do marco zero do município de Caruaru, é um importante polo cultural, artístico e também turístico do estado de Pernambuco e do Brasil, com uma população de 2.400 (dois mil e quatrocentos) habitantes, em sua maioria, ceramistas que participam de todo o processo produtivo da arte (da coleta do barro à comercialização e envio das peças).

---

[67] Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260410&idtema=16&search=||síntese-das-informações>. Acesso em: 15 maio 2014.

[68] Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260410&idtema=132&search=pernambuco|caruaru|sistema-nacional-de-informacao-de-genero-uma-analise-dos-resultados-do-censo-demografico-2010>. Acesso em: 26 set. 2015.

[69] Disponível em: <http://www.altodomoura.com/>. Acesso em: 05 out. 2015.

No Alto do Moura estão localizados a casa-museu de Vitalino e o memorial de Luiz Galdino, importantes representantes das artes figurativas do barro, além de casas/oficinas de moradoras e moradores da localidade que produzem suas artes, expõem e comercializam. A comunidade se organiza coletivamente através da Associação dos Artesãos do Alto do Moura (ABMAM), criada na década de 1980 para defender e lutar por direitos profissionais e sociais dessa comunidade. A cultura também é vivenciada através da música e da dança que expressam as influências cristãs (reisado), indígena (mazurca) e portuguesa (pastoril), onde participam mulheres e homens (SILVA, 2011).

A feira livre localizada próximo ao marco zero da cidade articula o comércio de calçados, roupas, alimentos, animais e aparelhos eletrônicos, atrai comerciantes de várias localidades da região e do país. O município também tem um comércio varejista que atende às cidades circunvizinhas, quatro centros de compras e um polo industrial.

É um município em desenvolvimento econômico, social e cultural. O valor do rendimento nominal mediano mensal *per capita* dos domicílios particulares permanentes rural em 2010 foi de R$233,33 e urbano foi de R$ 402,50 (IBGE[70]). A média do percentual de contribuição do rendimento das mulheres no rendimento familiar foi de 44,2%, conforme Censo de 2010 (IBGE[71]).

Em relação à religião, a população residente ligada à religião católica apostólica romana é de 209.003 pessoas, 3.655 pessoas ligadas à religião espírita e 68.336 pessoas ligadas à religião evangélica (IBGE[72]). O IBGE não disponibiliza dados referentes a religiões de matriz africana ou religiões ligadas à cultura oriental.

O total de docentes na Educação Básica no município em 2012 foi 2.149 no Ensino Fundamental, 678 docentes no Ensino Médio e 331 no Ensino Pré-escolar (IBGE[73]). No nível da educação superior há faculdades privadas, centro universitário, Universidade Estadual, Instituto Federal e Universidade Federal que atendem também a cidades circunvizinhas. Deste modo, Caruaru tem uma importância local e regional no que se refere ao trabalho educativo e à formação de professoras e professores.

---

[70] Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260410&idtema=16&search =||síntese-das-informações>. Acesso em: 26 set. 2015.

[71] Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260410&idtema =132&search=pernambuco|caruaru|sistema-nacional-de-informacao-de-genero-uma-analise-dos-resultados-do-censo-demografico-2010>. Acesso em: 26 set. 2015.

[72] Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260410&idtema=16&search=||síntese-das-informações>. Acesso em: 26 set. 2015.

[73] Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260410&idtema=117&search=pernambuco|caruaru|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 26 set. 2015.

Em relação à cultura local, podemos dizer que esse município também se caracteriza a exemplo de outros do nosso país, como um que tem práticas machistas, patriarcais, homofóbicas, bifóbicas e transfóbicas. Com esta afirmação, dizemos que, apesar de situada no interior de Pernambuco, com ranços da cultura do "cabra macho[74]", Caruaru não se distingue da realidade mais ampla, no sentido da articulação entre o total e o local, já que as situações de preconceito e de violência[75] são vivenciadas em todo o território brasileiro e para além dele.

Na contracorrente, Caruaru desenvolve políticas públicas voltadas para as mulheres e para as pessoas LGBT[76]. Merece destaque a aprovação do Decreto Municipal n. 050, 27 de maio de 2014[77], que "dispõe sobre a inclusão e o nome social de pessoas travestis e transexuais nos registros municipais relativos a serviços públicos, prestados no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta [...]", antecipando o Decreto Federal n. 8.727 de 28 de abril de 2006, que Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional[78].

Ressaltamos, ainda, a mobilização social[79] em relação à emenda que retira do Plano Municipal de Educação a menção a gênero e sexualidade; além da conquista de uma Vara de justiça da mulher, configurando um importante mecanismo de instrumentalização no combate

---

[74] O "cabra macho" no trabalho de Andrade (2007), que trata da invenção do "cabra-macho" do Nordeste na tela do cinema, situa o cinema como um artefato cultural capaz de "[...] reforçar uma identidade masculinizada baseada no sertão, construindo estereótipos do homem nordestino, pautado na força, na virilidade e na astúcia" (p. 223), tributários da década de 1930. Para a autora, a recorrência das imagens do nordestino macho, rude e rígido desemboca num trabalho pedagógico produtor de gêneros e sexualidades tidos como legítimos.

[75] A partir de Silva e Barros (2014), os crimes de homicídios femininos situam "[...] o Brasil como o 7º país que mais pratica este tipo de crime; Pernambuco é o 10º Estado onde mais se pratica homicídios de mulheres em relação aos demais Estados da Federação; e a cidade de Caruaru é a 10º cidade, entre as cidades do próprio Estado, e, em relação às outras cidades do Brasil, encontra-se na 97º posição" (p. 456). Segundo boletim da Delegacia da Mulher de Caruaru, em 2014 foram registrados 49 casos de estupro na cidade.

[76] Fonte: <http://www.caruaru.pe.gov.br/secretaria/secretaria-especial-da-mulher-e-direitos-humanos>. Acesso em: 28 abr. 2015.

[77] O Decreto explicita no Artigo 1º § 1° que: "Entende-se por nome social aquele pelo qual travestis e transexuais se reconhecem, bem como são identificados por sua comunidade e em seu meio social".

[78] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm Acesso em 22 mai. 2016.

[79] Petição pública contra a retirada da menção a gênero e sexualidade do Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://secure.avaaz.org/po/petition/Poder_executivo_da_cidade_de_CaruaruPE_Prefeito_Jose_Queiroz_de_Lima_Vete_a_emenda_que_retira_a_discussao_de_Genero_e_Di/?pv=2&fb_action_ids=1123393281020949&fb_action_types=og.shares&fb_source=other_multiline&action_object_map=%5B1078184748858378%5D&action_type_map=%5B%22og.shares%22%5D&action_ref_map=%5B%5D>. Acesso em: 30 jun. 2015. Ofício n. 08/2015 expedido pelo Movimento Lutas e Cores solicitando o veto do Prefeito à emenda que retira a discussão de gênero e de sexualidade do Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.facebook.com/lutasecores/photos/pcb.897085887006764/897085093673510/?type=1&theatr>

à violência contra essa população. A presença e a atuação da Assessoria Municipal de Políticas LGBT também são um marco de conquista para a cidade. Criada em junho de 2013, a Assessoria, vinculada à Gerência de Direitos Humanos da Secretaria Especial da Mulher, é responsável pela elaboração e pelo desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no município, visando à promoção de direitos humanos.

O alcance das políticas públicas voltadas para gênero e sexualidade ocorre, sobretudo, devido à força dos movimentos sociais existentes no município, protagonista em ações de visibilidade da população LGBT. Caruaru na década de 1972 inicia essas ações a partir da tentativa de organização de um Congresso de Homossexuais na cidade (RODRIGUES, 2012, 2015).

O trabalho de Vieira (2013) sobre as Intencionalidades Políticas no Pensamento Educativo da Militância LGBT em Caruaru aponta que o movimento, no município, contrapõe-se a uma monocultura sexual e mostra que não há perfil único nem fixo dessa militância. Ela se constitui em perfis políticos de afirmação de identidades (defesa de identidades sexuais específicas), contra-identitários (contrário às configurações de identidades) e multitudinários (adesão coletiva de várias identidades na luta contra a heteronormatividade).

No que se refere à formação de professoras e professores, o município também tem uma contribuição histórica na Região Agreste. A atuação de uma instituição privada, comprometida com a formação humana e crítica de profissionais, ao longo dos seus quase sessenta anos, marca positivamente o campo social, político e profissional de Caruaru e dos municípios circunvizinhos. Com a missão de estimular a curiosidade intelectual, por meio da formação crítica, humana e técnica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (Fafica) realizou a interiorização da formação de professoras e professores. Além disso, desenvolveu um trabalho que é exigido na Universidade, a vivência do tripé ensino, pesquisa e extensão, como também professores e professoras oferecem cursos de extensão em gênero e sexualidade e houve um Núcleo de Estudos de Gênero em parceria com o Governo Estadual a partir no ano de 2012.

A contribuição da educação superior à transformação social, ao desenvolvimento sustentável e à localização do país no cenário mundial mobiliza o governo, a sociedade e os movimentos sociais pela oferta da educação superior pública. A trajetória histórica de elitização da educação, sobretudo em relação a esse nível de ensino, promove a revisão das condições promotoras das desigualdades educacionais. Dessa forma, o Governo Federal

lançou programas de expansão da educação superior pública para atender a estas demandas e realidade[80].

A criação da Universidade Federal de Pernambuco em Caruaru, através do processo de interiorização das universidades públicas, representa essa possibilidade de acesso à educação superior pública. O Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) surge em um tempo de conflitos e de conquistas políticas em vista do processo de democratização da educação pública, da luta por qualidade social da educação e, também, da efervescência dos conflitos culturais em nível nacional, regional e local, referentes às dinâmicas de gênero, sexualidade, etnia, religião.

Apesar da contribuição da Universidade Federal de Pernambuco à região nordeste, a falta de um *Campus* no interior do estado dificultava a democratização em relação ao acesso à educação superior. A localização geográfica, condições econômicas e dinâmicas de gênero e de sexualidade muitas vezes comprometiam o investimento das pessoas nesse nível de ensino. As populações residentes em lugares mais afastados, geralmente, sem condições econômicas para o deslocamento, bem como os ranços da cultura androcêntrica e homofóbica que ainda afastam, sobretudo, mulheres, homossexuais e transexuais da educação são realidades presentes na trajetória escolar do nosso país e região. O CAA possibilita a aproximação das professoras, dos professores e estudantes da localidade do campo; além disso favorece a construção e ressignificação de Representações Sociais sobre esta localidade, bem como, a intervenção nessa realidade.

A universidade pública em Caruaru pode contribuir com a possibilidade de a formação perseguir a educação laica, liberta de determinações religiosas, muitas vezes presas a padrões heteronormativos e binários de gênero, favorecendo com o trato multicultural crítico do currículo.

A criação do Centro Acadêmico do Agreste, através da Resolução 03/2005 emitida, pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Pernambuco, define "que no primeiro semestre letivo de 2006 estarão em funcionamento regular cinco cursos de graduação no novo *campus*, com a previsão de 580 vagas, estando já instalado o respectivo processo seletivo (Vestibular 2006)" (UFPE, 2005).

Dessa forma, é o primeiro *campus* da UFPE inaugurado em março de 2006, fruto do programa de interiorização das universidades públicas federais. Com o objetivo de contribuir

[80] Nesse contexto foram estabelecidos, nos últimos 10 anos, os programas de expansão do ensino superior federal, cuja primeira fase, denominada de Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal (BRASIL. MEC, 2012, p. 9).

com o desenvolvimento econômico, social e político de Pernambuco, ele iniciou suas atividades no Polo Comercial de Caruaru, na BR-104, a 7,2 km do Marco Zero do município. A escolha por Caruaru deve-se à importância do município para a região. Assim,

> O CAA vem suprir a necessidade de ensino gratuito e de qualidade na região, visto que há cursos superiores já instalados, em sua maioria oferecidos por instituições privadas. O Centro iniciou suas atividades com cinco graduações, nas áreas de Administração, Economia, Engenharia Civil, Pedagogia e Design, que integram quatro Núcleos de Ensino (Gestão, Design, Formação Docente e Tecnologia). Atualmente, funcionam também as licenciaturas em Química, Física e Matemática, o curso de Engenharia de Produção e a Licenciatura Intercultural, direcionada à população indígena de Pernambuco[81].

No interior do estado, ele possibilita que as e os estudantes do Ensino Médio ampliem suas expectativas em relação à formação, projetando interesse na educação superior e visualizando outras áreas profissionais, se somando às já existentes no município e região. A interiorização da educação superior, além de garantir maior diversidade da oferta de cursos, viabiliza o acesso em relação às dimensões geográficas e econômicas das e dos estudantes.

Com base nessa realidade, o Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco/Campus do Agreste diz que

> Diante das demandas, serão desenvolvidas, de forma integrada, atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a inserir a instituição na vida da Região, consolidando as ações já instaladas em Caruaru e em outras cidades do Agreste e incentivando novas iniciativas que venham a garantir melhores condições de vida à população (2005, p. 3).

A partir da realidade local a articulação entre ensino, pesquisa e extensão visa o diálogo com a realidade existente e, de acordo com o Projeto, se propõe a melhorar as condições de vida da população. O CAA, especificamente, traz contribuições em relação à interculturalidade, através das disciplinas do Curso de Pedagogia e do Programa de Educação Intercultural. Neste Centro funciona o Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina, que oportuniza encontros, debates e discussões voltados às questões de gênero e sexualidade. O Observatório é constituído por professoras, professores e estudantes da Universidade "[...] que desenvolvem pesquisas, formações e ações junto aos movimentos sociais, ONGs e projetos sociais, na perspectiva do diálogo, da colaboração e do fortalecimento dessas organizações"[82].

---

[81] Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=71>. Acesso em: 05 out. 2015.

[82] Disponível em: <http://observatorioufpecaa.blogspot.com.br/>. Acesso em: 16 maio 2014.

O CAA/UFPE conta também com o Grupo de Pesquisa "Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos"[83] que se compromete com gênero e sexualidade. Iniciado em 2011, tem o intuito de

> [...] atender uma necessidade social de fortalecer a cultura de paz e direitos humanos no âmbito de processos educativos no Agreste pernambucano, uma vez que são tímidas as iniciativas voltadas para essa perspectiva em nossa região embora reconheçamos que elas vêm crescendo (PEREIRA; DUARTE, 2014, p. 334).

O compromisso com a realidade local, através do tripé ensino, pesquisa extensão, volta-se para as necessidades sociais, com foco na garantia dos direitos humanos e nessa perspectiva as diferenças de gênero e de sexualidade são também contempladas fora da sala de aula.

O Projeto de Interiorização define que o Campus de Caruaru será regido pelos

> [...] mesmos Regimento e Estatuto da Universidade Federal de Pernambuco com status equivalente ao dos centros acadêmicos de Recife. Propõe-se a formação de um colegiado – órgão deliberativo superior- composto pelos coordenadores dos núcleos com os respectivos suplentes sob a presidência do diretor do Campus (UFPE, 2005, p. 6).

Dessa forma, o *Campus* de Caruaru vinculado e normatizado pelos documentos da Universidade Federal de Pernambuco conta com autonomia relativa para lidar com as demandas do contexto, por meio do Colegiado e de direção específica. A formação de núcleos (Núcleo de Gestão, Núcleo de Design, Núcleo de Formação Docente, Núcleo de Tecnologia e Núcleo de Ciências da Vida**)**, superando a tradicional organização por departamentos, favorece o exercício da gestão democrática, com a articulação entre as áreas de conhecimento, saberes e sujeitos.

O CAA é composto pelos Núcleos de Ciências da Vida, com o curso de Medicina, pelo Núcleo de Design, que oferta o Curso de Graduação em Design, pelo Núcleo de Gestão, com os cursos de Graduação em Administração e Economia. O Núcleo de Formação Docente oferta os Cursos de Graduação em Pedagogia, de Química-Licenciatura, de Física-Licenciatura e Matemática-Licenciatura. No Núcleo de Tecnologia são ofertados os Cursos de Graduação em Engenharia Civil e Engenharia de Produção. Desses, foi o Núcleo de Formação Docente eleito para a pesquisa porque é nele que está situado o curso de Pedagogia, foco do

[83] Este grupo de pesquisa, inscrito no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), desenvolve atividades em pesquisa, extensão e ensino voltadas para as questões de gênero, com pesquisas e livro publicados pelo grupo (DUARTE; BARROS; BAZANTE, 2014).

nosso interesse, devido à sua relação com a educação básica e com os processos de socialização em relação às diferenças de gênero e sexualidade.

O Programa de Iniciação à Docência (Pibid)[84], através do investimento de recursos públicos na formação de professoras e professores, com repercussão na Educação Básica, promove a relação entre sujeitos, espaços e saberes, instigando o compromisso político das e dos estudantes com a escola pública. Através do Programa são ampliadas as possibilidades de a formação aproximar-se da realidade da Educação Básica, atravessada pelas diferenças culturais.

No contexto do município de Caruaru, no CAA/UFPE, situado no Núcleo de Formação docente, o Curso de Pedagogia é eleito como campo de pesquisa.

4.2.1 O Curso de Pedagogia do CAA/UFPE

Os momentos de aproximação do campo de investigação exigem habilidade da pesquisadora e do pesquisador no processo de interação e empatia dos sujeitos, tendo em vista que as relações interpessoais envolvem questões éticas e epistemológicas que definirão a adesão ou não à pesquisa. O impacto das aproximações no campo pode interferir na qualidade do material de pesquisa, tendo em vista que a empatia e o comportamento da pesquisadora, do pesquisador repercutem na confiabilidade do grupo, construída a partir de referentes culturais próprios (MINAYO, 2000).

As aproximações são plurais e frequentes, pois as relações, geralmente, ocorrem mediadas por condições de conquista, diálogo, poder e confiança. Nesse movimento se deu a relação com o Curso de Pedagogia do CAA/UFPE.

O Curso de Pedagogia, responsável pela formação das professoras e professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vincula-se às questões de gênero e de sexualidade. Estas etapas da educação básica lidam com a infância do ser humano, fase importante para o desenvolvimento multidimensional da criança[85]. É um curso

[84] O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIDID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467>. Acesso em: 05 jul. 2015.

[85] O ECA considera criança para os efeitos da Lei a pessoa com até doze anos de idade incompletos, passando a adolescente a partir de doze anos até dezoito anos de idade. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004. Para Bento (2006), a infância é o momento de internalização

permeado pelas questões de gênero, fundamentalmente, tendo em vista os processos de feminização e feminilização do magistério (SANTOS, 2004), cuja presença, majoritariamente feminina, atribui estereótipos e preconceitos às professoras e aos professores. Na contracorrente, as Representações Sociais construídas pelas professoras sobre o magistério indicam sua ancoragem nos elementos da profissionalização[86]. A feminização vem sendo minada pela presença masculina nas salas de aula de formação e de atuação, podendo também contribuir para as discussões de gênero no âmbito da formação. A feminização é evidente nas turmas de Pedagogia do CAA/UFPE, apesar da presença masculina em quase todas as turmas de formandas e formandos (Apêndice B). A partir de 2010.1 são 195 estudantes do gênero feminino e 22 estudantes do gênero masculino, de um total de 217 estudantes desde 2010.1.

A trajetória histórica do Curso de Pedagogia tem relevância nesta pesquisa por ser um campo de formação permeado por interesses políticos e governamentais, com destaque para os movimentos de resistência da categoria, que se aproximam das contribuições do multiculturalismo crítico. A resistência diz respeito ao reconhecimento da configuração de um campo de conhecimentos, à produção de identidades profissionais e à validação de práticas pedagógicas sociais, que buscam afirmar a docência como base da formação (ANFOPE, 2004). Esta resistência e suas conquistas revelam o Curso de Pedagogia como um campo de interesses divergentes, com a presença da perspectiva crítica, que confirma sua relevância social[87].

Como campo curricular, produtor e articulador de saberes e identidades, contrapõe-se à ideia da pedagogia como formuladora de técnicas de controle e domesticação, apesar de atentarmos para a possibilidade desta intenção. O Curso de Pedagogia, nesta pesquisa, situa-se na perspectiva crítica, voltada para a cidadania e para a solidariedade multicultural (MCLAREN, 1997).

Ele relaciona estudos teórico-práticos investigativos e críticos, através do planejamento, da vivência e da avaliação de atividades educativas, bem como a articulação de

---

dos enunciados performativos e de produção das estilizações do gênero que definem como meninos e meninas devem ser e se comportar, produzindo performances de gênero hegemônicas.

[86] O trabalho de Santos (2004) indica que o magistério é representado pelas professoras como um campo que envolve formação, conhecimentos técnico-científicos e atributos de natureza afetiva e de comportamentos humanos. Os atributos de gênero são revelados pelas Representações Sociais como construções sociais forjadas para as mulheres-professoras e ressignificadas pelos sujeitos da pesquisa quando recorrem aos elementos da profissão e às experiências subjetivas para tratar do magistério.

[87] Ver o trabalho de Almeida (2008) sobre as políticas curriculares para a formação de professores e reformulação curricular que indica a presença dos movimentos de legitimação e de resistência na reformulação curricular do Ensino Superior. O trabalho de Silva, J. (2007) sobre os modelos de formação de pedagogos(as)-professores(as) e políticas de avaliação da educação superior revela que as IES se mobilizam internamente e externamente resistindo às imposições das globalidades-globalizações.

conhecimentos tecidos junto ao campo da educação, conforme determina o Artigo 2º da Resolução nº 1 CNE de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Conforme destaca a Resolução nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015a), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professoras e professores em nível superior, as DCNS (Diretrizes Curriculares Nacionais) para o Curso de Pedagogia são fruto de amplo debate. Essa Resolução enfatiza a importância da concepção de docência e a definição da perspectiva formativa da pedagogia explicitadas nas Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

Nas diretrizes para Pedagogia há uma menção a gênero e sexualidade no artigo 5º, inciso X, referente às demandas para as egressas e os egressos do Curso de Pedagogia em:

> X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;demonstrar consciência em relação às diferenças, entre elas as de gênero (BRASIL, 2006).

O documento sinaliza para a diversidade, com intervenção na perspectiva das diferenças, entre elas, de gêneros e de sexualidades.

Nas Diretrizes para a formação inicial há 22 menções a gênero e sexualidade. Dentre elas, o artigo 3º, que trata do projeto de formação elaborado e desenvolvido em articulação entre instituições de educação básica e superior, define no Inciso VI que a formação deve contemplar "as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade" (BRASIL, 2015). Ainda nesse documento, o Artigo 5º, Inciso VIII referente à articulação entre a base comum nacional e as especificidades na formação de professoras e professores, assegura à egressa, ao egresso, dentre outras questões, "a 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).

Em ambos os documentos, gênero e sexualidade são contemplados e situados como referência e como demanda para a formação, no trânsito entre educação superior e educação básica. As duas categorias estão articuladas como sentido e forma, presentes na mesma frase ou no mesmo parágrafo, dialogando, inclusive, com outras dinâmicas das diferenças.

O Curso de Pedagogia do CAA[88] funciona desde 2006.1, atendendo às demandas do contexto, tendo em vista a necessidade de uma formação crítica, de iniciativa pública, para professoras e professores, que, inclusive, já atuam em escolas no município e na região. As diferenças sociais, culturais e políticas presentes nesse contexto de formação e de atuação requerem um curso voltado para as situações emergentes desafiadoras das práticas pedagógicas. Desse modo, o Projeto Pedagógico define que

> [...] o Curso de pedagogia da UFPE - Centro Acadêmico do Agreste deve ser uma proposta formativa voltada para o estudo crítico das ciências e para a prática, levando em conta as situações emergentes dos destinatários, incentivando o aprofundamento nas áreas de gestão educacional e de práticas educativas nos movimentos sociais, promovendo a pesquisa de iniciação científica e desenvolvendo atividades de extensão (UFPE, 2008, p. 9).

O propósito é a formação crítica, que articule teoria e prática, com foco na realidade das e dos estudantes. O curso define as áreas de gestão educacional, práticas educativas escolares e em movimentos sociais como proposta formativa, tendo em vista as dimensões que abarcam o perfil profissional da pedagoga, do pedagogo.

As disciplinas são oferecidas em módulos teóricos presenciais e aulas práticas, de segunda-feira à sexta-feira, no turno noturno. As disciplinas eletivas, ofertadas de acordo com as demandas e a disponibilidade das professoras e dos professores, ocorrem no turno vespertino, durante a semana ou no sábado no turno matutino.

O prédio do Curso de Pedagogia, atualmente, funciona em blocos específicos, com onze salas de aula e dezesseis salas de professoras e professores. Há laboratórios de metodologia do ensino de História e Geografia, do ensino de Ciências, de metodologia do ensino da Língua Portuguesa e metodologia do ensino da Matemática, laboratório de informática, brinquedoteca e recicloteca. O curso também dispõe de auditório onde ocorrem as defesas de dissertação de mestrado e eventos diversos.

A opção pelo Curso de Pedagogia, inicialmente, foi motivada pela identificação de disciplinas que contemplam gênero e sexualidade em suas propostas, inclusive, a oferta da disciplina eletiva “Gênero e educação”, inscrita no currículo, com uma carga horária de 45 horas. Chama a atenção o fato de a disciplina articular gênero e sexualidade, categorias nem

[88] O curso oferta 80 vagas por ano, divididas em duas entradas, 40 vagas no primeiro semestre e 40 vagas no segundo semestre. O curso é noturno, organiza-se em períodos semestrais, compondo 3.220 h (três mil duzentas e vinte horas) por meio de atividades formativas (componentes curriculares obrigatórios e eletivos), estágio supervisionado e atividades complementares. A carga horária é dividida em 2.745 horas de componentes obrigatórios e 475 horas de componentes eletivos. O período médio de integralização do curso é de 12 semestres, o período mínimo é de 9 semestres e o máximo, de 14 semestres, conforme informações da Escolaridade do CAA/UFPE.

sempre trabalhadas em conjunto. A oferta da disciplina, a proposta curricular e a presença de professoras com área de atuação em gênero, no perfil do corpo docente, fortaleceram nossa escolha.

A ementa da disciplina "Gênero e Educação" também indicou um campo fértil para a investigação, pois abarca a origem e os desdobramentos das discussões de gênero e sua relação com outras dinâmicas das diferenças, conforme define a ementa:

> Teorias e conceitos atuais dos estudos feministas sobre as relações de gênero correlacionadas com questões de identidade, sexualidade, (re)produção de desigualdades e interconectadas ao campo da educação. Discussão de processos de socialização, diferenciação e identificação pessoal e social, bem como problemáticas específicas advindas de inter-relações que o gênero possui com as redes de poder, classe, raça, etnia e suas implicações para as práticas educativas (UFPE, 2008, p. 53).

Esta disciplina situa gênero nos estudos feministas, estabelece relação com sexualidade no campo da educação, e se propõe a estudar gênero e sexualidade junto às discussões de identidade, socialização, diferenciação e identificação, na interface com outras dinâmicas das diferenças implicadas nas práticas educativas. Deste modo, a disciplina contempla o objeto de investigação, pela abordagem de gênero e sexualidade, bem como pela sua vinculação ao campo da educação.

Ao lado da oferta da disciplina "Gênero e educação", as disciplinas obrigatórias "Movimentos Sociais e Educação", "Fundamentos Psicológicos da Educação I" e a eletiva "Movimentos Sociais de Afirmação Cultural" se propõem a trabalhar as questões de gênero e/ou de sexualidade em suas ementas, conforme indica o projeto do Curso.

Após a identificação dessas disciplinas realizamos a entrada física no campo, que ocorreu no segundo semestre de 2014, através do contato com a coordenação do Curso. No semestre seguinte, em 2015.1, a disciplina Gênero e Educação não foi ofertada, o que nos levou a pensar nas egressas e nos egressos da disciplina como participantes da pesquisa. Estabelecemos contatos com as e os estudantes no Observatório, no Grupo de Estudos "Educação, inclusão e Direitos Humanos" e com a escolaridade[89] em busca de identificá-las, identificá-los. Em seguida, fomos também às turmas do quinto ao nono períodos de Pedagogia.

[89] "A escolaridade tem como função atender o Corpo Discente no gerenciamento da sua vida acadêmica, bem como auxiliar docentes e coordenadores/as na administração dos cursos". Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa/index.php?option=com_content&view=article&id=230&Itemid=160>. Acesso em: 05 out. 2015.

Utilizamos questionários com essas turmas para fins de localização das e dos estudantes, que sinalizaram para Fundamentos Psicológicos II, Currículos e Programas e Educação e Diversidade como disciplinas que mais trabalham com gênero e sexualidade e foram definidas para a pesquisa.

Essa definição tomou por base a recorrência das respostas dos questionários-piloto, a disponibilidade de oferta no semestre seguinte (2015.1) e a possibilidade de acompanhar as disciplinas conciliando seus horários. A oferta na segunda metade do curso também foi critério de escolha da disciplina, por possibilitar às e aos estudantes um maior contato com as discussões de gênero e de sexualidade na formação e também maior acesso ao exercício da docência. Esse último critério atende à necessidade de acompanhar a prática pedagógica das e dos estudantes na Educação Básica.

Os movimentos de aproximações, caracterização do campo e permanência relacionam-se aos movimentos de distanciamento do campo, pois exigem comprometimento, respeito e postura ética. O afastamento físico do campo representa uma ruptura temporária, tendo em vista a intenção de retornar a este espaço e de não perder os vínculos construídos. Assim,

> Se a entrada em campo tem a ver com os problemas de identificação, obtenção e sustentação de contatos, a saída é também um momento crucial. As relações interpessoais que se desenvolvem durante a pesquisa de campo não se desfazem automaticamente com a conclusão das atividades previstas. Há um ‘contato’ informal de favores e de lealdade que não dá para ser rompido bruscamente sob pena de decepção: trabalhamos com pessoas (MINAYO, 2000, p. 145).

Desse modo, as expectativas, os compromissos e os vínculos firmados junto ao campo orientaram o trato nessa situação de afastamento temporário. Nas três disciplinas do CAA avisamos previamente às professoras e aos professores sobre o movimento de afastamento e sobre a continuidade da pesquisa nas escolas de Educação Básica.

No CAA o afastamento das disciplinas se deu de acordo com a dinâmica das turmas. Na primeira turma, o afastamento foi motivado pelo término da disciplina, restando apenas um encontro para autoavaliação, que não comprometia a pesquisa e, por se tratar de um momento muito íntimo da turma com a professora, o professor, tivemos o bom senso de não participar dele.

Na segunda turma, o afastamento ocorreu também pela finalização da disciplina e pela saturação das informações. Os três encontros que restavam seriam trabalhados através de seminários temáticos sobre etnia e, o último, consistiria na entrega dos trabalhos escritos.

A terceira turma foi acompanhada até o último dia de aula, considerando a participação das estudantes-professoras da Educação Básica que cursavam a disciplina, bem

como a vivência de um seminário sobre gênero que estava para ocorrer no penúltimo encontro.

O afastamento do CAA/UFPE não encerrou a fase de coleta de dados, haja vista que continuamos a pesquisa nas escolas de Educação Básica nos meses seguintes.

4.2.2 As escolas da Educação Básica: A Escola Alegria e a Escola Mudança

O trabalho toma o CAA/UFPE e escolas de Educação Básica como campos de pesquisa, tendo em vista a materialização do currículo da formação nesses espaços. A partir das disciplinas selecionadas para a investigação, as professoras que atuam na Educação Básica, de acordo com os critérios definidos, nos levaram às escolas da pesquisa. Desse modo, duas instituições foram eleitas, uma localizada no campo[90] (Escola Alegria) e a outra na zona urbana (Escola Mudança).

As escolas são codificadas com nomes fictícios para resguardar a identidade das instituições e sujeitos, uma vez que a finalidade da investigação é a aproximação da realidade, a partir dos objetivos propostos, com possibilidades de futuras intervenções, e não, a fiscalização do trabalho ofertado pelas mesmas.

A visita à Secretaria Municipal de Educação de Caruaru para solicitação de autorização para a pesquisa antecedeu a entrada nas escolas.

4.2.2.1 A Escola Alegria

O codinome Escola Alegria inspira-se na "alegria freireana" relativa à prática educativa da professora e do professor comprometida e comprometido com o clima do ambiente pedagógico mobilizada e mobilizado pela esperança (FREIRE, 2003a). Este foi o sentimento mais evidente captado durante a nossa presença na instituição, expresso pelas e pelos estudantes, pela professora participante da pesquisa, funcionárias e funcionários que lá

[90] Tomamos a definição de escola do campo como a que está localizada no campo e que tem demandas educacionais específicas, a partir dos seus referentes culturais, que não são considerados no paradigma urbano, por generalizar a educação e negar as diferenças culturais. Essa definição apoia-se em Arroyo que diz: "a defesa da escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura" (2007, p. 163). ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES** [online]. 2007, vol. 27, n. 72, pp. 157-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004>. Acesso em: 17 fev. 2016.

trabalham. Também foi o sentimento predominante na pesquisadora durante o percurso que nos movia neste campo.

Entretanto, o percurso inicial de viagem ao distrito onde se situa a Escola Alegria foi orientado pela informação prévia da dificuldade do acesso e, sobretudo, dos riscos de violência no caminho, ratificada por uma merendeira de outra escola próxima.

Ao chegar à escola a estudante-professora nos recebeu com atenção, abriu o cadeado da grade da frente para que entrássemos e nos apresentou à turma. As crianças ficaram atentas e curiosas. Aos poucos a turma estabelecia contato conosco pelos olhares e sorrisos. A professora realizava as atividades de forma dinâmica e parecia não estar incomodada com a presença.

Após a explicitação das intenções de pesquisa à gestora da escola a solicitação foi acolhida sem resistências. Na ocasião explicamos sobre as dificuldades de acesso à escola, devido às condições da estrada, e sobre os riscos que nos foram alertados em relação ao percurso. A gestora também confirmou que a localidade estava perigosa e que, às vezes, há carros incendiados por assaltantes na estrada, mas que a abordagem ao transporte utilizado pela escola é mais difícil pelo serviço que prestam à comunidade.

Diante da dificuldade e riscos do acesso à instituição solicitamos a autorização da gestora para ir no transporte que leva as professoras [91]. Consultada, a secretaria ela respondeu positivamente.

Os movimentos de aproximações foram facilitados pela comunidade que nos acolheu com atenção e respeito. Aos poucos as crianças iam se chegando para conversar, mostrar as tarefas, sempre demonstrando curiosidade e afeto. A nossa participação nos momentos de festividades e em situações mais descontraídas possibilitou estabelecer relações mais próximas, como também nas situações de deslocamentos no transporte da escola.

A escola "Alegria" está localizada no campo, a 20 km da zona urbana. A escola foi construída em 1974 por um fazendeiro da região que doou o terreno para atender à comunidade local. Ela funciona nos dois turnos, pela manhã duas turmas em uma sala

[91] O transporte é um veículo Toyota, utilizado em Pernambuco, especialmente no Agreste, que serve para o transporte de passageiros e de mercadorias, inclusive, para a feira. Por ser um automóvel resistente e ter tração nas quatro rodas se adapta às estradas do campo. Estes veículos são da marca japonesa Toyota, modelo Bandeirante, que passou a ser fabricado no Brasil em maio de 1962 até novembro de 2001, quando sua produção foi extinta no país. Nas oficinas de Brejo da Madre de Deus, município pernambucano, conhecido como "A terra do Toyota Gipão", os Toyotas passam por um processo de alongamento do chassis em mais de um metro, comportando até 12 passageiros e suportando até uma tonelada de carga. Estes veículos têm valor comercial e, atualmente, chegam a custar até R$ 50.000,00. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Toyota_Bandeirante>, <http://historiasecenariosnordestinos.blogspot.com.br/2014/11/invencao-made-in-pernambuco-toyota.html>. Acesso em: 28 set. 2015.

multisseriada[92] com crianças do Pré 1 e do Pré 2 (Educação Infantil) e outra sala também multisseriada com turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Além de uma turma de 5º ano no turno da tarde. Ao total são 11 crianças da Educação Infantil, 4 meninas e 7 meninos e e 35 crianças do Ensino Fundamental, 16 meninas e 19 meninos. A oferta da Educação Infantil vincula-se à demanda de estudantes e a professora da turma pode ser transferida caso a turma não seja formada. As crianças que concluem o 5º ano do Ensino Fundamental continuam os estudos nas escolas da zona urbana ("descem para a rua", como a comunidade diz).

Essa é uma escola nucleada[93], a equipe de gestão é formada por uma gestora, uma coordenadora e duas secretárias que se deslocam durante toda a semana na região para realizar o trabalho em mais 6 escolas da nucleação.

A escola se resume a 2 salas de aula, uma pequena sala conjugada, onde funciona a gestão e mais um espaço onde se localiza a máquina copiadora, utilizada pelas professoras. A equipe gestora geralmente quando vai à escola para levar materiais pedagógicos, de consumo e de uso permanente, reúne-se com as professoras para orientar o trabalho pedagógico. Também há reuniões com a merendeira, a zeladora e com as famílias (principalmente as mães).

Há um espaço multifuncional, com uma área coberta que até o mês de junho servia para guardar material para reciclagem (garrafas pet e de vidro), deixado pela comunidade na escola, revelando o compromisso da instituição com a natureza e com o trabalho educativo. Depois da coleta do material, o espaço foi utilizado para a realização de festas, de atividades em dias chuvosos, bem como é o local onde acontecem as aulas de dança, capoeira e judô. Na parede há dois painéis de emborrachado com desenhos coloridos representando a escola, um deles representa seu organograma. Esse organograma, intitulado "Educação para a democracia e liderança social, superando desafios do século XXI", é representado por peças de um quebra-cabeça que circulam uma imagem de escola. Os quatro encaixes do quebra

[92] "Classes agrupadas por diferentes níveis de aprendizagem" (BARBOSA, 2002, p. 80). BARBOSA, Jaqueline da Silva. **As Representações Sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. 2002, fl. 136. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

[93] Escolas nucleadas são aquelas que têm menos de cem estudantes e são geridas por um núcleo gestor de uma escola núcleo, responsável por cinco ou mais escolas. Sobre a organização das escolas nucleadas no município de Caruaru, situadas no campo, ver o trabalho de Silva e Silva (SILVA, Jéssica Lucilla Monteiro da; SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. A organização das escolas localizadas nas áreas rurais do sistema de ensino do município de Caruaru: focando as escolas nucleadas e os níveis de ensino. VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. UFPE. Recife, 2013. **Anais**. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/255/303>. Acesso em: 04 fev. 2015).

cabeça têm escrito os nomes professores, alunos, pais e funcionários, chama a atenção não ter o nome gestão, que compreendemos estar incluído no nome "funcionários".

Neste espaço, há dois banheiros fora das salas, um para meninos e outro para meninas, com placas indicativas pelo nome e desenho, ambas são vermelhas; e, ainda, há outro cômodo, onde ficam baldes com água para as crianças lavarem as mãos. Existem alguns pequenos espaços para hortinhas. Uma caixa d água de cimento abastecida por caminhão pipa e também é espaço para brincadeiras das crianças, que correm e pulam de cima da caixa. Um tanque de plástico complementa o reservatório de água da escola.

A merenda é servida na entrada da cozinha. As crianças fazem fila mista (meninos e meninas) com tranquilidade, esperam que a merendeira coloque o alimento nos pratos e a professora faz a entrega, de acordo com a quantidade que pedem (pouco ou muito). As crianças que querem repetir os pratos voltam para o final da fila e a merendeira repõe o seu prato. As professoras e o professor do "Mais Educação"[94] supervisionam suas respectivas turmas na entrega das merendas. Esse é um aspecto importante porque revela que a escola não atribui apenas às mulheres os cuidados com a organização da alimentação das crianças.

As crianças se deslocam para a sala com os seus pratos e lancham em suas bancas. Há crianças que não comem a merenda, pois optam pelos lanches trazidos de casa e há aquelas que comem a merenda e também partilham e trocam esses lanches. A professora, muitas vezes, brinca com as crianças chamando essas trocas de "escambo".

Meninos e meninas forram suas bancas e despejam todo o lanche que levam para partilhar, misturam salgadinhos, biscoitos e frutas, fazem um grande "bolo", convidam aqueles e aquelas que contribuíram e cantam parabéns para alguém do grupo. Geralmente as crianças fazem grupos mistos e não demonstram resistência em relação ao colega, à colega.

O recreio acontece, geralmente, no espaço externo, mas também as crianças gostam de brincar na sala de aula. As brincadeiras são diversas (pega-pega, esconde-esconde, brincam de bonecas, com carrinhos, espadas e jogos) e, na maioria das vezes, os agrupamentos são mistos. A escola tem grades nas janelas, na frente da escola e nas portas. Ao redor da escola há dois bares e uma igreja. Algumas vezes percebemos que um desses bares coloca música muito alta e de duplo sentido, com conotações ligadas à exploração da sexualidade. A escola está situada em uma pequena vila sem calçamento, rodeada por vegetação e cercas, sempre há

[94] "O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 13 ago. 2015.

animais na frente da escola. Seu entorno, geralmente, é movimentado por pessoas da comunidade que moram próximo, inclusive, estudantes da escola. Esse contexto transmite tranquilidade e parece possibilitar ações colaborativas entre as famílias.

A maior parte das crianças chega à escola com suas mães, mas também há pais e familiares que levam as e os estudantes. Algumas crianças moram distante e têm dificuldade no acesso à escola, sobretudo, nos dias de chuva devido à lama da estrada e à falta de transporte.

Na sala de aula da professora Domingas[95] há um espaço para as 11 bancas individuais, móveis e coloridas. No canto da sala há uma placa com o nome "cantinho de leitura", ao lado há uma prateleira com livros, há uma placa colorida com o nome "biblioteca", no chão um pequeno emborrachado com almofadas. A quantidade de livros é suficiente para as crianças [não são catalogados] e os títulos são bem variados. Os livros são de contos, de histórias, lendas e cultura africana.

No final da sala há uma caixa plástica com brinquedos misturados (boneca, carrinho, moto, jogos). Na parede ao lado das bancas fica um varal com os trabalhos da turma pendurados por pegadores enfeitados com passarinhos de emborrachado (são todos coloridos, não há distinção de cores por meninos e meninas). O birô da professora fica no final da sala com o quadro branco atrás. Este espaço é conjugado com a sala da gestora e há outros compartimentos onde ficam a máquina copiadora e materiais da escola. A professora se locomove sempre entre os dois espaços para pegar material e tirar cópias.

[95] A identidade das professoras está resguardada por meio da utilização de pseudônimos, que fazem menção a nomes de "bruxas" brasileiras. Esta é uma codificação metafórica que compreende a "bruxa" como mulheres dotadas de poder, conhecimentos e coragem que realizam importantes trabalhos sociais, contrapondo-se aos preceitos da ciência dominante e dos padrões religiosos impostos pela sociedade. Esta compreensão da "bruxa" se contrapõe à imagem herdada do período medieval, de apelo sobrenatural (SOUZA, 2015) utilizada pelo Tribunal do Santo Ofício que torturou, processou e exterminou milhares de mulheres, sobretudo na Europa, acusadas de bruxaria. A imagem da bruxa que enfatizamos neste trabalho também se contrapõe àquela estereotipada dos desenhos infantis, geralmente, com uma verruga no nariz, uma vassoura e um caldeirão, que, mesmo assim, geralmente, encanta mais meninos e meninas do que as imagens das princesas glamorosas tradicionais. A "bruxa" ressignificada que situamos no trabalho é a mulher trabalhadora, estudiosa, que tem desejos e que enfrenta os desafios da vida e da profissão. Além disso, fazemos alusão às "bruxas" por terem, muitas vezes, práticas pedagógicas relativas a gênero e sexualidade contrapostas àquelas demandadas pelos olhares e discursos "inquisidores", ainda presentes no século XXI, que acusam as pessoas críticas de pecado e de blasfêmia, a exemplo dos "Tribunais da Santa Inquisição". Segundo Duarte (2005), a caça às bruxas se instaurou na Europa, entre o século XV e o século XVII e no Brasil não houve tribunal do Santo Ofício, mas três visitações que resultaram em processos, acusações e condenações por curandeirismo, adivinhação e blasfêmia, "um misto de sabedoria popular, sobrevivências de crenças pagãs e revolta pura e simples contra a autoridade estabelecida e as condições de vida das classes menos favorecidas" (p. 117). Domingas Gomes da Ressurreição, em 1763, no Grão Pará, era conhecida por curar erisipela e quebranto (considerada doença que entrava pelos poros por meio de feitiço e causava dores e febres), através das palavras "Dois olhos mais te deram, com três te hei de curar, que são três pessoas da Santíssima Trindade, Pai, Filho e Espírito Santo" (DEL PRIORE, 2002, p. 92), também fazia o sinal da cruz e rezava o Pai Nosso e a Ave Maria. Domingas foi punida por um inquisidor que visitava Belém e considerou as palavras feitos diabólicos.

Nos meses de inverno a temperatura na localidade chega a 15 C° e o vento é intenso, fazendo com que a coberta da sala da Educação Infantil (telhas e zinco) faça muito barulho e as árvores que estão ao redor balancem muito. Em dias de ventania alguns meninos brincam dizendo que a escola vai cair.

Algumas crianças usam fardamento da escola e intercalam com roupas diversas (calças, saias, shorts, casacos, sandálias, tênis e botas). As e os estudantes recebem livros próprios para a Educação Infantil, receberam bolsa, agendas e cadernos no início do ano.

A partir do mês de julho as crianças do Ensino Fundamental do contraturno têm aulas de judô, capoeira e aula de dança na área da escola, que fica mais movimentada e barulhenta. Essas aulas envolvem todas e todos estudantes, são ministradas por um professor homem que conduz as turmas mistas sem segregação pelo gênero. As crianças do contraturno gostam de passar por dentro da sala de aula e de mexer nos brinquedos das crianças. Geralmente a relação é tranquila e as crianças do Fundamental têm carinho e cuidado com as da Educação Infantil. Também há crianças que gostam de ajudar a professora da Educação Infantil e sempre se oferecem para alguma atividade (arrumar brinquedos, organizar livros, abrir o portão).

4.2.2.2 A Escola Mudança

A Escola Mudança recebe este codinome por compreendermos, à luz de Freire (2003a), que realidades marcadas pela negação do direito de ser exigem tomar a história como possibilidade. “Estar com” estas realidades, enxergando a resistência física e cultural (“manha”) das pessoas diante das necessidades que enfrentam faz ver que a mudança é possível. Identificamos esta resistência na presença das e dos estudantes na escola, que por motivos diversos estão lá, driblando o frio, o sono, a aridez das realidades que enfrentam em suas vidas e dos tratos com as suas “manhas”.

A pesquisa na “Escola Mudança”, a partir da primeira semana de junho de 2015, se deu através do contato com a gestora adjunta para apresentação da intenção de pesquisa, que nos recebeu com atenção e cordialidade e dispôs a escola para a investigação. A professora já havia concordado em participar da pesquisa e fez a apresentação à turma, que também nos recebeu sem resistência.

Essa escola de Educação Básica é localizada no espaço urbano em um bairro afastado do centro. A escola funciona nos dois turnos com turmas de Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio e tem gestão própria.

A Escola Mudança está situada numa região mais afastada do centro do município, numa comunidade popular. Há ruas sem saneamento e calçamento e uma pequena vila com casas de abrigo para idosas e idosos. A escola foi construída em 1994 para atender às crianças e aos adolescentes em situação de risco. O *slogan* da instituição refere-se à formação para cidadania e ao espaço de sonhos e de realizações (conforme *home page* da escola). Na parede da escola há uma citação de Mahatma Gandhi que diz "Devemos ser a mudança que queremos ver no mundo", com uma imagem de três crianças segurando um coração que representa o Planeta Terra.

Segundo informações da secretaria da escola, há aproximadamente 1.300 estudantes na instituição. A escola conta com 20 salas de aula, localizadas nos pisos superior e térreo. Há duas escadas em estrutura de metal que levam ao piso superior, nelas as e os estudantes ensaiam irreverências, escorregando pelo corrimão, correndo e saindo da fila. No térreo funcionam a Secretaria, a sala de gestão, sala de professoras e professores, videoteca, biblioteca e banheiros das e dos estudantes, refeitório e cozinha.

Há 106 funcionários e funcionárias na escola (auxiliar de limpeza, merendeira, vigilantes, porteiros, auxiliar administrativo, gestoras, secretária e secretário, professoras e professores, coordenadoras pedagógicas e coordenador pedagógico, digitadora, merendeira e auxiliar de cozinha). Segundo informação da secretaria, a maioria é de funcionários efetivos e funcionárias efetivas.

Na entrada da escola há um estacionamento, um portão com telas de ferro onde, geralmente, fica um porteiro acompanhando a circulação das pessoas e, algumas vezes, há uma segurança mulher. O salão de entrada oferece visão ampla da circulação da escola, há cadeiras fixas para espera de atendimento na secretaria, que, geralmente, é ocupada por mães em atendimento. Na parede há um painel com os nomes dos e das funcionárias da escola e envelopes para deixar recados para elas e eles. Não foram identificados símbolos que retratassem diferenciação por gêneros.

Na sala de vídeo há um acervo com CD´S e um laboratório de informática com 34 computadores, além de mais dois para serviços do laboratório. Neste laboratório é desenvolvido o ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional, do Governo Federal. Segundo informações da *home page* da escola, o objetivo é promover o uso pedagógico da informática na Educação Básica. Os computadores podem ser utilizados por qualquer turma, após agendamento prévio. Há um aplicativo para atividades educativas.

Na videoteca, há um acervo de fitas de filmes catalogados e uma listagem com os títulos. Na classificação do acervo de fitas de vídeos os temas relativos a gênero e/ou

sexualidade são: vida sexual, parcerias, vida ativa após 60 anos; AIDS, concepção e contracepção; violência sexual; AIDS, um alerta à vida; aborto: o direito de viver; gravidez e parto; amor e fertilidade; programa municipal de prevenção da DST/AIDS; a família crescendo e mudando; métodos anticoncepcionais, gravidez na adolescência; reprodução humana; programa nacional de prevenção DST/AIDS; mulheres em diferentes mundos. Localizamos um DVD da coleção da TV Escola[96] sobre orientação sexual. Essa coleção acompanha um guia[97] para orientar o trabalho de professores e professoras com a temática que diz:

> Nos programas dessa seção o professor encontra algumas dicas para enfrentar o desafio de abordar questões como gravidez precoce, aborto e doenças sexualmente transmissíveis. Servem para expor a possibilidade do amor sem risco e para ajudar a responder às perguntas mais frequentes dos alunos (BRASIL, 2010).

As temáticas das fitas de vídeo, bem como a indicação do guia, sinalizam para uma abordagem biológica da orientação sexual, tendo em vista que as temáticas são dirigidas, predominantemente, à dimensão da saúde. Há uma pasta na escola com a relação do empréstimo do material da videoteca.

A videoteca é adesivada com imagens de prédios de cinemas antigos da cidade de Caruaru; há imagens de diretores e atores internacionais e de super-heróis, majoritariamente, representados por figuras masculinas. Na sala há aparelhos eletrônicos como TV, DVD´S e som, e também há cadeiras de plástico que, geralmente, são utilizadas por professoras, professores e estudantes.

A escola tem uma biblioteca com acervo de 1.567 livros tombados e há muitos livros para serem registrados. O acervo é catalogado por cores de acordo com a classificação (infantil, juvenil e adulto) e o gênero literário (contos clássicos, literatura folclórica, literatura de cordel, literatura indígena, literatura africana, terror/suspense, poesia, teatro, história em quadrinhos, imagens, ficção de realidade, pesquisa). Há uma estante com livros pedagógicos para professoras e professores voltados para as áreas específicas do ensino da língua portuguesa, música, matemática, história, artes. Não foi localizado na estante nem em consulta à bibliotecária nenhum título referente a gênero e/ou sexualidade.

---

[96] "A TV Escola é o canal da educação, a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores, educadores, alunos e a todos interessados em aprender". Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br /tve/sobre>. Acesso em: 04 fev. 2015.

[97] BRASIL. Guia de programas da TV Escola: 2006-2009. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, SEED, 2010.

A escola recebe jornais e também recebeu revistas direcionadas às professoras e aos professores (Revista Escola e Pátio), apesar de este ano não terem chegado.

A consulta à biblioteca é, geralmente, dirigida pelas professoras e pelos professores e também ocorre o empréstimo às estudantes e aos estudantes que podem levar livros para casa.

O refeitório tem mesas palito com bancos paralelos e móveis, onde as e os estudantes sentam, geralmente, brincam e brigam. O horário do lanche é o único momento de lazer existente no turno regular, pois o recreio foi proibido em decorrência da violência praticada por eles e elas no intervalo. Diante da supressão do recreio, as aulas terminam mais cedo, às 11h30m, apesar do Regimento Administrativo Pedagógico da Escola definir das 7h30m às 12h como horário do primeiro turno.

O acompanhamento das crianças nesse espaço é feito pelas professoras que conversam, lancham e medeiam conflitos neste ambiente. As portas móveis que dividem o espaço do refeitório e o pátio da escola com vista para a quadra e a rua "convidam" estudantes a "fugirem" do controle das professoras. As "fugas" servem para que as e os estudantes corram no pátio ou para comprar lanche entre as brechas da tela de arames que cercam a escola, nas barraquinhas que ficam na calçada desta instituição.

Do refeitório também temos a visão da cozinha e as crianças, geralmente, fazem fila mista logo na entrada para pegar a merenda e "brechar" o cardápio do dia. Há merendeiras cozinhando e servindo e um funcionário, geralmente, organizando a cozinha e lavando os pratos. Algumas crianças levam lanches que são partilhados entre as e os colegas (biscoitos, pipocas, pastéis).

A quadra da escola é enorme, rodeada por arquibancadas e há um campinho de areia ao lado. Geralmente a quadra é ocupada por crianças que participam do Programa "Mais Educação", utilizada para Educação Física e festividades da escola. No inverno presenciamos a parte térrea toda alagada por conta da chuva, funcionárias da secretaria e da limpeza retirando água para poder circular no espaço.

No andar de cima há dois corredores, antecedidos por grades de ferro, onde funcionam as salas de aula e a sala da coordenação. Os espaços são amplos e iluminados, porém, a acústica do prédio possibilita escutar o barulho das outras salas. O piso de madeira também contribui com o barulho, pois o movimento nas bancas ou pulos das crianças gera um som forte e pequenos abalos.

Até o mês de outubro de 2015 as crianças, geralmente, iam para a escola sem fardamento, apenas algumas tinham a camisa da escola. A partir desse mês elas receberam

fardamento (meia, tênis, camisa e short) e todas passaram a utilizar a farda. Segundo o Regimento Administrativo Pedagógico da instituição,

> Quanto ao uso de roupas inadequadas no ambiente escolar, até a exigência do fardamento que deverá ser definido pela Equipe Técnica, fica determinado: 2.1 que a entrada do aluno no recinto, somente será permitida de calça comprida ou saia na altura do joelho (meninas que não usam calça comprida). 2.2. não será permitido para os meninos: camiseta regata e para as meninas mini blusa, costas nuas e tomara que caia. 2.3. O uso de boné na sala de aula fica a critério do professor.

No período da observação registramos três ocorrências de reclamação de professoras a estudantes meninas que estavam com *short* curto. Uma professora de outra sala, inclusive, pediu que a menina fosse em casa trocar o short porque era norma da escola.

Na sala de aula da Professora Maria[98] há 25 crianças, 15 meninos e 10 meninas. As crianças, que têm entre 10 e 12 anos, estão fora de faixa com mais de dois anos de distorção idade/série (3º e 4º anos). A organização da sala geralmente é feita em semi-círculo e com algumas bancas no centro. As crianças escolhem os seus lugares e os agrupamentos não são rígidos, há grupos mistos, grupos de meninos e grupos de meninas. Algumas vezes a professora muda as crianças de lugar como estratégia para desestabilizar a conversa ou brigas, a fim de melhorar o comportamento ou também como forma de castigo.

As bancas são todas amarelas e móveis, favorecendo as mudanças nos agrupamentos. A sala é espaçosa, arejada e no inverno muito fria. Há um quadro branco que toma toda a parede da frente e, na parte superior, há folhas penduradas com o alfabeto. Ao lado do quadro está afixado um cartaz com a frequência das e dos estudantes. Algumas vezes elas e eles marcam a sua frequência por cores. A cor azul indica que a criança fez a tarefa e "está presente", a cor verde que a criança "está presente", a amarela para "falta justificada" e a vermelha "falta sem justificativa".

O birô da professora fica na frente do quadro e sempre está cheio de materiais como estojos, lápis, livros. Na lateral, há prateleiras em cimento com portas corrediças, onde são guardados materiais de uso individual e coletivo das crianças. Na outra lateral, há cartazes pendurados, um com os nomes das e dos aniversariantes do mês (o cartaz é de cartolina rosa

[98] Maria Cardosa, pernambucana, de Serinhaém, no ano de 1762 foi denunciada ao comissário do Santo Ofício de "benzer madres", prática de benzer o útero das mulheres, considerado no período colonial como órgão independente, que precisava das "regras" (menstruação) para ser realizada a cura. O saber da "cura" representou motivo de perseguição de muitas mulheres naquele período (DEL PRIORE, 2002). A utilização dos codinomes para as professoras, através da metáfora da bruxa, conforme explicamos anteriormente, acabou relacionada à história destas benzedeiras por estas serem consideradas "bruxas brasileiras" no período colonial e sofrerem perseguições. Não estamos aqui fazendo nenhuma menção a poderes místicos, mágicos das professoras, mas enfatizando as suas resistências e contribuições sociais.

para todas e todos), outro com os padrões silábicos e, outro, com um poema da galinha do vizinho.

No fundo da sala, há um cartaz informando o cantinho da matemática (imagem de um menino com uma prancha), nele há uma mesa, jogos educativos em madeira e material dourado. Ao lado há um cartaz que informa o cantinho da leitura (imagem de uma menina parada com vestido rosa). Esse cantinho é configurado por uma mesa forrada onde estão livros de literatura infantil e uma caixa em papelão confeccionada, artesanalmente, que funciona como correio para as crianças enviarem recados entre elas.

A investigação na Educação Básica foi finalizada no mês de outubro, nossa saída do campo foi informada com antecedência. A reação daquelas e daqueles com as quais e os quais tivemos uma maior aproximação também foi de lamento, ao mesmo tempo em que mostraram o interesse em saber sobre o andamento da pesquisa. As contribuições das professoras vão para além do material fornecido para a pesquisa, pois suas trajetórias, seus conhecimentos e "rostos nordestinos" nos levam a reflexões acerca da nossa prática social e intensificam o nosso comprometimento com a pesquisa.

4.3 Formiga quando quer se achar cria asas: as participantes da pesquisa nos movimentos de formação e atuação profissional

No Brasil, nós mulheres somos geradas e crescemos ao som de expressões idiomáticas (ditos populares, provérbios) e canções que ajudam a perpetuar a cultura por meio da tradição oral[99]. Essa tradição tem o poder performático (BUTLER, 2010) de disseminar e cultuar valores definidos para os gêneros e as sexualidades, através da aplicação de exemplos morais, sobretudo, para as mulheres.

As expressões utilizadas no cotidiano contribuem para naturalizar estereótipos, discriminações e preconceitos. Geralmente, os ditos populares transmitem mensagens relativas aos riscos para nós mulheres em ultrapassar o domínio territorial do espaço doméstico, em expressar e vivenciar nossos desejos, em nos libertar da tutela masculina; como também expressam a violência e o controle do homem sobre a mulher. E, ainda, trazem

[99] Ditos populares: "formiga quando quer se perder cria asas", "faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço", "prenda suas cabras que os meus bodes estão soltos", "santinha do pau oco", "mulher de bigode nem o diabo pode", "quem com porcos anda farelo come", "ruim com ele pior sem ele". Canções: "O cravo brigou com a rosa", "Pombinha branca", "Teresinha de Jesus", "Panela velha é que faz comida boa", "Laranja madura na beira da estrada ou tá madura ou tem maribondo no pé".

ideias referentes à castidade da mulher, à geração, à obediência, à falsidade feminina, à virilidade e à liberdade masculinas.

Apesar de não trabalhar com a história de vida das participantes da pesquisa apreendemos, por meio das observações e diálogos, elementos das suas vivências que ajudam a caracterizar os "rostos nordestinos" dessas mulheres-estudantes-professoras[100].

Esses "rostos nordestinos" traduzem as construções, reconstruções e ressignificações que elas fazem nos percursos de suas vidas, a partir das suas localidades, em diálogo com a totalidade, sem que isso represente a construção de um estereótipo, definição de um padrão ou configuração de papéis de gênero.

É importante destacar o comprometimento das e dos estudantes, bem como das e dos professores com o Curso, revelados na pontualidade e assiduidade, bem como no envolvimento com o estudo, com a pesquisa e com as discussões. As posturas ética e respeitosa em sala de aula e também fora dela conduzem relações dialógicas e críticas.

As estudantes do curso de Pedagogia têm realidades plurais e, ao mesmo tempo, guardam uma singularidade em suas vivências. Parte das estudantes se desloca de lugares distantes para a Universidade, do espaço urbano e do espaço campesino, situados, inclusive, em outros municípios. Algumas vêm pilotando moto, dirigindo carro, mas a maioria utiliza transportes coletivos. Elas trabalham como professoras, auxiliares de coordenação, algumas atuam no comércio e há uma guarda municipal e uma bancária. O espaço da sala de aula também favorece a comercialização de doces produzidos por estudante, de cosméticos e bijuterias como complementação da renda.

Nos horários de entrada e saída da sala de aula, bem como nos intervalos, elas falam das dificuldades financeiras, dos desafios de estudar e trabalhar simultaneamente. Algumas dizem das dificuldades de conciliar a formação com o trabalho, o casamento, o trabalho doméstico e o cuidado com as filhas e os filhos. Os intervalos também servem para organizar trabalhos de outras disciplinas, tirar dúvidas e ajudar nas dificuldades com os estudos. Elas falam das suas relações com os seus companheiros (namorados, esposos, noivos), das parcerias que conseguem estabelecer, mas também das suas formas de resistência ao machismo e, algumas vezes, relatam situações de ciúmes e de controle deles sobre elas de forma naturalizada. Por outro lado, relatam sobre vivências amorosas que consideram

[100] Apenas os "rostos" das estudantes serão tratados devido à presença majoritária das mulheres na educação, na sala de aula e à presença exclusiva como sujeitos da pesquisa. Além disso, ressaltamos que, apesar de tentar captar os "rostos" dos estudantes, não conseguimos apreender elementos suficientes para tal caracterização, pois as intervenções deles nas aulas e a participação nos diálogos informais são discretos, reservados e tímidos, o que dificultou os nossos registros.

frustradas, e acenam para o receio de estabelecer novas relações. Algumas afirmam ser muito jovens para realizar um casamento, há aquela que está se preparando para casar e outra, que planeja se casar depois que terminar o curso. Há senhoras experientes e, inclusive, com filho estudante na mesma Universidade.

Os “rostos nordestinos” das mulheres do curso de Pedagogia expressam juventudes, experiências, energias, belezas, segurança e coragem. Por vezes também expressam cansaço, insegurança, aborrecimento e timidez. Essas mulheres apresentam estéticas próprias nos vestuários, adereços, equipamentos e objetos, linguagens e comportamentos plurais.

No cotidiano da universidade, as estudantes falam das suas expectativas pessoais e profissionais, dos seus desejos e realizações, revelando que “estão criando asas” em busca de novos referentes e descobrindo novos caminhos.

Portando cadernos com capas de estampas infantis ou não, carregando ursinho de pelúcia, manuseando seus aparelhos eletrônicos, utilizando camisas de times de futebol, shorts curtos, vestidos florais, jeans, roupas cor-de-rosa ou preta, com cabelos curtos, longos, crespos, ou lisos, usando saltos, sandálias, tênis e coturnos, unhas curtas ou em gel elas expressam seus gostos, culturas e a influência dos artefatos culturais nas suas performances de gênero e de sexualidade. Elas expressam também os seus posicionamentos referentes à compreensão da realidade, à intervenção social, ao desejo de terminar o curso, de conquistar ou melhorar a condição profissional, de ajudar familiares e de fazer pós-graduação. Referem-se, ainda, ao desejo de formar família, ter filhas e filhos ou não; sair da casa da mãe e do pai para ter tranquilidade, fazer intercâmbio em outro país.

Essas estudantes revelam que não estão descoladas da cultura mais ampla, mas os seus referentes locais são valorizados e defendidos por elas (MCLAREN, 1997).

As experiências relativas a gênero e sexualidade nem sempre são legitimadas, tendo em vista os referentes hegemônicos que constituem a ciência moderna, apoiados, principalmente, em padrões de objetividade e distanciamento da realidade. Entretanto, a pesquisa valoriza os protagonismos e referentes culturais das professoras, a partir da abordagem do multiculturalismo crítico.

Diante desse perfil, as participantes da pesquisa são as estudantes do Curso de Pedagogia que atuam como professoras e professores na Educação Básica e que estão cursando disciplinas que tratam de gênero e sexualidade. A contribuição das professoras e professores destas disciplinas é destacada com a intenção de identificar abordagens formadoras no trato às diferenças de gênero e de sexualidade na vivência do currículo da formação de professoras e professores.

A intenção de selecionar as e os estudantes/professoras e professores de Pedagogia, cursando disciplinas que contemplam discussões voltadas para gênero e sexualidade e, que, ao mesmo tempo, atuam na Educação Básica, se dá, sobretudo, pela possibilidade de analisarmos o currículo prescrito e vivido da formação, articulando sua vivência teórico-prática no espaço da Universidade e no espaço da Educação Básica.

As estudantes-professoras aproximam os espaços formativos e profissionais e materializam, através das suas práticas, o currículo da formação. Desse modo, "[...] os atores são capazes de dar sentido àquilo que fazem, mas encontram-se, contemporaneamente, na posição insuperável de atores-em-relação; trazem consigo um grau de opacidade em relação às relações nas quais estão implicados" (MELUCCI, 2005b, p. 327). Assim, a pesquisa persegue as contribuições do currículo, a partir das práticas produzidas pelas e pelos estudantes/professoras e professores e, também, vai em busca do que não é evidenciado por elas e eles.

A formação inicial, como um processo situado em um tempo, que objetiva subsidiar a professora e o professor com conhecimentos básicos para o ingresso na profissão (MIZUKAMI, 2006), ultrapassa o domínio da instituição formadora, no caso a universidade, e abarca o universo das práticas culturais e das experiências como pessoa; como também, a formação se constrói e se desdobra nos espaços de atuação docente.

A presença de uma ambiência curricular envolve discussões, estudos, estéticas, relações e também disciplinas que tratam de gênero e sexualidade na formação. Essa ambiência curricular pode indicar práticas docentes mais democráticas no cotidiano das práticas pedagógicas. As aprendizagens são corpóreas, afetivas, sensitivas e mentais (SILVA, 2011). Estas e estes estudantes são envolvidas e envolvidos em relações, discussões e vivências mais abertas e humanas com relação a gênero e sexualidade, no percurso da formação, que podem levá-las e levá-los a repensar sobre os ranços das culturas patriarcal e heteronormativa ainda presentes nas escolas e na sociedade mais ampla.

A definição das professoras do Curso de Pedagogia como participantes da pesquisa visa acompanhar o processo formativo e sua prática pedagógica com gênero e sexualidade, vivenciados nos espaços da Universidade e da escola de Educação Básica. A definição das professoras evidencia seus protagonismos e suas demandas formativas e profissionais, através das suas vozes. A intenção é situar as professoras para as quais o currículo é pensado e materializado, tendo em vista que elas lidam diretamente com as diferenças de gênero e de sexualidade nas escolas.

Desse modo, as estudantes-professoras foram localizadas e selecionadas através de questionários. O quadro abaixo evidencia a distribuição das participantes:

Quadro 1 - Distribuição das Participantes da Pesquisa, por disciplinas

Disciplinas	Total	Hom	Mul	Trans	Professoras na Ed. Básica	Professoras na Rede pública	Professoras na Rede privada	Professoras em Escolas Caruaru	Professoras na Rede pública em Caruaru
Educação e Diversidade	17	2*	15	-	4	-	4	-	-
Total estud	17								
Fundamentos Psicológicos	29	2	27	-	9	4	5	4	4
Total estud	30								
Currículos e Programas	34	3	31	-	8	3	5	2	1
Total estud	36								
TOTAL	80	7	73	-	21	7	14	6	5
*Há um estudante homem que é de outra licenciatura.									

Fonte: Construção própria com base no questionário

O quadro mostra que há 21 professoras: 7 atuam na rede pública e 14 na rede privada, 6 atuam no município de Caruaru e dessas, 5 trabalham na rede pública nesse município. A escolha foi orientada ainda pelos critérios de atuação na Rede Pública em Caruaru, o tempo de mais de dois anos de experiência com a docência e, no mínimo um ano de atuação na escola. Assim, são duas estudantes-professoras as participantes da pesquisa.

Elas são jovens, têm 19 anos, cursaram o Ensino Médio regular e a formação inicial está sendo realizada no Curso de Pedagogia. As estudantes-professoras realizam a primeira formação em nível superior e não tiveram formação continuada sobre gênero e/ou sexualidade.

Durante o período de investigação, as duas estudantes cursavam a disciplina "Fundamentos Psicológicos da Educação" e estavam no 5º período do Curso. Elas atuam como professoras polivalentes[101], são professoras contratadas da Rede Municipal de Caruaru e têm dois anos de atuação na educação.

[101] Professora polivalente é a professora que atua com as disciplinas do currículo da Educação Básica. A compreensão de professora polivalente desdobra-se em polivalência restrita, referente ao trabalho disciplinar em várias áreas do conhecimento e polivalência ampliada, que envolve funções sociais assumidas pelas professoras no trabalho docente (médica, psicóloga, artista) para além do campo da educação. A polivalência ampliada é o trabalho diário demandado pelos desafios em relação à indisciplina, às relações com as famílias, às transformações sociais e seus saberes e às intervenções das políticas educacionais (CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/13027/Shirleidedefinitiva%2007-05.pdf? sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2015).

A professora Domingas trabalha no campo, em turma de pré-escola I e II da Educação Infantil, mora na zona urbana e não tem outro trabalho. Ela teve experiência anterior como professora na Educação Básica. A professora Maria atua na zona urbana do município, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino e mora próximo da escola na qual trabalha.

As participantes da pesquisa explicitam a identificação com a profissão, evidenciando a identidade de professora, são pontuais, assíduas e envolvidas com o trabalho. Elas demonstram o interesse em aprender e a abertura ao diálogo, principalmente quando provocadas em relação às diferenças de gênero e de sexualidade.

4.4 Instrumentos e procedimentos de entrada no campo e de coleta de dados

A abordagem eleita nesta investigação considera a realidade multidimensional e do multiculturalismo crítico, enfatiza a complexidade das relações demandando procedimentos e instrumentos diversos e dialogantes para captar, o mais próximo possível, essa realidade multidimensional, complexa, total e local.

Assim, utilizamos questionários, a observação participante com registro no diário de campo, a pesquisa documental e a entrevista como instrumentos e procedimentos de entrada no campo e de coleta do material.

Os questionários piloto[102] foram utilizados para identificar as participantes da pesquisa, além de informações acerca das suas condições formativas e profissionais. A distribuição dos questionários foi realizada nas turmas do quinto ao nono períodos. Fomos pessoalmente às salas pedir autorização das professoras e dos professores para a entrega do material, informamos às e aos estudantes sobre as intenções da pesquisa, bem como sobre o conteúdo do questionário. Solicitamos o preenchimento e a entrega do material, ressaltando que as identidades seriam preservadas.

Do total de 85 questionários, localizamos 33 estudantes que atuam como professoras e professores, 18 na rede particular e 15 na rede pública, 15 professoras, professores trabalham em Caruaru, conforme quadro de Organização do Questionário Piloto[103]. A análise dos questionários indicou 15 estudantes/professoras e professores que atuam em Caruaru, sendo 11 na rede privada e 4 na rede pública, que vivenciaram formação em gênero e/ou sexualidade

[102] Apêndice C.

[103] Apêndice D.

em disciplinas e seminários ofertados pelo Curso. Os dados do questionário direcionaram para o campo da pesquisa, indicando as disciplinas que trabalham com gênero e sexualidade (Fundamentos Psicológicos I e II, Antropologia, Currículos e Programas, Movimentos Sociais, Educação e Diversidade)[104].

As disciplinas Fundamentos Psicológicos II, Currículos e Programas e Educação e Diversidade foram selecionadas para a investigação do currículo. Após solicitação nas turmas dessas disciplinas para preenchimento e utilização de questionários[105], procedemos à leitura do material que indicou as participantes da pesquisa.

A observação participante foi procedimento principal, uma vez que possibilita identificar os elementos e abordagens formadoras das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo prescrito e vivido da formação de professoras e professores, que perpassam a formação e a atuação em ambos os espaços. A observação da prática pedagógica docente na Universidade/CAA considerou os conteúdos, as relações e as abordagens que constituem o currículo da formação.

A organização de eixos para a observação contribuiu com o "treinamento dos nossos sentidos" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) na perspectiva de concentração em relação ao que é mais específico diante da pesquisa, tento em vista que o fascínio do campo poderia turvar o foco necessário ao trabalho. Por outro lado, a observação favorece a descoberta de novos aspectos do problema, podendo desembocar na sua ampliação, ressignificação e/ou revisão (MINAYO, 2000).

No espaço da Educação Básica, a observação da prática docente, como dimensão da prática pedagógica, visa identificar a tradução do currículo da formação de professoras e professores, relativa às abordagens de gênero e de sexualidade na prática pedagógica docente.

Esse instrumento oferece a condição de aproximação da perspectiva das e dos participantes e de identificação de novas questões do problema, pois "na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Neste caso, a observação contribui para "abarcar" a complexidade e a dinâmica da vivência do currículo, focalizando a prática pedagógica como tradução desse currículo, em relação às diferenças de gênero e de sexualidade.

---

[104] Apêndice E.

[105] Apêndice F.

Cientes de que o objeto da investigação nos toca e atravessa, apoiamo-nos em Santos (2010, p. 83), quando diz que “a ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real”. Por isso a aproximação da perspectiva das participantes também é autoconhecimento e, algumas vezes, implica em intervenção. A impossibilidade de observar sem intervir, sem interferir, refere-se a uma das crises do paradigma dominante apontada por Santos (2010).

A definição por este procedimento de pesquisa não foi resolvida a priori. A aproximação com o campo nas disciplinas do CAA/UFPE e nas escolas de Educação Básica possibilitou, aos poucos, a interação nos momentos de aula.

Sempre que viável realizávamos intervenções conceituais e reflexivas acerca dos temas em discussão nas aulas do CAA/UFPE. Nas escolas de Educação Básica a participação foi mais discreta, tendo em vista, sobretudo, a faixa etária das e dos estudantes. Muitas vezes as crianças confundiam nossa presença com a da professora e solicitavam posicionamentos que não devíamos realizar para não interferir na dinâmica de aula, tampouco na relação entre professoras e estudantes.

Na escola Alegria, a nossa relação com a equipe e com as e os estudantes foi mais próxima, devido à dimensão do espaço, das turmas, mas, sobretudo, pela mediação da professora. A nossa participação se intensificava nos momentos mais informais e festivos onde toda ajuda é bem-vinda e necessária na escola. O contato diário com os e as estudantes acontecia através de diálogos e afetos, bem como em conversas com as professoras nos momentos de intervalos sobre as condições profissionais e/ou a realidade da comunidade e da escola. O percurso do trânsito entre o centro do município e a instituição, no transporte da escola, também favoreceu a criação de vínculos com funcionárias, funcionário, como também de discussões, inclusive, acerca das construções de gênero e de sexualidade.

A relação desencadeada pela participação promove a confiança nas e nos participantes da pesquisa, pois

> Devo confiar nele, assim como na observação participante, na qualidade de meu interlocutor, aquele que no dizer de si mesmo desenha para mim os cenários de vida e de destino que pretendo conhecer e interpretar. Mas devo ir além, pois devo criar com ele e em seu nome (bem mais do que em meu próprio) um contexto de trabalho ao ser partilhado em pleno sentido [...] (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 52).

A confiança na pesquisadora, nas memórias, na capacidade de apreensão do contexto e, sobretudo, na fala das participantes da pesquisa que descortinam a realidade demanda um

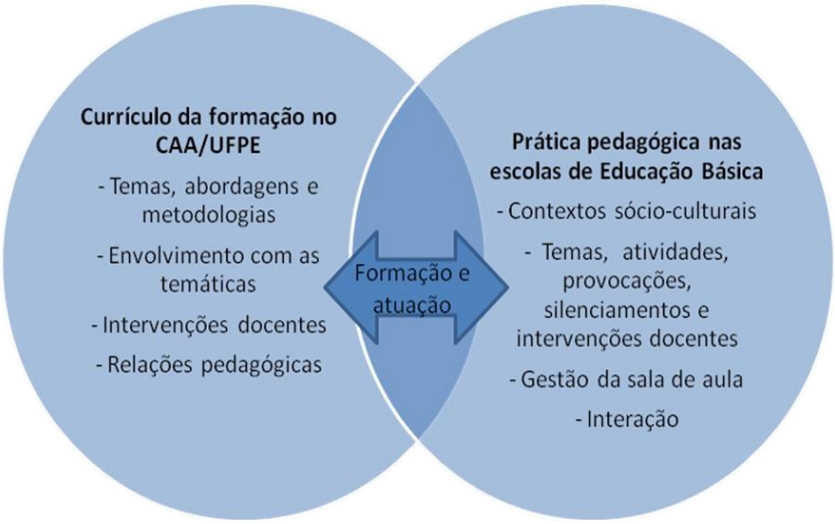
compromisso profundo com o campo, tendo em vista que enxergar o contexto social como ele é nem sempre é tarefa agradável. As “surpresas” advindas do campo, muitas vezes, nos deixavam atordoadas diante das cruezas das desigualdades sociais, de gênero, de etnia, de sexualidade, que mobilizaram mais ainda a importância da pesquisa sobre essas diferenças.

A identidade da pesquisadora foi informada para que as e os estudantes não confundissem os papéis. Mesmo com a participação em momentos de discussão conceitual no CAA, nas brincadeiras, nas conversas informais, bem como sugerindo bibliografia sobre gênero e sexualidade, a partir da solicitação de um dos grupos de trabalho e após a autorização do professor, da professora, a nossa presença era referendada na figura da pesquisadora. Esta compreensão, inclusive, contribuiu para evitar o envolvimento nas disciplinas como aluna e/ou professora, tendo em vista que estas identidades também nos instituem, compõem e seduzem.

Nas escolas de Educação Básica esta definição de identidades foi mais difícil para as e os estudantes, devido à faixa etária delas e deles que, raramente, conseguiam desvincular a nossa presença da representação de professora. Sobretudo na escola Mudança as crianças, talvez pelas constantes ameaças que recebem sobre o comportamento, nos confundiam com representante do Conselho Tutelar, funcionária da Secretaria de Educação e professora, que ia fiscalizar ou punir pelo comportamento.

A intenção de analisar as contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica exigiu a definição de focos, de articulações e movimentos para a realização da observação. Os focos das observações são o currículo vivido da formação no CAA/UFPE e as práticas pedagógicas docentes nas escolas de Educação Básica, as articulações são o movimento entre Educação Superior e Educação Básica, materializados na dinâmica entre formação e atuação com as diferenças de gênero e de sexualidade.

Figura 2 - Elementos, focos e movimentos para a observação



A observação deu-se em dois espaços: no espaço da formação e da atuação profissional. No da formação, o currículo tem centralidade e desdobra-se nos conteúdos, abordagens e metodologias, bem como nas relações pedagógicas vivenciadas na sala de aula. Essa observação foi realizada durante o semestre letivo de 2015.1, nos meses de maio a julho de 2015, em encontros semanais de cada disciplina, no horário de 19h às 22h para as disciplinas da terça e da quinta-feira e das 8h às 12h na disciplina do sábado, de forma que a nossa presença regular no CAA ocorria três vezes por semana.

A observação no CAA/UFPE foi orientada por meio de quatro temáticas, inspiradas na bibliografia, que contribuíram para a focalização do olhar sobre o objeto de pesquisa. No entanto, essas temáticas não representaram categorias fixas de observação, por considerarmos a dinâmica da realidade, que vai para além de categorias prévias. Na temática 1, atentamos para os temas, as abordagens e as metodologias trabalhadas (bibliografia, conteúdos de discussão, procedimentos e recursos); na temática 2, para o envolvimento do grupo com as questões de gênero e de sexualidade (presença, frequência, questões, relatos, interação); na temática 3, observamos as intervenções docentes (provocações, críticas, sugestões); e na temática 4, as relações pedagógicas (ambiência, discussões, argumentos, gestos, agrupamentos, linguagem, brincadeiras). Além desses registros, referentes ao movimento do currículo, também anotamos nossas participações, impressões, sensações, raciocínios apreendidos no momento da observação, que implicavam no objeto de pesquisa, conforme sugerem Lüdke e André (1986).

A escolha dos eixos foi inspirada na teoria crítica e pós-crítica do currículo na perspectiva do movimento, como artefato social e artefato de gênero que produz e reproduz conhecimentos e identidades (SILVA, 2008), como materialização da prática pedagógica institucional (SANTIAGO, 2006) e como justiça curricular, que se dá pelo reconhecimento e pela validação das diferenças culturais (TORRES SANTOMÉ, 2013).

A observação nas escolas tomou como foco as práticas pedagógicas das professoras na Educação Básica, a partir dos olhares para os contextos socioculturais, para os temas, as atividades, as provocações, os silenciamentos e as intervenções docentes, além da gestão da sala de aula e das interações.

Na Escola Alegria, a observação foi realizada entre os meses de junho a agosto, realizada em encontros semanais, durante o turno matutino, das 07h às 12h, tendo em vista que a professora Domingas atua neste horário. Na Escola Mudança, a observação ocorreu entre os meses de junho a outubro, também em encontros semanais, durante o turno matutino, das 07h30m às 11h30m. Apesar de a professora atuar também no turno vespertino, a observação em apenas um turno procurou acompanhar os vínculos construídos com as crianças, que favorecessem as evidências em relação a gênero e sexualidade. Além disso, a professora solicitou que realizássemos as observações apenas no período da manhã, por considerar mais tranquilo.

O tempo de permanência diferenciado nas duas escolas foi determinado pelo ponto de saturação das observações, que indica o esgotamento das informações pela sua repetição. Desse modo, a realidade da Escola Mudança, pela complexidade da realidade social da comunidade, pela dimensão espacial, quantidade de funcionários e funcionárias e estudantes, e, sobretudo, pelos desafios enfrentados pela professora no trato às questões de gênero e sexualidade, demandou o prolongamento do período de observação.

O diário de pesquisa, importante instrumento de registro e material de análise, contribuiu para (re)orientar a investigação, através da revisita aos escritos, fornecendo elementos e recursos novos antes não trabalhados (PÁDUA, 2004). Os registros das aulas no CAA/UFPE foram realizados, na íntegra, tendo em vista a importância em captar a dimensão de gênero presente também através da linguagem. Nas escolas de Educação Básica, os registros acompanhavam a dinâmica da aula, com foco no seu percurso e situações relativas às diferenças de gênero e de sexualidade.

As revisitas iniciais ao diário foram realizadas nos momentos seguintes às aulas, através das transcrições dos registros, tendo em vista o cuidado para não perder elementos importantes da ambiência curricular. As aulas no CAA que tratavam, especificamente, de

temáticas relativas a gênero e/ou sexualidade foram gravadas, após solicitação e autorização de professores, professoras, estudantes e convidadas, convidados com a intenção de estar mais atenta à observação para captar os gestos e movimentos da turma em relação às discussões. Ao todo foram observadas nove aulas no CAA direcionadas às questões de gênero e/ou sexualidade, e registradas em gravação oito encontros, tendo em vista que uma delas foi relato de pesquisa de mestrado em andamento e por questão ética não solicitamos a sua gravação.

A pesquisa documental, como fonte de dados, que fornece informações sobre o contexto e suas condições de produção (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), contribuiu para identificar a presença e os sentidos das abordagens das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo prescrito da formação de professoras e professores. Serviram de documentos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do CAA, os planos de aula e os cronogramas das professoras e dos professores das disciplinas investigadas nessa instituição, que possibilitaram identificar o lugar, os sentidos e as abordagens que gênero e sexualidade assumem no currículo da formação, seu espaço institucional e social.

O Projeto do Curso de Pedagogia indica elementos do currículo, da sua produção, das tensões e disputas que dão origem a este documento síntese. Entretanto, ao considerarmos que o currículo não se limita ao texto produzido, ao projeto do curso, ao plano da disciplina ou à teia curricular, são necessários outros instrumentos e procedimentos para alcançar e contemplar o currículo da formação.

A entrevista que trabalha com a tradição oral dos sujeitos, sobretudo com mulheres (TERRAGNI, 2005), foi utilizada como procedimento complementar de diálogo com as estudantes/professoras da Educação Básica, a partir do olhar para suas vivências formativas e profissionais na Universidade/CAA e nas escolas, focalizando em questões suscitadas pela observação que demandavam ampliação[106].

O propósito foi captar informações das professoras da educação básica acerca do currículo da formação e da sua tradução na prática pedagógica, por meio da fala, das expressões, gestos, interpolações (MINAYO, 2000) que nos ajudaram no processo de análise.

[106] Apêndice G.

4.5 Em busca dos lugares e sentidos das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito

A Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise possibilita organizar, sistematizar e interpretar o conteúdo das comunicações, em busca dos seus significados latentes, por meio da inferência. A Análise de Conteúdo viabiliza a leitura crítica das mensagens para ir além do aparente, visando os objetivos de "ultrapassagem da incerteza" e "enriquecimento da leitura" (BARDIN, 1977, p. 29).

O trabalho com a Análise de Conteúdo efetiva-se através das fases de pré-análise, de exploração/organização do material e da fase de tratamento dos resultados (BARDIN, 1977). Na pré-análise procedemos à definição dos documentos, à leitura flutuante, bem como à identificação das temáticas e à preparação do material. As fases de pré-análise, organização e tratamento do material não se sobrepõem, tampouco se excluem, estão articuladas e acontecem, muitas vezes, de forma simultânea.

Desse modo, elegemos como corpus documental para análise o projeto do Curso de Pedagogia do CAA (2008), os programas de ensino das disciplinas, os cronogramas, bem como o material do diário de campo das observações das aulas do CAA e das escolas de Educação Básica[107].

A leitura flutuante dos documentos possibilitou nos impregnar pelas impressões, seguindo por leituras recorrentes em vista do contato mais preciso e aprofundado (BARDIN, 1977; MINAYO, 2000). Procedemos às leituras na íntegra dos textos (projeto, planos de ensino, cronogramas e diários de campo), a fim de identificar os seus sentidos.

Na fase de organização do material, que corresponde ao seu tratamento por meio da codificação dos dados, transformando o texto original em um material que pode expressar ou representar características do conteúdo, buscamos identificar as temáticas. Para tanto, recorremos às regras de recorte das unidades de registro, que neste caso foram os temas. Esses fragmentos dão significação à análise, localizadas e vinculadas às unidades de contexto (recortes mais amplos).

O enfoque temático possibilita descobrir os núcleos de sentidos de uma mensagem, pela presença, frequência e, também, pela ausência na comunicação. Assim, as diferenças de gênero e de sexualidade nem sempre são evidenciadas nas mensagens, mas podem estar presentes na perspectiva do silenciamento e da negação. Através dos recortes dos temas, a

[107] A autorização para utilização dos dados do campo foi realizada mediante assinatura dos Termos de Consentimento Institucional (Apêndice H)

análise temática possibilita evidenciar os significados referentes ao objeto de pesquisa, o que é considerado ou silenciado no currículo.

As unidades de contexto são os campos mais abrangentes onde se situam os significados e sentidos. No caso do Projeto do Curso de Pedagogia do CAA, essas unidades foram os estruturantes do Projeto: Apresentação, Justificativa, Marco Teórico, Finalidades e Objetivos do Curso, Perfil do Profissional, Campo de Atuação Profissional, Sistema de Avaliação, Corpo Docente, Suporte para funcionamento do curso, Estrutura Curricular, Ementas e Bibliografia básica por Disciplina, Organização semestral do Curso.

À medida que os temas iam despontando no texto fazíamos a marcação na tela do computador com cores diferentes para cada temática encontrada (verde-diversidade, amarelo-diferença, lilás-sexualidade, rosa-gênero). Diferença, diversidade, gênero e sexualidade são os temas identificados na pré-análise, entendendo que "[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado seguindo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (BARDIN, 1977, p. 105) podendo revelar as contribuições do currículo. Organizamos um quadro que favoreceu a visualização e análise dos sentidos e significados presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, como pode ser visto a seguir:

Quadro 2 - Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, acerca dos sentidos atribuídos às diferenças de gênero e de sexualidade no currículo da formação

Estruturantes	Diferença	Diversidade	Gênero	Sexualidade
Marco Teórico	1. convivência na diferença 2. valorização da diferença 3. entendimento e aceitação das diferenças	1. imerso na diversidade		
Perfil do Profissional	4. respeitando as diferenças	2. diversidade presente entre os educandos 3. demonstrar consciência da diversidade	1. Demonstrar consciência da diversidade [...] de gêneros	1. Demonstrar consciência da diversidade [...] de escolhas sexuais
Sistema de Avaliação		2. Diversidade- o processo avaliativo 3. maior número e diversidade possível de informações 4. princípios da constância, da democracia, da pertinência e da diversidade		
Corpo docente			1. Psicologia da Educação, Inclusão Social e Gênero 2. Gênero, Família, Sexualidade e Movimentos Sociais (Feminismo)	2. Gênero, Família, Sexualidade e Movimentos Sociais (Feminismo)
Estrutura Curricular		5. Educação e Diversidade Cultural	3. Gênero e educação	
Ementas e bibliografia básica	4. diferenças sexuais 5. diferenças e desigualdades 6. SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. 7. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.	6. questões ambientais e a diversidade cultural. 7. Educação e Diversidade Cultural 8. diversidade étnico-cultural de grupos sociais 9. Diversidade, pluralidade, 10. valorização da diversidade étnico-cultural 11. Análise e construção das representações sociais favoráveis à	3. Questões culturais de luta política relacionadas à etnicidade, raça, gênero, 4. Gênero e educação 5. estudos feministas sobre as relações de gênero 6. problemáticas específicas advindas de inter-relações que o gênero possui com as redes de poder 7. BRUSCHINI, C. e UNBENBAUM,	3. Compreensão do Desenvolvimento sexual humano: 4. O desenvolvimento sexual humano: 5. conceitos e preconceitos, medos e tabus sexuais 6. o corpo e as diferenças sexuais. 7. Questões de educação sexual 8. Teorias e conceitos atuais dos estudos feministas sobre as relações de

		diversidade 12. SCOTT, Parry e ZARUR, George (orgs.). Identidade, fragmentação e diversidade na América Latina. Recife: Editora Universitária, 2003.	S. (Org.) Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira. Ed. 34.2002. 8. LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001. 9. SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Recife, S.O.S. Corpo, 1993.	gênero correlacionadas com questões de identidade, sexualidade 9. GROSSI, Miriam e BECKER, Simone. **Movimentos sociais, educação e sexualidade**. São Paulo: Garamound, 2005. 10. LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001. 11. LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado – Pedagogias da sexualidade**. B. Horizonte. Autêntica. 2001.
Organização semestral do curso				

Fonte: Construção própria com base no PPCP/UFPE/CAA (UFPE, 2008).

A menção explícita do tema relacionado a ele (BARDIN, 1977) configuraram colunas específicas que nos ajudaram a visualizar o que representava cada temática no Projeto. As regras de enumeração utilizadas para a análise foram a presença/ausência e os sentidos das temáticas, na procura dos significados relativos ao currículo da formação voltados para gênero e sexualidade, tendo em vista que a análise temática se presta à análise de valores, crenças, concepções.

A análise do PPCP/CAA demandou investigar os programas das disciplinas selecionadas na pesquisa, em vista da possibilidade de olhar o "miudinho", o local a partir desse total, entendendo que a função da pesquisadora, do pesquisador é interpretar o conteúdo latente das mensagens, pois "são interpretações que não estão, estritamente, ancoradas nas mensagens emitidas" (FRANCO, 2003, p. 49). Dessa forma, os programas das disciplinas possibilitam a aproximação entre o currículo prescrito e o currículo vivido por estarem mais próximas da prática pedagógica das professoras e dos professores.

A análise dos programas das disciplinas Fundamentos Psicológicos da Educação 2, Currículos e Programas e Educação e Diversidade Cultural foi realizada após o acesso ao

material impresso. Identificamos os dados gerais das disciplinas (obrigatória, eletiva, carga horária, número de créditos, período); esses dados ajudaram a indicar o espaço das discussões de gênero e de sexualidade no currículo da formação.

Para tanto, foi organizado o Quadro dos Programas das Disciplinas que favoreceu a visualização de gênero e de sexualidade nos documentos, bem como as suas abordagens. Nesse quadro os estruturantes dos programas constituem as unidades de contexto e a partir deles foram organizadas as unidades temáticas, que são gênero e sexualidade, por disciplina.

Quadro 3 - Programas das disciplinas que abordam gênero e sexualidade no CAA/UFPE

UNIDADE DE CONTEXTO	GÊNERO	SEXUALIDADE
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 2		
OBJETIVOS		Complexidades que envolvem a sexualidade
CONTEÚDO	Identidade de gênero Identidades de gênero e implicações educacionais	Sexualidade Diversidades sexuais humanas
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	GALINKIN, A.; ISMAEL, E. **Gênero**. In: CAMINO, L.; TORRES A.R.; LIMA, M.E.; PEREIRA, M.E. (Org.) Psicologia Social: Temas e teorias. Brasília: Technopolitik. 2011. GENTLE, I.V; ZENAIDE, M.N.; GOMES, V.M. **Gênero, diversidade sexual e educação**: conceituação e práticas de direito e políticas públicas. J. Pessoa: Ed. Universitária UFPB. 2008. POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. **Revista Proposições**. Dossiê: educação, gênero e sexualidade. Faculdade de educação. Unicamp. Vol 19. n. 2 (56). 2008.	LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado** – Pedagogias da sexualidade. B. Horizonte. Autêntica. 2001. POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. **Revista Proposições**. Dossiê: educação, gênero e sexualidade. Faculdade de educação. Unicamp. Vol 19. n. 2 (56). GENTLE, I.V; ZENAIDE, M.N.; GOMES, V.M. **Gênero, diversidade sexual e educação**: conceituação e práticas de direito e políticas públicas. J. Pessoa: Ed. Universitária UFPB. 2008. FELIPE, J; GUIZZO, B. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Revista Proposição**s. Unicamp. Vol. 14, n. 3. 2003. p. 119-129 JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Secad, UNESCO, 2009.
CURRÍCULOS E PROGRAMAS		
CONTEÚDO	Diferença e identidade e as relações de gêneros e a pedagogia feminista	O currículo como narrativa étnica e racial e a teoria *queer*
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL		
-	-	-

Fonte: Construção própria com base nos programas das disciplinas.

A fim de aprofundar o olhar para a realidade também focalizamos a análise na programação de cada disciplina, a partir dos cronogramas impressos ou apresentados oralmente à turma. O intuito foi articular a proposta mais ampla do PPCP/CAA com os Programas das Disciplinas e a programação apresentada às e aos estudantes, para ajudar a enxergar a dinâmica curricular.

A apresentação física ou de forma oral do cronograma disponibilizada para acompanhamento da programação e dos conteúdos a serem vivenciados pelas turmas favoreceu o refinamento da nossa análise. Após leitura desse material organizamos um quadro por disciplinas, que situa as datas específicas para o trabalho com gênero e/ou sexualidade, a temática das aulas, as referências e a quantidade de encontros destinados ao trabalho.

Quadro 4 - Programação das disciplinas, relativas às temáticas de aulas que abordam gênero e sexualidade

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 2 – 60 h – 4 créditos			
Data programada	TEMÁTICA	REFERÊNCIA BÁSICA	Quantidade de encontros
10-06	Educação, currículo e gênero	LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado** – Pedagogias da sexualidade. B. Horizonte. Autêntica. 2001.	1 encontro
14-07	Relações de poder, violência, corpo, gênero	FELIPE, J; GUIZZO, B. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Revista Proposições**. Unicamp. Vol. 14, n. 3. 2003. p. 119-129	1 encontro
15-07	Diversidade sexual na educação. Homofobia na escola.	JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Secad, UNESCO, 2009.	1 encontro
CURRÍCULOS E PROGRAMAS 75 h – 5 créditos			
11-06	Diferença e identidade, as relações de gênero e a pedagogia feminista	SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.	1 encontro
18-06/25-06	O currículo como narrativa étnica e racial e a teoria *queer* e Pós-Modernismo	SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.	1 ½ encontro
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL 45 h – 3 créditos			
25-04	Multiculturalismo, Interculturalidade e Feminismo Latino-Americano	CAROSIO, Alba. El Feminismo Latinoamericano y su proyecto ético-político en El Siglo XXI. In: **Revista Venezolana de Estudios de La Mujer**. Julio/Diciembre, 2009. Vol. 14/n. 33, p. 13-24.	1 encontro
23-05	Violência e Homofobia na Escola	LEITE, Miriam Soares. Violência e homofobia na escola. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.	1 encontro
20-06/27-06	As questões LGBT	Filme: Meninos não choram	1 ½ encontro

Fonte: Construção própria com base na programação das disciplinas.

A articulação e a continuidade na vivência das fases de análise referentes ao currículo vivido possibilitaram passar para a fase de análise do material das observações com maior tranquilidade. Assim, seguimos para a análise de conteúdo do currículo vivido nas práticas pedagógicas do CAA e das escolas de Educação Básica.

4.6 O currículo vivido do CAA/UFPE e das escolas de Educação Básica, a partir da prática pedagógica

A organização dos dados da observação do CAA, a partir da prática pedagógica na relação entre discente e docente, se configurou em um mapeamento inicial. As professoras e os professores do CAA que medeiam a vivência do currículo são categorizadas e categorizados por P1, P2 e P3 para professor e professora, sem evidenciar o gênero, tendo em vista resguardar suas identidades[108].

Nesse mapeamento, as unidades de contexto são as aulas, organizadas por ordem cronológica crescente, facilitando a localização do texto na íntegra no material transcrito. As categorias gênero e sexualidade agrupam as temáticas vivenciadas nas aulas. A delimitação dos conteúdos do currículo vivido ocorreu pelos seus sentidos, tendo em vista que gênero e sexualidade são categorias imbricadas, mas por finalidades epistemológica e didática são propositalmente separadas

Quadro 5 - As abordagens das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo vivido da formação no CAA

Observação de P1	
UNIDADES DE CONTEXTO	TEMÁTICAS
Gênero	
Aula 1	Identidade de gênero PCN´S Simone de Beauvoir Gênero envolve a sexualidade Eu estudo gênero
Sexualidade	
Aula 1	Estão envolvidas também as questões da sexualidade Sexual não se refere à prática sexual apenas

Após a identificação das temáticas relativas a gênero e sexualidade foi realizado o exercício no próprio mapeamento, sublinhando as possíveis unidades a lápis, registrando com letras ao lado de cada recorte para indicar a qual unidade temática pertenciam. Assim, organizamos dois quadros de dupla entrada que possibilitaram agrupar e estruturar as temáticas e subtemáticas, referentes às categorias gênero e sexualidade, contemplando os enunciados do texto.

Estas unidades temáticas estão subdivididas em abordagens programadas de gênero, que são as abordagens da prática pedagógica docente, orientadoras do currículo, como

[108] Embora cientes de que a atenção para as construções de gênero das professoras e dos professores poderia incidir sobre as suas práticas, não faremos esta identificação de gênero em virtude da preservação da identidade, necessária e muito cara para esta pesquisa.

também abordagens contingentes de gênero, que emergem das práticas pedagógicas docentes e discentes na vivência das aulas, conforme quadro a seguir.

Quadro 6 - A prática pedagógica docente-discente do CAA/UFPE relativa a gênero

GÊNERO	
Abordagens programadas de gênero	
Temáticas	Subtemáticas
Temas de aula	• Educação, currículo e gênero • Relações de poder, violência, corpo, gênero • Diferença e identidade, as relações de gênero e a pedagogia feminista • Teoria *Queer* • Feminismo Latino-Americano • As questões LGBT
Referências	• LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado • FELIPE, J; GUIZZO, B. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. • SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade • CAROSIO, Alba. El Feminismo Latinoamericano y su proyecto ético-político en El Siglo XXI
Abordagens contingentes de gênero	
Abordagens acadêmicas de gênero	• Abordagens universal, dialogal e plural de gêneros • Base legal: PCN, RCNEI, Plano Estadual e Municipal de Educação. • Encontros, pesquisas e revista científica de gênero
Abordagens de identidades/ identificações de gênero	• Atributos e papéis de gênero • Identificações plurais e móveis
Abordagens de linguagens de gênero	• A flexão de gêneros • O feminino genérico sem flexão • O masculino genérico sem e com flexão • A universalização do masculino e o feminino universal • Substantivos sobrecomuns
Abordagens socioculturais	• Violência de gênero • Feminismos

Fonte: Construção própria com base no diário de campo.

Gênero é abordado de maneira programada e também emerge das contingências da prática pedagógica docente-discente. Além disso, é composto por temáticas diversas, complexas e que guardam relação com sexualidade.

As abordagens programadas de gênero são configuradas pelos temas de aula e pelas referências. As abordagens contingentes de gênero abarcam as abordagens acadêmicas de

gênero, de identidades/identificações de gênero, abordagens de linguagens de gênero e abordagens socioculturais.

A categoria sexualidade também gerou um mapeamento temático. Assim como gênero, sexualidade é situada no currículo por meio de abordagens programadas e contingentes da prática pedagógica.

Quadro 7 - A prática pedagógica docente-discente do CAA/UFPE relativa à sexualidade

SEXUALIDADE	
Abordagens programadas de sexualidade	
Temáticas	Subtemáticas
Temáticas de aula	• Diversidades sexuais humanas • Teoria queer • Pedagogias da sexualidade • Erotização infantil e consumismo • Homofobia na escola
Referências	• LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado – Pedagogias da sexualidade. • POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Revista Proposições. Dossiê: educação, gênero e sexualidade. • GENTLE, I. V.; ZENAIDE, M. N.; GOMES, V. M. Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas. • FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. • JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas • LEITE, Miriam Soares. Violência e homofobia na escola.
Abordagens contingentes de sexualidade	
Corpo	• Conhecimento e controle sobre o corpo • Transformações corporais
Orientação sexual	• Definição do conceito • Nomeação das diferenças • Concepções sobre as orientações sexuais e homofobia • Sexualidade na escola
Segredo	• Sexualidade • Virgindade • Aborto
Violência sexual	• Abuso sexual infantil • Estupro • Prostituição

Fonte: Construção própria com base no diário de campo

As abordagens programadas de sexualidade situam as temáticas de aula e as referências. As abordagens contingentes de sexualidade são compostas pelas abordagens sobre o corpo, sobre orientação sexual, o segredo e a violência sexual.

Os quadros das abordagens de gênero e de sexualidade possibilitaram que os dados "se expressassem", a partir de cada temática e subtemática, compondo e desenvolvendo o processo de análise (descrição, inferência e interpretação), que será tratado no capítulo cinco. De forma geral, vemos através dessa leitura que gênero e sexualidade são categorias geradoras de temáticas e subtemáticas múltiplas, complexas e articuladas. A Análise de Conteúdo possibilitou agrupar categorias imbricadas e definir essas temáticas e subtemáticas porque vai em busca dos seus significados.

Após a Análise de Conteúdo do currículo vivido do CAA/UFPE, procedemos à análise das práticas pedagógicas das professoras da Educação Básica, com a intenção de localizar as contribuições do currículo da formação.

O diário de campo contribuiu na identificação das categorias de análise que possibilitaram agrupar as unidades temáticas pelos seus sentidos. Dessa forma, realizamos as marcações em todo o texto, com canetas coloridas que nos ajudavam a identificar e agrupar as falas. Esses agrupamentos geraram um mapeamento que possibilitou visualizar as temáticas para a análise, conforme mostra o quadro:

Quadro 8 - Temáticas de Gênero e sexualidade presentes na prática pedagógica das professoras da Educação Básica

Prática pedagógica docente com gênero e sexualidade		
Temáticas	**Subtemáticas**	**Silenciamentos e intervenções**
Agrupamentos mistos e as práticas coeducativas	• Filas	
	• Grupos para atividades	
Interações espontâneas	• Insultos e conflitos	
	• Brincadeiras (diversão, duplo sentido, violência)	
	• Amizade, paquera e namoro	
Artefatos culturais	• Músicas	
	• Material escolar (cadernos, mochilas, roupas)	

Fonte: Construção própria com base no diário de campo

Nesse quadro estão presentes as temáticas: a) os agrupamentos mistos e as práticas coeducativas, configurados nas filas e grupos para atividades, b) interações espontâneas, materializadas em insultos e conflitos, brincadeiras, amizade, paquera e namoro, c) artefatos culturais, através das músicas e do material escolar. Essas temáticas são perpassadas pelos silenciamentos e pelas intervenções docentes.

É importante destacar que apesar de situarmos as aproximações e os distanciamentos entre as realidades das escolas no percurso da análise, ela não foi comparativa, uma vez que o propósito é analisar as contribuições do currículo na prática das professoras.

O quadro sintetiza o trabalho com gênero e sexualidade nas escolas, assim, as temáticas e subtemáticas abarcam essas realidades. No capítulo seguinte, procedemos à análise, propriamente dita, sinalizando para a realidade de cada escola, considerando suas especificidades.

Na minha opinião, a questão central para as educadoras críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença (McLaren, 1997).

5 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO PRESCRITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES EM PEDAGOGIA

As demandas sociais e limites acerca das discussões de gênero e de sexualidade no campo da educação fundamentam o nosso interesse de pesquisa sobre as contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica.

A resistência de parte da sociedade frente ao trabalho da escola com as diferenças de gênero e de sexualidade representa desafios para as professoras e os professores político-ético e epistemologicamente comprometidas e comprometidos na luta contra o preconceito e as desigualdades. Na atualidade, a resistência intensifica-se com a interferência no interior das religiões, dos partidos e das instituições de grupos conservadores de diversas vertentes que pregam os binarismos de gênero e a heteronormatividade como padrões para a vivência com os gêneros e as sexualidades.

A referência central desses grupos é o binarismo, apoiado no fundamento naturalista que define a espécie humana na oposição entre macho e fêmea. O binarismo também referenda a compreensão que dicotomiza educação e instrução, bem como os espaços e as pessoas. Nessa acepção, a educação refere-se aos valores morais, às tradições e às orientações que cabem ao núcleo familiar repassar de geração a geração, e à escola a incumbência com a instrução, por meio da transferência de conteúdos disciplinares, correspondendo a uma abordagem positivista de educação.

Na direção oposta, a educação é um processo histórico e contínuo de formação humana, científica e cultural, que considera as diferenças e visa à construção e à ampliação de conhecimentos críticos, comprometidos com a intervenção nas condições de desigualdades. Essa compreensão está assentada nas abordagens crítica e pós-crítica de educação. Assim, os territórios e as funções da escola e da família[109] dialogam partilhando conhecimentos e experiências, com base no conteúdo cultural produzido pela sociedade e pelas instituições educativas e de pesquisa, sem que um conhecimento seja superior ao outro.

Gênero e sexualidade são dinâmicas das diferenças que estão presentes nas práticas sociais mais amplas e nas vivências da escola. Desse modo, grande parte das relações são gendradas e sexualizadas, ou seja, atravessadas por relações de gênero e de sexualidade e,

[109] Tomamos como referência para o conceito a ampliação da definição de família nucleada e da união resultante dos laços de consanguinidade, inspirada na Lei nº 11.340/2006, que conceitua família no Inciso II como "[...] a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa" (BRASIL, 2006).

mesmo que parte da sociedade estabeleça censuras à escola para trabalhar com essas diferenças ou que as e os seus profissionais tentem negá-las, elas estarão presentes nos seus currículos.

O currículo como espaço de conflitos e de lutas culturais configura-se em dimensão formal, prescritiva, fruto das concepções de sociedade, de mulher, de homem, de transgênero e de educação que norteiam o trabalho educativo. Ao mesmo tempo, o currículo é ação, é vivência, é prática curricular mediada ou não pelo intencionado no currículo prescrito.

Segundo Moreira e Silva (2000, p. 27), "o currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos". Considerando que gênero e sexualidade constituem as relações humanas e que essas relações mobilizam as instituições educativas, então as tentativas de apagar do currículo prescrito ou de negar sua existência no currículo vivido são, de certa forma, frustradas.

No entanto, a diferença entre os currículos comprometidos com gênero e sexualidade e os que negligenciam sua existência deve-se à intencionalidade político-pedagógica da instituição. Além disso, a discussão acerca da suposta "ideologia de gênero" [110], dentre outras questões, contribui para o enfraquecimento da autonomia da escola e põe em cheque a função educativa e a qualidade da formação de professoras e professores. A intenção é reduzir o trabalho docente ao repasse de conteúdos disciplinares, atribuindo apenas às famílias a responsabilidade com a formação educativa.

Entretanto, o currículo da formação de professoras e professores é orientado por diretrizes que definem a necessidade e direcionam o trato em relação a gênero e sexualidade na formação. As DCN´s para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) dizem da exigência para as egressas e egressos em demonstrar consciência e respeitar as diferenças, entre outras, de gênero e de sexualidade. As DCN´s para a formação inicial na educação superior (BRASIL, 2015) definem que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido articulando as instâncias educativas da educação superior e básica, contemplando questões de gênero e de sexualidade.

[110] Termo inicialmente utilizado pelo Papa Bento XVI, no dia 21 de dezembro de 2012, à Cúria Romana, na apresentação dos Votos Natalícios. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2012/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20121221_auguri-curia.html Acesso em 03/10/2015. Atualmente esse discurso é retomado por grupos religiosos e político partidário extremistas, contrários ao trabalho com gênero e sexualidade na educação. Entretanto, o termo ideologia de gênero é tratado por Saffioti, desde a década de 1990, como a naturalização das atribuições sociais, a partir das diferenças sexuais (1999).

Gênero e sexualidade nas Diretrizes Curriculares para a formação em nível superior revelam que as professoras e os professores necessitam desses conhecimentos para atuar na Educação Básica. Desse modo, as instituições de Educação Básica não estão isentas de trabalhar as diferenças de gênero e de sexualidade, devido às demandas do contexto e da base orientadora da formação de professoras e professores, conforme também orientam os RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) desde a década de 1990 e as DCN´s para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

A análise das produções do GT 23 do Epenn[111], situada na introdução deste trabalho, indica que entre os 91 artigos analisados 22 abordam a formação de professoras e professores. Nesses artigos preponderam os sentidos da importância, da necessidade e da deficiência da formação de professoras, professores para o trabalho com gênero e sexualidade, geralmente, relacionando-se à perspectiva da inclusão.

As demandas do contexto, das produções acadêmicas e da base orientadora do currículo da formação mobilizam o interesse em saber acerca da presença e dos sentidos de gênero e de sexualidade no currículo do Curso de Pedagogia.

A presença e os sentidos de gênero e de sexualidade no currículo prescrito do Curso de Pedagogia do CAA/UFPE

O campo do currículo envolve as dimensões das políticas, das teorias e das práticas curriculares. Essas três dimensões nem sempre estão articuladas e orientadas pelas mesmas intencionalidades e podem direcionar propostas e práticas divergentes.

O currículo não se limita à preocupação com a organização, com os métodos e com a forma dos conteúdos culturais, pois envolve as intencionalidades e repercussões desses conteúdos. Desse modo, o diálogo entre as abordagens crítica e pós-crítica de currículo possibilita investigar os conhecimentos priorizados e desconsiderados, além de questionar o

[111] O Epenn é um dos encontros de pesquisa em Educação e o mais importante das regiões Norte e Nordeste na área. É qualificado no *Qualis* Eventos da CAPES como Nacional. Realiza-se desde os anos 1970, congregando pesquisadores da área educacional e afins. É um encontro bianual, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e ao Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste (FORPRED-N/NE) (CAVALCANTE; PIZZI; MERCADO, 2007). Além da socialização do conhecimento ele possibilita o diálogo entre os/as pesquisadores/as e Programas de Pós-Graduação, ampliando e fortalecendo as discussões na área de educação. A temática do Grupo de Trabalho 23 é Gênero, sexualidade e educação.

porquê e o para quê desta seleção. Esta pesquisa abarca o instituído, a dimensão formal do currículo, as práticas curriculares e as contingências da prática pedagógica instituinte.

O objetivo de analisar as contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com as diferenças de gênero e de sexualidade na Educação Básica indica a necessidade de identificar a presença e os sentidos das abordagens das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo prescrito da formação de professoras e professores.

A presença de gênero e de sexualidade na formação do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, identificados no Projeto Político do Curso, nos programas dos componentes curriculares das disciplinas participantes da pesquisa, bem como na realização das aulas, mostra que são temas e conteúdos de aula, disciplina eletiva e projeto de formação, bem como vivência humana.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, apresentado pelo colegiado do Curso, toma como eixos o ensino, a pesquisa e a extensão. Este projeto, orientado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução nº 1/2006), pelas discussões acadêmicas vivenciadas na UFPE e pelas demandas educacionais da região, enfatiza a articulação entre a teoria e a prática. A formação ofertada pelo Curso de Pedagogia do CAA define sua especificidade na docência, na pesquisa e na gestão educacional (UFPE, 2008), de acordo com as possibilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

O projeto está organizado em apresentação e justificativa, marco teórico, finalidades e objetivos do curso, perfil profissional, campo de atuação profissional, sistema de avaliação, corpo docente, suporte para funcionamento do curso, estrutura curricular, ementas e bibliografia, organização semestral e referências.

No marco teórico o Projeto enfatiza a pluralidade de concepções e de práticas educativas, inclusive, na UFPE, na Região Agreste e no CAA, como questões desafiadoras. Destaca o dualismo clássico entre teoria e prática; a concepção de conhecimento e de método; e o sujeito da educação e da formação pedagógica como os maiores desafios desta pluralidade de concepções e de práticas. A partir destes desafios, o texto diz que o ensino e a aprendizagem não intencionam reprodução, mas elaboração e reconstrução de saberes numa perspectiva humanizadora. Além disso, o sujeito da educação e da formação não é tratado a partir do enfoque filosófico moderno e contemporâneo, mas como sujeito histórico. E define o conceito de educação como “um processo que nos faz voltar ao ser humano como ele é, como um ser existencial-pessoal, imerso em uma realidade cultural, social, econômica, religiosa, cheia de contradições e de possibilidades” (UFPE, 2008, p. 7).

Através da discussão da relação entre sociedade, educação e cidadania, o Projeto situa as contradições e relações de opressão e controle presentes na sociedade que se dão através dos processos educativos, dizendo que

> Embora a educação seja definida como forma de reprodução dos modelos sociais vigentes e daquilo que se define como projetos históricos e científicos, ela pode ser uma das vias de construção da consciência crítica, de saberes que contribuam na inserção das pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico (UFPE, 2008, p. 7).

A educação situa-se, portanto, entre as possibilidades de contribuir com a manutenção de projetos hegemônicos de sociedade ou de contribuir com a transformação social, através da perspectiva crítica. O Projeto enfatiza a participação social e cidadã, através do protagonismo das e dos participantes; assim, "a escola e a universidade constituem um lugar onde o educando possa ensaiar um projeto de vida, comprometido com valores humanos e sociais que elevam a dignidade da pessoa humana" (UFPE, 2008, p. 7). Os espaços formativos assumem função social diante deste protagonismo, visando à formação de valores de humanidade. Entretanto, o Projeto não atribui, unicamente, à escola e à universidade a responsabilidade com esta formação, mas as situam como importantes espaços de construção e reflexão acerca da profissão.

Segundo esta proposta, o Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste visa à formação humanizadora, historicamente contextualizada e comprometida com a transformação crítica. Para tanto, a aprendizagem é tratada como processo relacional de ensino e aprendizagem entre os sujeitos.

A análise temática, situada na metodologia, evidenciou: diferença, diversidade, gênero e sexualidade (Quadro 2) como as temáticas que sinalizam para a presença e as abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito.

A categoria *diferença*, mencionada 8 vezes no documento, está localizada nos contextos do marco teórico, perfil do profissional, ementas e bibliografia, com indicadores de oito menções. No marco teórico, essa categoria refere-se à pluralidade de concepções e de práticas educativas que constituem as relações sociais, no âmbito global e acadêmico, inclusive, no Centro Acadêmico do Agreste. Esta pluralidade é apontada como positiva por possibilitar a convivência, o diálogo e a valorização da diferença; além disso, representa desafio para superar os conflitos. Ainda no marco teórico, o texto situa que o currículo precisa assegurar, dentre outros elementos, "a relação pedagógica dialogal entre os sujeitos do processo, no entendimento e aceitação das diferenças [...]" (UFPE, 2008, p. 12) para

promover a parceria e o protagonismo entre docentes e discentes no projeto de sociedade a partir da escola.

O texto evidencia a positividade da diferença, como possibilitadora de interação, valorização, superação e aceitação. Entretanto, suas dinâmicas não são situadas no marco teórico, elas referem-se à relação pedagógica de forma geral e não são nomeadas. Ao compreendermos que a diferença implica relações de poder entre os sujeitos, a partir de dimensões de classe, raça, etnia, geração, gênero, sexualidade etc., a relação pedagógica é permeada por estas dimensões que demandam ser explicitadas no texto. Além disso, a diferença é sempre estabelecida na relação, envolvendo a condição da desigualdade, que também não é mencionada no texto.

O conflito é tratado no documento no sentido da superação, no entanto, ele faz parte das relações, expressa as divergências de pensamentos e interesses, na luta pela sua afirmação. A proposta de eliminação do conflito, ao tratar das diferenças, implica no trato justaposto, essencializado que, no caso do projeto, indica mais a aceitação do que a transformação das desigualdades.

Desse modo, as diferenças "[...] são sempre diferenças em relação a algo, não diferenças absolutas. São diferenças políticas, não apenas diferenças textuais, lingüísticas, formais" (MOREIRA, 1999, p. 84). Os conflitos, como parte delas, evidenciam a pluralidade de pensamentos, valores e culturas, mas também as relações de força presentes entre as pessoas e suas culturas. Estas relações de força merecem ser situadas e trabalhadas para o enfrentamento das desigualdades, porque tentar acomodar o conflito pode implicar na sua negação e no fortalecimento de culturas e grupos privilegiados.

A diferença, tratada a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997; MOREIRA, 1999), situa sua produção material e assume a condição política de revisão de práticas sociais excludentes. Nesse sentido, a aceitação das diferenças, como acréscimo, tende a ser questionada, uma vez que "rejeita-se a expectativa de construção de um campo cultural harmônico no qual as diferenças coexistam sem problemas. Rejeita-se a hipótese de entender a diferença como resultado de fácil negociação entre grupos culturalmente diversos" (MOREIRA, 1999, p. 86).

Conforme situado na apresentação do Projeto, a proposta está norteada pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), evidenciadas no Perfil do Profissional, que define para a egressa, o egresso do curso de pedagogia, que ele e ela construam o próprio perfil profissional como cidadã e cidadão, estando apta e apto a "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-

ecológica, étnico-racial, de gêneros, geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras" (UFPE, 2008, p. 16). A diferença neste texto está relacionada à diversidade e suas dinâmicas são definidas; neste caso, a utilização dos conceitos de diversidade e diferença mostra a compreensão de que são categorias distintas, porém relacionadas. Esta compreensão ajuda a diferenciar a presença da diversidade, situada como pluralidade, variedade, distinguindo-a de diferença, que implica relação, conflito.

Nas ementas e bibliografia básica, a diferença também é abordada pelas disciplinas. No caso de Fundamentos Psicológicos da Educação, ela refere-se às relações entre o corpo e as diferenças sexuais. Esta relação contribui para a construção de um currículo comprometido com a justiça social, tendo em vista que o corpo nem sempre é tratado no espaço escolar relacionando-se à sexualidade.

As diferenças sexuais situadas no currículo formal implicam em tratar as diferentes maneiras de compreender e viver a sexualidade, contrapondo-se à "[...] concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada [...]" (LOURO, 2010, p. 29), inclusive, negando a possibilidade de outras experiências com o corpo, exceto a heterossexual. As vivências curriculares muitas vezes promovem a exclusão de culturas; através do seu silenciamento é ignorada a sua existência, que viabiliza a reprodução das culturas dominantes, cujos discursos e práticas racistas, homofóbicos e sexistas passam a ser evidenciados e incorporados.

Em Educação e Diversidade Cultural, a diferença refere-se ao multiculturalismo e interculturalismo, junto aos conceitos de diversidade, pluralidade e desigualdades, sinalizando para a diferença entre os conceitos. As especificidades desses conceitos podem indicar perspectivas conservadoras e transformadoras de educação e, da forma como a ementa os situa, indica que está atenta para suas implicações.

Na bibliografia básica, a diferença é situada em duas referências, na disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais), para tratar da surdez, e na disciplina de Educação e Diversidade Cultural, para tratar de Identidade, na perspectiva dos Estudos Culturais. Não há referência que articule a categoria a gênero e/ou sexualidade.

A categoria *diversidade*, mencionada 14 vezes no texto do Projeto, está situada no Marco Teórico, Perfil do Profissional, Sistema de Avaliação, Ementas e Bibliografia Básica. No Marco Teórico, a diversidade refere-se ao contexto complexo, de culturas diversas, no qual se situa o ser humano inacabado. O Projeto enfatiza que nem sempre a diversidade social e de culturas é construída com a sua participação direta.

No Perfil do Profissional, a diversidade refere-se à dimensão cidadã da, do profissional, no sentido de zelar pela diversidade entre as educandas e os educandos. E ainda, a consciência da diversidade vincula-se ao respeito às diferenças, nas suas diversas dinâmicas, conforme foi tratado anteriormente. A articulação entre diversidade e diferença, neste eixo do projeto, indica que o documento considera a variedade, a pluralidade, mas vinculadas às diferenças que implicam em contradição.

Em relação ao Sistema de Avaliação, a diversidade é um critério estabelecido para garantir a variedade de instrumentos avaliativos e de dados para a avaliação, portanto, diversidade é critério para a melhoria do Curso. A diversidade é situada na Estrutura Curricular, apenas na disciplina Educação e Diversidade Cultural, como disciplina eletiva, de 45 horas, correspondendo a 3 créditos.

Na ementa e na bibliografia básica, a disciplina Metodologia do Ensino das Ciências propõe para a disciplina o diálogo entre as questões ambientais e a diversidade cultural, na construção de situações didáticas. A disciplina Educação e Diversidade Cultural enfatiza a diversidade étnico-cultural brasileira, situa o conceito de diversidade, ao lado dos conceitos de pluralidade, diferenças e desigualdades para tratar das fronteiras entre os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo. Também trata da valorização da diversidade étnico-cultural através de alternativas pedagógicas. Nesta disciplina há uma bibliografia que traz o conceito de diversidade em seu título, relacionado à identidade e à fragmentação na América Latina. Embora não haja menção a gênero e sexualidade na ementa dessa disciplina, compreendemos que ela dá subsídios às temáticas, a partir dos seus conceitos que são base para a discussão.

A disciplina Educação e Inclusão Social situa a diversidade como resultado da construção de representações sociais, enfocando a valorização do ser humano e suas potencialidades.

Diante desses elementos, a diversidade assume um sentido de positividade no Projeto, quando é evidenciada a importância de “zelar pela diversidade”, “ter consciência da diversidade” e “valorização da diversidade”. A categoria diversidade no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia remete à articulação, à pluralidade, à multiplicidade de culturas, de representações, mas guarda relação com a complexidade, com a diferença, com o sentido de construção. Nesta perspectiva aproxima-se da concepção crítica do multiculturalismo, pois

> O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de “diferença”.

> Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. (MCLAREN, 1997, p. 123).

O Projeto situa a diversidade por considerar o múltiplo, o diverso, o plural, entretanto não faz dela a celebração de uma conquista, pois guarda sempre relação com este sentido construído da diferença, apesar de ter seu conceito mencionado mais vezes do que o da diferença.

Em síntese, a articulação entre diversidade e diferença no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia contribui para a formação voltada para as diferenças de gênero e de sexualidade porque situa a condição engendrada, construída das relações entre as pessoas. Destacamos a importância da nomeação das diferenças, tendo em vista que o projeto, às vezes, apenas evidencia suas dinâmicas (natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais e escolhas sexuais).

A presença da categoria *gênero* no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, mencionado 11 vezes no texto, também informa o cuidado com esta dinâmica das diferenças. Para além da frequência, a importância que gênero assume no documento refere-se ao seu significado (construção) e sentidos, relacionados à diferença, inclusão, luta política, relações. Gênero também aparece no texto articulado a outras dinâmicas das diferenças e situado no contexto da educação.

Na análise do Projeto chama a atenção a linguagem no masculino genérico utilizada, sem a flexão do gênero. O documento se refere aos alunos, aos professores, aos funcionários técnico-administrativos, incorrendo na invisibilização das mulheres no corpo do texto e para além dele. Nos estruturantes do Projeto, gênero é mencionado no Perfil do profissional, no Corpo Docente, na Estrutura Curricular, nas Ementas e Bibliografia Básica.

O currículo, como campo de conflito cultural que produz sentidos, indica a importância de "[...] buscar formas alternativas de discursos curriculares, de modo a promover tanto a representação de vozes culturais plurais como o diálogo das diferenças" (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 31). Neste sentido, é importante atentar para a presença dessas vozes, o diálogo entre elas, como também ressaltar a sua ausência e invisibilidade.

Apesar de o Projeto situar a categoria gênero em parte dos seus estruturantes destacamos a ausência desta categoria no Marco Teórico, tendo em vista sua relevância para uma educação multicultural, onde a "convivência na diferença" e a "valorização da diferença" são destacadas no documento (UFPE, 2008, p. 6). Além disso, gênero e sexualidade como discussões transversais também implicam que as categorias perpassem todo o texto.

No Perfil do Profissional, dentre as atribuições para uma e um profissional cidadã e cidadão, a categoria de gênero é tratada na interface entre consciência da diversidade e respeito da diferença, gênero assume um sentido de justiça social, porque ultrapassa a compreensão da diversidade, implicando na atitude de respeito às diferenças. Esta atitude pode ser compreendida como complacência, aceitação; no entanto, o conceito de diferença implica no conflito, na complexidade, nas relações de poder, situadas a partir do multiculturalismo crítico, conforme define McLaren (1997, p. 123):

> A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Ao considerar a diversidade e remeter à necessidade do respeito às diferenças, a categoria de gênero assume este sentido de lutas sociais porque exige a relação de respeito contínuo (respeitando), no gerúndio. Gênero também vem no plural e articula-se a outras dinâmicas das diferenças.

Esta demanda para a profissional, o profissional em relação a gênero repete o preceito legal, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), conforme determina o Art. 5º, Inciso X, quando diz que o egresso deve estar apto a "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".

No Corpo Docente, para a área de atuação com gênero, as professoras têm formação em Psicologia e em Antropologia, e situam inclusão social, família, sexualidade e movimentos sociais como demais áreas de atuação, podendo contribuir com um olhar articulado para as questões de gênero e de sexualidade. O envolvimento das professoras e dos professores com as áreas de atuação (inclusão, família, sexualidade e movimentos sociais) favorece a abordagem sobre as demandas contemporâneas como: homofobia e transfobia, famílias homoparentais, orientações sexuais e movimentos LGBT.

A disciplina gênero e educação é apresentada na Estrutura Curricular como eletiva, compondo 45 horas e 3 créditos no currículo, o que representa a garantia de um espaço de aproximação e ampliação da discussão no currículo da formação.

Nas ementas, gênero é mencionada na disciplina Movimentos Sociais e Afirmação Cultural. Situada como disciplina cultural de lutas políticas, o conceito é articulado às dimensões étnicas, de raça, de classe social.

A disciplina Gênero e Educação possibilita a aproximação das teorias feministas para tratar dos estudos de gênero, na relação com sexualidade, conforme define sua ementa:

> Teorias e conceitos atuais dos estudos feministas sobre as relações de gênero correlacionadas com questões de identidade, sexualidade, (re)produção de desigualdades e interconectadas ao campo da educação. Discussão de processos de socialização, diferenciação e identificação pessoal e social, bem como problemáticas específicas advindas de inter-relações que o gênero possui com as redes de poder, classe, raça, etnia e suas implicações para as práticas educativas (UFPE, 2008, p. 53).

A ementa sugere que a disciplina articule temáticas relativas a gênero, na perspectiva das diferenças, chamando a atenção para as relações de poder e suas implicações nas práticas educativas. Desse modo, gênero e educação assumem a perspectiva da construção e indica que se apoiam na direção da crítica e da transformação, o que sinaliza para as contribuições do currículo com as diferenças de gênero e de sexualidade.

A relação entre gênero e sexualidade, nem sempre trabalhada nos currículos do Curso de Pedagogia, também é contemplada por esta ementa, na perspectiva de contribuir com a formação, tendo em vista que as demandas sociais relativas às identificações de gênero e de sexualidade não vêm isoladas. Essa interface diz respeito à compreensão de que as convenções acerca do corpo, do sexo, da sexualidade e do gênero são produções culturalmente construídas (BUTLER, 2010) e cobram intervenções articuladas. A distinção entre gênero e sexualidade implica numa compreensão fragmentada da condição humana, entretanto, os desejos, o comportamento, a cognição, a percepção são interfaces dinâmicas e articuladas presentes na humanidade, que demandam olhar global.

Gênero e sexualidade são tratados em espaços próprios quando há necessidade de enfocar didaticamente a abordagem teórica ou temáticas específicas, mas sempre em relação.

Na Bibliografia, a categoria gênero é mencionada diretamente em três referências, relacionadas à democracia e à sociedade brasileira, à sexualidade e educação, além de ser tratada como categoria de análise histórica. As referências apoiam a disciplina nas abordagens crítica e pós-crítica, com foco nos estudos pós-estruturalistas de gênero, possibilitando às e aos estudantes a discussão a partir das perspectivas históricas, políticas e linguísticas para questionar as desigualdades de gênero e de sexualidade.

A categoria *sexualidade* tem um indicador de 11 vezes ao longo do documento, nas unidades de contexto: Perfil do Profissional, Corpo Docente, Ementas e Bibliografia. O termo sexual é citado 6 vezes e foi considerado como sexualidade por estar relacionado ao seu sentido.

No Perfil do Profissional, o Projeto se refere à, ao profissional como uma cidadã, cidadão que deve estar apta, apto a, dentre outros requisitos, ter consciência e respeito à diversidade frente às "escolhas sexuais". A compreensão de escolha sexual direciona para uma compreensão fixa de sexualidade. Atualmente, a expressão orientação sexual é utilizada na linguagem cotidiana, escolar, acadêmica e dos movimentos sociais para definir a capacidade humana de sentir atrações e desejos (emocional, afetivo e sexual) por pessoas do mesmo gênero, de gêneros diferentes ou por mais de um gênero (BRASIL, 2012).

No Corpo Docente, a área de atuação profissional da professora mencionada articula gênero, família, movimentos sociais e sexualidade, possibilitando, junto com a discussão de gênero, abordar temáticas contemporâneas na área da educação.

A categoria sexualidade é mencionada na Bibliografia Básica da disciplina eletiva Movimentos Sociais de Afirmação Cultural, numa referência sobre movimentos sociais, educação e gênero de Mírian Grossi, autora da área de estudos de gênero e educação, como, também, sexualidade é situada na bibliografia da disciplina Gênero e Educação, em duas referências da autora brasileira, pós-estruturalista, Guacira Lopes Louro. Essas autoras situam gênero e sexualidade como construção social e discursiva, evidenciam as desigualdades presentes nas relações e apontam caminhos de desconstrução dessas desigualdades.

Na Ementa da disciplina Gênero e Educação, a categoria sexualidade está correlacionada aos estudos feministas e de gênero, sinalizando para a presença da reprodução e produção da desigualdade, ligada ao campo da educação. A condição de produção e reprodução da desigualdade, no entanto, não faz o contraponto com a transformação, ressignificação ou desconstrução, movimentos importantes nos estudos de gênero e de sexualidade, sobretudo no campo da educação, que é uma área também de possibilidades.

A disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação 1 trata do desenvolvimento sexual humano, a partir dos conceitos, preconceitos, medos, tabus, corpo, diferença sexual e educação sexual, com base nas abordagens psicológicas contemporâneas. A ênfase que essa disciplina dá à sexualidade contribui com sua presença do trabalho intencional no currículo prescrito da formação, por ser disciplina obrigatória, por ter uma carga horária de 60 horas e por ser ofertada no primeiro período do curso. As temáticas inscritas na ementa possibilitam

às estudantes e aos estudantes construírem, ampliarem e/ou ressignificarem compreensões e práticas acerca da sexualidade, inclusive, pela abordagem que se propõe.

A disciplina Movimentos Sociais de Afirmação Cultural é a única que faz referência ao movimento GLBT[112], sendo, inclusive, a única menção presente no projeto. A homossexualidade, a transexualidade, as mulheres e os homens transgêneros, a bissexualidade, as lésbicas, as pessoas cisgêneros e intersex não são mencionadas ao longo do projeto.

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, do Governo Federal (BRASIL, 2009), tem como compromisso implementar políticas públicas que contemplem ações de combate à homofobia e de promoção da cidadania e dos direitos humanos. Dentre as diretrizes do Plano para garantia dos direitos à população LGBT, a diretriz 5.3 trata da "diferenciação dos conceitos de homofobia, lesbofobia e transfobia" (BRASIL, 2009, p. 14). Esta diferenciação é fundamental nos documentos e, especificamente, no currículo prescrito, uma vez que promove a visibilidade das diferenças referentes à identidade/identificação de gênero e à orientação sexual, geralmente, silenciadas pela sociedade.

O currículo como expressão de interesses sociais e instrumento que contribui para a produção de pessoas e relações também ajuda a produzir inclusões e exclusões sociais (SILVA, 2008). Essa reflexão leva a identificar que o espaço e a localização que a sexualidade assume no Projeto do Curso de Pedagogia ainda é tímido e necessita ser ampliado para atender às possíveis demandas das estudantes e dos estudantes a partir das suas realidades, sobretudo, da prática pedagógica na Educação Básica. A categoria está localizada no Perfil do Profissional, no Corpo Docente, em três ementas das disciplinas e em três referências das Bibliografias. Assim como gênero, sexualidade é uma discussão que perpassa o currículo e envolve o cotidiano pessoal e profissional das e dos estudantes, portanto, necessita de ser melhor tratado no currículo prescrito da formação.

A sexualidade, como condição humana que envolve as dimensões cultural, afetiva, biológica, cognitiva, psicológica, perceptiva dos sujeitos, nem sempre é trabalhada pelas escolas que, muitas vezes, a torna invisível no currículo, haja vista que

[112] Na atualização do Projeto destacamos a necessidade de atualizar a sigla, de GLBT para LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) no PPCP/CAA/UFPE que foi elaborado no mesmo período de mudança da nomenclatura, utilizada posteriormente pelos movimentos sociais e pelo governo. A mudança no Brasil aconteceu em 2008 na 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais com o intuito de padronizar a sigla, conforme formato utilizado em outras partes do mundo. A alteração visa, sobretudo, ressaltar as reivindicações das mulheres lésbicas, tendo em vista a história de discriminação sofrida por elas.

> A sexualidade é um tema cercado de "tabu"s, valores culturais e morais, de difícil abordagem para a maioria das professoras e professores. É preciso orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero que considerem os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 420).

A dificuldade das professoras e dos professores de abordar o tema da sexualidade na escola, nesta perspectiva, não se limita ao enfrentamento de discursos, valores morais e crenças religiosas; envolve também os limites da formação. A presença da categoria sexualidade no currículo prescrito do Curso de Pedagogia indica avanço em relação a esses limites, mas pode ser fortalecida se perpassar a maior parte dos estruturantes do projeto. As temáticas ligadas à sexualidade, bem como a nomeação das diferenças também ajudam a engrossar o caldo contra o preconceito, a discriminação e as desigualdades, fortalecendo a prática pedagógica.

A dimensão genérica e abrangente da categoria sexualidade, que não explicita as diferenças que a compõem, merece revisão para dar conta da diversidade e das diferenças que envolvem a história da sexualidade, as identidades/identificações humanas, suas orientações sexuais, vivências, curiosidades e relações de poder. As temáticas relativas à homossexualidade, bi/transexualidade, às mulheres e homens trans, travestis, aos estudos ou movimento *queer* não aparecem de forma explícita no documento e compõem a categoria.

O Projeto situa a importância estratégica do Centro Acadêmico do Agreste para a superação de desigualdades, para a formação de profissionais qualificados (no masculino genérico) para atuar no ensino básico e para a produção de pesquisas voltadas para problemáticas educacionais (UFPE, 2008). Diante da realidade de preconceitos, discriminações e violências vivenciadas, sobretudo pelas e pelos homossexuais, travestis e transexuais, destacamos a pertinência do projeto situar as diferenças também em relação a estas dinâmicas de gênero e de sexualidade.

Embora o currículo da formação não seja capaz de transformar a realidade social e as diversas condições de desigualdades de gênero e de sexualidade, ele é apontado como capaz de dar visibilidade a questões relativas à homofobia, nem sempre trabalhadas na formação (JUNQUEIRA, 2009; LEITE, 2012).

A homofobia presente na sociedade também se configura na escola, é produzida, inclusive, nesse contexto, mas há possibilidades de intervenções transformadoras. Os cursos de formação de professoras e professores têm acesso às e aos estudantes, à literatura, aos

movimentos sociais, representando um espaço fértil para a discussão em vista da superação de preconceitos.

Leite (2012) ao tratar da violência e homofobia na escola diz que há uma hierarquização das diferenças. Em primeiro lugar, vêm as deficiências físicas como toleradas pelas alunas e alunos, professoras e professores; em seguida, as diferenças étnico-raciais geradoras de discriminação e combatidas pelas professoras e professores; depois, as diferenças de gênero, geradoras de expectativas sociais em relação aos comportamentos de meninos e de meninas; e, por fim, as diferenças de orientação sexual, como as mais problemáticas. Segundo Leite (2012), as diferenças de orientação sexual localizam-se na base da hierarquização porque são as mais frequentes e as que menos recebem intervenções das adultas e dos adultos, que também protagonizam as situações de discriminação na escola.

Frente à possibilidade de as escolas vivenciarem e promoverem hierarquias no tratamento das diferenças e, mais ainda, a sua articulação, o currículo da formação de professoras e professores, atento às suas dinâmicas, sinaliza para as diferenças presentes no interior das diferenças.

Sem sobrepor uma diferença à outra, entendendo que todo tipo de discriminação e preconceito representa violência porque provoca dor, sofrimentos e exclusões, é importante considerar a articulação das dinâmicas das diferenças, evidenciando suas relações e para além da sua valência. O preconceito, dificilmente, se instala e é revelado de forma única, envolve outras categorias. Pessoas insensíveis, ignorantes no que se refere à diferença, raramente têm atitudes de respeito e justiça em relação “à outra, ao outro” porque as, os consideram como a, o diferente (no sentido da inferioridade, da insignificância, do problema) e não como parte da humanidade que tem direito a respeito e dignidade.

A garantia do espaço de discussão, aprofundamento e ampliação da temática, nem sempre considerada nos currículos de formação pode contribuir com a dimensão política de intervenção social, através da relação teoria-prática na ressignificação dos binarismos de gênero e da heteronormatividade. Junqueira (2009) sugere que sejam criados espaços de fala, de reflexão nos cursos de formação para o trato às diferenças, sobretudo, em relação àqueles e àquelas que têm dificuldade em lidar com seus preconceitos.

Podemos dizer que gênero e sexualidade no currículo prescrito da formação ocupam lugares de resistência, que expressam as tensões e intenções do Curso de Pedagogia. A garantia dessa presença é revelada a partir de disciplinas que procuram abarcar a discussão, estabelecendo relação com seus conteúdos específicos, conforme mostram as ementas e as bibliografias, como também a oferta de disciplinas eletivas revela as demandas das e dos

estudantes por este conhecimento, bem como o compromisso político e epistemológico de professoras e professores.

Nessa perspectiva, a oferta das disciplinas Gênero e Educação inscrita no PPCP-CAA e/ou Tópicos Especiais em Educação: sexualidade e as implicações na infância, ocorre de forma intermitente desde 2009.2 e com grande demanda de estudantes, conforme quadro referente à oferta e matrícula nas disciplinas Gênero e Educação, Sexualidade e as implicações na infância[113]:

Quadro 9 - Oferta e matrícula nas disciplinas de Gênero e Educação, Sexualidade e as implicações na infância

Ano	Gênero			Sexualidade e as implicações na infância		
	Vagas Definidas	Confirmadas	Indeferidas/ Canceladas	Vagas Definidas	Confirmadas	Indeferidas/ Canceladas
2009.2	-	-	-	25	25	0
2010.1	-	-	-	41	41	8
2010.2	-	-	-	-	-	-
2011.1	-	-	-	-	-	-
2011.2	35	26	0	-	-	-
2012.1	35	5	3	-	-	-
2012.2	-	-	-	-	-	-
2013.1	-	-	-	-	-	-
2013.2	45	42	0	-	-	-
2014.1	46	30	0	46	26	0
2014.2	-	-	-	-	-	-
2015.1	-	-	-	-	-	-
2015.2	50	44	15	-	-	-

O quadro mostra que há uma demanda crescente no número de vagas disponíveis e de estudantes matriculadas, matriculados na disciplina Gênero e Educação, com poucas matrículas indeferidas ou canceladas. A disciplina Sexualidade e implicações na infância também tem número de oferta crescente entre 2009.2 e 2010.1. Após o intervalo de oferta por 7 períodos, esta disciplina retorna com o aumento no número de oferta, porém, com um número menor de matrículas, possivelmente por conta da disponibilidade da disciplina Gênero e Educação no mesmo período.

Estes dados indicam que as disciplinas Gênero e Educação e/ou Sexualidade e implicações na infância perpassam todos os anos do curso. As e os estudantes que cursaram Pedagogia a partir de 2009.2 tiveram disponíveis na sua formação inicial disciplinas eletivas que tratam de gênero e/ou sexualidade. A presença destas disciplinas no currículo e as vagas

[113] Este quadro, gerado a partir de relatório fornecido pela escolaridade do CAA/UFPE em 05/11/2015, informa o número de vagas disponíveis pela professora, professor e coordenação, o número de vagas confirmadas pela matrícula das e dos estudantes e o número de matrículas indeferidas ou canceladas.

disponíveis e confirmadas ratificam a importância da sua oferta para as e os estudantes, além do interesse, por parte de professoras e professores, em ministrá-la.

A oferta iniciada a partir de 2009.2 "coincide" com o período de desenvolvimento do Programa Brasil sem Homofobia do Governo Federal, com a publicação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, do Governo Federal (BRASIL, 2009). Assim, há relação entre a intencionalidade da política nacional no trato às questões de gênero e de sexualidade e o interesse local.

Em pesquisa sobre o espaço ocupado pelo gênero em cursos de Pedagogia, Costa e Duarte (2014) apontam a invisibilidade de gênero nos documentos de quatro cursos superiores de Pedagogia, além do baixo interesse das professoras e dos professores pelo tema e da natureza eletiva das disciplinas que tratam de gênero. As autoras concluem que a temática necessita de espaço mais significativo nos currículos dos Cursos de Pedagogia, articulada às demandas sociais, e referendada numa abordagem crítica e reflexiva, para além dos conteúdos biológicos, envolvendo as construções socioafetivas, históricas e culturais. Costa e Duarte (2014) sugerem a articulação de pesquisadoras, pesquisadores e profissionais da educação para pensar maneiras de incluir as relações de gênero no processo de formação docente, tendo em vista que veem a contribuição da educação formal para a justiça social em relação às diferenças.

Outra pesquisa sobre o lugar do estudo de gênero na educação municipal, no Agreste Meridional e Setentrional de Pernambuco, revela que de seis instituições de educação superior, apenas duas instituições ofertam disciplinas eletivas que abordam gênero. A análise indica que as e os estudantes que não optaram pela eletiva não têm acesso à formação em gênero. Além disso, não há discussão de gênero nas propostas curriculares, política de formação de professoras, professores nos municípios da pesquisa, inclusive em Caruaru[114], bem como nas Gerências Regionais investigadas. O trabalho destaca a ausência da temática na formação de professores nos municípios, nas escolas estaduais e nas instituições de educação superior (BARROS; DUARTE, 2014).

[114] Em visita à Secretaria Municipal de Caruaru no dia 28/12/2015, a coordenação de formação continuada informou que do ano de 2009 a 2012 a formação continuada da Secretaria esteve vinculada aos programas PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e IQE (Instituto Qualidade no Ensino), voltadas para professoras e professores de Língua Portuguesa e Matemática dos 4º ao 9º anos. No ano de 2013, a formação continuada foi se desvinculando dos programas, mas a participação docente apresentou-se fragilizada por conta do período de greve, apesar de ter sido ofertada para professoras e professores dos 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Desde 2014.2 a formação continuada por disciplinas vem ocorrendo no contraturno, inclusive, nas áreas de música e de arte, com proposta para continuar em 2016. À EJA foi disponibilizada formação em Inglês, História, Português e Matemática. Não houve formação específica em gênero e/ou sexualidade. É possível que a formação para professoras e professores em História tenha abordado a questão da diversidade em gênero e relações étnico-raciais no conteúdo de História.

Vianna e Unbehaum (2006), ao tratarem de gênero na educação básica, a partir de documentos de políticas públicas no Brasil, atribuem ao Estado a responsabilidade com as políticas públicas de educação, incorrendo em recursos para o trabalho com gênero. Situam como necessária uma revisão curricular para incluir, como elementos centrais, as dinâmicas das diferenças de gênero, classe, etnia, sexualidade na formação de professoras e professores.

Em síntese, o PPCP/CAA/UFPE apresenta um currículo que contempla as diferenças de gênero e de sexualidade na formação de professoras e de professores, a partir da compreensão de que a diversidade compõe a sociedade contemporânea, por isso, a necessidade de uma formação crítica, democrática e humanizadora.

As diferenças de gênero e de sexualidade estão situadas em eixos específicos do projeto, sobretudo, no perfil da, do profissional, nas ementas e bibliografia, revelando que são conteúdos em disputa pelo espaço no currículo. As abordagens teóricas das referências tratam gênero e sexualidade como categorias construídas socialmente, por isso, passíveis de desconstrução. Desse modo, os espaços escolares, também situados como contextos de produção das diferenças de gênero e de sexualidade, na contracorrente, assumem potencialidades de transformação.

A linguagem androcêntrica revela a priorização do masculino genérico, que pede a flexão do gênero para fortalecer a abordagem de gênero e de sexualidade no currículo.

A análise dos programas das disciplinas participantes da pesquisa possibilitou aprofundar a compreensão acerca das contribuições do currículo da formação. Os programas de Fundamentos Psicológicos da Educação 2, Currículos e Programas, Educação e Diversidade Cultural revelaram o diálogo e a ampliação das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito, configurados no PPCP/CAA e nos programas.

Gênero e sexualidade são categorias presentes nos programas das disciplinas obrigatórias Fundamentos Psicológicos da Educação 2 e Currículos e Programas. O programa de Educação e Diversidade Cultural não faz menção a gênero e/ou sexualidade.

A disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação 2, obrigatória, com carga horária global de 60 horas, 5 créditos e ofertada no 5º período se propõe ao

> Estudo dos processos psicológicos envolvidos no Ensino-Aprendizagem, suas relações com fatores sócio-culturais, segundo diferentes perspectivas teóricas psicológicas e suas implicações educacionais. Inteligências e capacidades de Aprendizagem. Aspectos constituintes das Inter-relações humanas na escola (UFPE, 2008, p. 31).

A ementa da disciplina focaliza o trabalho nos processos psicológicos que envolvem o ensino-aprendizagem, mas não se limita a esse foco, relaciona aos fatores socioculturais.

Apesar da ementa não fazer menção a gênero nem a sexualidade, estas temáticas constam ao longo do programa.

Gênero é mencionado seis vezes no documento e articulado à sexualidade. No conteúdo programático refere-se à identidade e na bibliografia complementar relaciona-se à educação e à sexualidade. Os sentidos relativos à sexualidade são citados 9 vezes; aparece nos objetivos, referindo-se à identidade pessoal e social, no conteúdo refere-se a diversidades sexuais e na bibliografia básica a pedagogias da sexualidade. Na bibliografia complementar sexualidade refere-se à diversidade sexual, homofobia nas escolas e erotização dos corpos.

Este programa apresenta interesse pelas questões de gênero e de sexualidade, pois considera estas dinâmicas envolvidas nos processos psicológicos, relacionados aos fatores socioculturais. Além disso, amplia a discussão porque não se limita a discutir os conceitos de gênero e de sexualidade, focaliza na construção das identidades, atentando para suas implicações educacionais. O destaque à homofobia representa um ganho para a formação, uma vez que vai além do que é proposto no PPCP/CAA/UFPE, porque o Projeto não traz explícita nenhuma abordagem sobre este tipo de violência. A bibliografia referente a gênero e sexualidade é atualizada, traz temáticas contemporâneas e relacionadas à educação. Essas temáticas nem sempre são trabalhadas nos currículos porque são envoltas em condição de vigilância e segredo, pois abordam a complexidade das relações de gênero e de sexualidade.

A disciplina Currículos e Programas, obrigatória, com carga horária de 75 horas, 5 créditos e ofertada no 4º período dispõe na sua ementa:

> O conhecimento curricular a partir da vida cotidiana. As transformações sociais e os modelos subjacentes de currículo no país. A contribuição da pesquisa no campo curricular. A formulação do currículo no âmbito da federação. Documentos oficiais que regulam o currículo no Brasil (UFPE, 2008, p. 33).

Essa ementa também não faz menção a gênero e sexualidade, mas quando situa a vida cotidiana e as transformações sociais sua proposta dá margem para envolvê-las na disciplina. Elas aparecem no conteúdo programático, a partir da perspectiva pós-crítica da Teoria do Currículo. Situadas na temática da diferença e identidade, as relações de gênero vinculam-se à pedagogia feminista. Gênero e sexualidade também são contempladas na teoria *queer*, relacionada a currículo e narrativa étnica e racial.

Nesse programa, gênero e sexualidade são tratadas como subtemáticas da Teoria do Currículo. A ênfase da disciplina na discussão do currículo guarda relação com dinâmicas das diferenças, no caso etnia, raça, gênero e sexualidade, com destaque para a teoria *queer*, não abordada ao longo do Projeto. Na bibliografia não há referência específica para gênero e/ou

sexualidade, mas a maioria das referências listadas sobre currículo aborda a discussão em seu conteúdo, revelando o cuidado da disciplina com estas dinâmicas das diferenças.

A disciplina Educação e Diversidade Cultural, eletiva, com carga horária de 45 horas e 3 créditos se propõe a estudar:

> A diversidade étnico-cultural de grupos sociais constituintes da sociedade brasileira. Diversidade, pluralidade, diferenças e desigualdades: explorando fronteiras conceituais do multiculturalismo, do interculturalismo e suas implicações na organização escolar. Discriminação, racismo e exclusão na educação escolar. Alternativas pedagógicas centradas na valorização da diversidade étnico-cultural (UFPE, 2008, p. 50).

A ementa enfatiza a diversidade étnico-cultural, com foco nos conceitos que envolvem a diversidade (diferença, pluralidade, desigualdades, multiculturalismo). Ao longo do programa não há nenhuma menção a gênero e/ou sexualidade, mas os conceitos que compõem o texto (diferença, preconceito, discriminação) dão margem ao trabalho com gênero e sexualidade na prática pedagógica, uma vez que guardam relação direta com essas dinâmicas das diferenças. A ênfase da bibliografia também recai sobre raça e etnia, mas há referências que contemplam gênero e/ou sexualidade, como o livro de Candau (2012) e de Moreira e Candau (2008).

Os programas das disciplinas Fundamentos Psicológicos e de Currículos e Programas, a partir das suas abordagens específicas, contemplam gênero e/ou sexualidade em suas propostas. Gênero e sexualidade, quando mencionadas, são dinâmicas das diferenças que aparecem diferenciadas e articuladas, revelando a compreensão das professoras e dos professores de não as tratar como sinônimos nem de isolar uma dinâmica da outra. A linguagem dos programas destas duas disciplinas não traz a flexão de gênero e a linguagem do plano da disciplina Educação e Diversidade utiliza o masculino genérico quando situa professores/pedagogos em um dos objetivos.

Estas disciplinas, eleitas como recorte do campo da pesquisa, através dos seus programas revelam que gênero e sexualidade são dinâmicas das diferenças, campo de estudo e conteúdo da formação contemplados no currículo do Curso de Pedagogia do CAA/UFPE. A partir de abordagens crítica e pós-crítica da educação, as disciplinas se propõem a trabalhar a formação humana, profissional e científica das professoras e dos professores situada no contexto social. Gênero e sexualidade, quando mencionadas, aparecem relacionadas à perspectiva de construção, relação e diversidades, configurando estas abordagens crítica e pós-crítica.

Articulada à análise do projeto do Curso e dos programas eleitos, a programação das disciplinas possibilitou maior aproximação da presença e dos sentidos de gênero e de sexualidade no currículo prescrito. Através dos cronogramas das aulas, organizados pelas professoras e pelos professores, identificamos abordagens programadas de gênero e de sexualidade. Essas abordagens dizem das temáticas de aula e das referências que orientam o trabalho com gênero e sexualidade.

A programação das disciplinas Fundamentos Psicológicos da Educação 2, Currículos e Programas e Educação e Diversidade Cultural revelam a presença, a ampliação e a complexificação das discussões de gênero e de sexualidade no currículo.

Em Fundamentos Psicológicos da Educação 2 são trabalhadas as temáticas em três seminários (Educação, currículo e gênero/ Relações de poder, violência, corpo, gênero/ Diversidade sexual na educação. Homofobia na escola). Essas temáticas articulam gênero e sexualidade e abordam questões complexas, pois envolvem discussões sobre violência, corpo, homofobia nem sempre trabalhadas no currículo. As referências indicadas fazem parte de discussões críticas e, sobretudo, pós-estruturalistas, que tomam a multiplicidade, a provisoriedade e a instabilidade das identidades e enfatizam a dimensão da construção, das relações de poder e da linguagem.

Em Currículos e Programas, gênero e sexualidade são temáticas garantidas em dois encontros e meio para tratar de: diferença e identidade, as relações de gênero e a pedagogia feminista/ O currículo como narrativa étnica e racial e a teoria *queer* e Pós-Modernismo. Essas temáticas também indicam a dimensão da construção, da instabilidade e da possibilidade de transformação das diferenças.

A primeira temática situa as relações de gênero no contexto da diferença, da identidade e da pedagogia feminista, que problematizam os papéis de gênero e os binarismos, inclusive, nos espaços escolares. A teoria *queer*, articulada à narrativa étnica e racial, sinaliza para a revisão do que está posto, sugere a revisão do currículo dominante. Desse modo, a disciplina possibilita problematizar as construções de gênero e de sexualidade presentes na educação, a partir de perspectivas crítica e pós-crítica, que envolvem diferenças materiais e discursivas.

As temáticas guardam relação com o conteúdo específico da disciplina, apoiado em referencial sobre currículo que também dialoga com gênero e sexualidade (SILVA, T., 2007).

Chama a atenção para o lugar que a disciplina Educação e Diversidade Cultural reserva, especificamente, para os encontros relativos a gênero e/ou sexualidade, tendo em vista que são três aulas divididas ao longo do semestre. Apesar do Programa não contemplar,

explicitamente, essas dinâmicas, na programação elas têm espaço garantido, revelando o compromisso político e epistemológico da professora, do professor com o conteúdo de gênero e de sexualidade na formação.

As temáticas do multiculturalismo, interculturalidade e feminismo latino-americano; violência e homofobia nas escolas; e as questões LGBT ampliam e fortalecem o currículo prescrito, tendo em vista que propõem discussões inéditas nas abordagens programadas de gênero e também ratificam discussões contempladas por outras disciplinas.

As referências estabelecem relação entre o conteúdo da disciplina e as temáticas específicas, relativas a gênero e/ou sexualidade. A referência sobre o feminismo latino-americano possibilita ampliar a compreensão acerca das abordagens do feminismo, ultrapassando o enfoque eurocêntrico do movimento e produção feminista (CAROSIO, 2009). O filme como recurso didático e conteúdo de estudo e análise da temática LGBT possibilita identificar a contribuição fílmica aos estudos de gênero e de sexualidade, revelando que essas temáticas também abarcam o campo das artes.

Os planos de aula e a programação das disciplinas evidenciam a aproximação das suas discussões, no que se refere às temáticas e às abordagens. Elas sinalizam para o enfoque nas diferenças, relações de poder, instabilidade das identidades e articulação com a educação. As temáticas definidas nessas disciplinas fazem parte da "versão não tolerada" (BRITZMAN, 2010) da sexualidade e de gênero, porque abordam discussões polêmicas da realidade das pessoas, nem sempre trabalhadas nos currículos. Em todas as disciplinas da pesquisa há uma ampliação da presença e das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo, na relação entre o Projeto do Curso e os programas e programações.

Além disso, garantem tempos e espaços aproximados em relação à quantidade e ao período das aulas, como também são perceptíveis a articulação entre gênero e sexualidade e o conteúdo específico de cada disciplina.

A análise do PPCP/CAA/UFPE, dos programas e das programações das disciplinas selecionadas pela pesquisa mostram a presença e os sentidos das abordagens das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo prescrito da formação de professoras e professores. Essa análise leva a buscar sua vivência no CAA, através dos elementos e das abordagens formadoras das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo vivido da formação de professoras e de professores.

[...] acentua-se que as propostas de formação de professores menos preconceituosos precisam orientar o futuro docente no trabalho tanto com alunos dos grupos oprimidos como com alunos dos grupos dominantes (Moreira, 1999).

6 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO VIVIDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

O currículo do Curso de Pedagogia do CAA contempla as temáticas gênero e sexualidade como conteúdo da formação, presentes no currículo prescrito e vivido. No currículo vivido esse conteúdo não se limita às disciplinas específicas para o trabalho com gênero e/ou sexualidade, pois também abarca os estudos e as discussões das disciplinas selecionadas para a pesquisa. Gênero e sexualidade são conteúdos da formação que transversalizam as três disciplinas (Fundamentos Psicológicos 2, Currículos e Programas, Educação e Diversidade Cultural), revelando sua pertinência e as exigências da prática pedagógica.

A vivência das disciplinas ocorre, inicialmente, por meio de discussões acerca dos temas mais amplos e conceituais, e estão sob a responsabilidade docente. Gênero e sexualidade como abordagens programadas de aulas são ofertadas do meio para o final da programação e as estudantes, os estudantes, geralmente, ficam responsáveis por sua mediação, em formato de seminário.

O espaço programado que gênero e sexualidade ocupam no currículo vivido é coerente com o que propõem os programas e as programações, em termos de conteúdo e de datas.

As abordagens contingentes perpassam as aulas através das discussões, das articulações com os conteúdos específicos das disciplinas, dos exemplos, das relações e das intervenções docente e discente. As demandas da turma chegam a redirecionar, muitas vezes, a temática da aula assumindo um tempo e espaço no currículo não programados.

Na maioria das situações, as professoras e os professores exploram o tema, mas diante da programação reorientam as temáticas focando na intencionalidade da aula. Mesmo assim, as conversas, geralmente, prolongam o tema em pequenos grupos, nos cochichos, nas brincadeiras e nas provocações, revelando a necessidade delas e deles externarem suas compreensões e experiências, tirarem dúvidas e refletirem.

As abordagens de gênero no currículo da formação contemplam as dimensões universal, relacional e plural (BENTO, 2014a), atentando para a produção das relações naturalizadas em pares binários, com foco na desconstrução dos papéis de gênero que permeiam as práticas sociais e escolares.

As abordagens de sexualidade assumem a perspectiva da multidimensionalidade humana, ultrapassando a dimensão biológica e assumem o sentido da identificação. A sexualidade como conteúdo da formação é tratada como versão “não tolerada” (BRITZMAN,

2010) porque aborda temas do cotidiano, considerados problemáticos e, muitas vezes, invisibilizados nos currículos.

As discussões relativas a gênero e sexualidade também são desencadeadas por assuntos que dizem respeito a outras dinâmicas das diferenças, como raça, classe, religião, revelando sua articulação.

Os estudos e as discussões são orientados pela indicação da bibliografia básica para a apresentação dos seminários pelos grupos, inscrita nos programas das disciplinas. A ampliação dos estudos e do aprofundamento das discussões decorre das referências complementares, indicadas pelas professores e pelos professores e também escolhidas pelas estudantes e pelos estudantes. Com isso elas e eles têm acesso a, no mínimo, três leituras por disciplina. Essa ampliação bibliográfica sinaliza para a relevância das temáticas gênero e sexualidade no conteúdo da formação, considerada pelas professoras e pelos professores.

Nas aulas, a articulação teoria e prática conforme propõe o PPCP/CAA (UFPE, 2008), as referências bibliográficas que constam nos planos de aula, bem como aquelas indicadas pela professora, professor[115] são problematizadas ao longo dos encontros, no diálogo com os relatos das e dos estudantes sobre suas vivências com gênero e/ou sexualidade. Ademais, professoras e professores também tomam suas experiências como conteúdo da discussão, estabelecendo a relação entre teoria e prática.

Embora os relatos de experiência estejam presentes, geralmente, servem para ilustrar e/ou referendar a discussão teórica, a análise da experiência não assume o centro da discussão como conteúdo de análise. As e os estudantes apresentam o interesse em compreender melhor os conceitos e relacioná-los com suas vivências socioprofissionais, geralmente esse movimento parte da tentativa de buscar caminhos para os desafios da prática pedagógica na Educação Básica.

A problematização e a ampliação do conteúdo referentes às diferenças de gênero e de sexualidade recebem contribuições da participação de convidadas e convidados nas aulas e representante de movimento LGBT que oportunizam conhecer suas demandas e realidades. A projeção e discussão de filmes também favorecem a problematização das temáticas.

As abordagens crítica e pós-crítica de gênero e de sexualidade perpassam o currículo da formação, através das conceituações, dos exemplos, das linguagens e das relações que o configuram. Essas abordagens enfatizam as relações de poder situadas no cotidiano das vidas humanas, do ranço, facetas e atualidade da estrutura patriarcal, bem como dos

[115] Utilizaremos a flexão sem especificar o gênero para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

atravessamentos da linguagem e da cultura na produção e preservação de papéis sociais de gênero, inclusive, nas escolas. O currículo da formação encampa a discussão da construção de gênero, da pluralidade de identidades e da necessidade de romper com os ciclos de violência e de preconceito.

As abordagens de gênero configuram temáticas plurais e articuladas que evidenciam sua importância na desconstrução dos binarismos ainda presentes na sociedade. Desse modo, são identificadas abordagens programadas e contingentes da prática pedagógica.

6.1 Abordagens de Gênero no currículo vivido da formação de professoras e professores no Curso de Pedagogia

As abordagens de gênero no currículo vivido são configuradas a partir de abordagens programadas, situadas na prática pedagógica docente das disciplinas de Fundamentos Psicológicos 2, de Currículos e Programas e de Educação e Diversidade Cultural. Junto à abordagem programada, gênero também se situa em abordagens contingentes que emergem da vivência da prática pedagógica docente e discente, indicando a emergência, a pertinência e a necessidade da sua discussão no currículo.

As abordagens programadas são compostas pelos temas de aula e pelas referências, enquanto as contingentes são configuradas pelas abordagens de identidades/identificações de gênero, abordagens de linguagens de gênero e abordagens socioculturais.

As abordagens programadas e as abordagens contingentes guardam relação a partir das temáticas e dos referenciais e revelam que as contingências ampliam e ultrapassam a programação das aulas.

A prática pedagógica docente-discente do CAA/UFPE relativa a gênero (Quadro 6 apresentado na página 154)

Abordagens programadas de gênero	
Temáticas	Subtemáticas
Temas de aula	• Educação, currículo e gênero • Relações de poder, violência, corpo, gênero • Diferença e identidade, as relações de gênero e a pedagogia feminista • Teoria *Queer* • Feminismo Latino-Americano • As questões LGBT
Referências	• LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado • FELIPE, J; GUIZZO, B. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. • SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade • CAROSIO, Alba. El Feminismo Latinoamericano y su proyecto ético-político em El Siglo XXI
Abordagens contingentes de gênero	
Abordagens acadêmicas de gênero	• Abordagens universal, dialogal e plural de gêneros • Base legal: PCN, RCNEI, Plano Estadual e Municipal de Educação. • Encontros, pesquisas e revista científica de gênero
Abordagens de identidades/ identificações de gênero	• Atributos e papéis de gênero • Identificações plurais e móveis
Abordagens de linguagens de gênero	• A flexão de gêneros • O feminino genérico sem flexão • O masculino genérico sem e com flexão • A universalização do masculino e o feminino universal • Substantivos sobrecomuns
Abordagens socioculturais	• Violência de gênero • Feminismos

Fonte: Construção própria com base no diário de campo

6.1.1 As abordagens programadas de gênero: temas e referências

As abordagens programadas são configuradas pelas temáticas de aula definidas pelas professoras e professores, conformadas nos (a) temas e (b) referências. Os temas relativos a gênero seguem a perspectiva da construção/desconstrução e abarcam assuntos mais amplos no campo social e da educação. Desta forma são tratadas: Educação, currículo e gênero; Relações de poder, violência, corpo, gênero; Diferença e identidade, as relações de gênero e a pedagogia feminista; a Teoria *Queer*; o Feminismo Latino-Americano e as questões LGBT.

A escolha dos temas é orientada pelas professoras e professores, geralmente em formato de seminários temáticos, promotores de muita discussão, problematização, estudo e reflexão. Geralmente, estas temáticas mobilizam as e os estudantes a trazerem vivências do cotidiano pessoal e profissional para discussão, conforme veremos nas abordagens contingentes.

A discussão acerca da sexualidade, geralmente, tratada como construção social e discursiva, dialoga com a temática de gênero. A atualidade dos temas, que envolve fatos do cotidiano e, especificamente, a sala de aula contribui para as e os estudantes refletirem acerca das suas práticas.

O tema que relaciona educação, currículo e gênero situa as relações de poder na sua configuração e vivência, mostrando que gênero é uma temática nem sempre evidenciada nas escolas. Esse tema na formação pode possibilitar que professoras e professores repensem as suas práticas, considerando essa dimensão. Diferença, identidade, relações de gênero e a pedagogia feminista são temas que situam as diferenças culturais e a mobilidade das identidades. A pedagogia feminista situa a luta das mulheres pela educação e questiona sua feminilização.

A teoria *queer* contribui com o sentido de repensar a fixidez das identidades, preconizada para "O homem moderno", possibilitando questionar o currículo posto, revisar os padrões binários e heteronormativos.

As abordagens programadas também abarcam o tema do feminismo latino-americano, ultrapassando o feminismo clássico europeu e norte americano. Situado como um movimento social e campo científico que dá origem aos estudos de gênero, ele aborda as condições plurais vividas pelas mulheres e suas contribuições ao campo científico e social. Esse enfoque é relevante no currículo da formação porque, inclusive, aborda a reivindicação pela despatriarcalização das relações, assentadas nas diferenças sexuais (CRESPO, 2012) também presentes na educação.

O tema referente ao movimento LGBT amplia a proposta do currículo prescrito, tendo em vista que esse movimento não é indicado no programa das disciplinas, está presente a partir da programação das aulas. Este dado revela que as professoras e os professores ampliam e atualizam o programa, atentando para as demandas da realidade e as discussões e produções contemporâneas.

Desse modo, Gênero é tratado como categoria teórica, de análise e como conteúdo da formação de professoras, professores, contribuindo para identificar as construções dos pares binários e a possibilidade de sua desconstrução.

As referências que fundamentam as disciplinas na abordagem programada também seguem a perspectiva da construção/desconstrução; há uma referência aos estudos pós-coloniais e a maioria guarda relação com a categoria da sexualidade. Assim, Guacira Lopes Louro, Eliana Célia Ismael da Costa, Ana Lúcia Galinkin, Jane Felipe, Bianca Guizzo, Tomaz Tadeu da Silva e Alba Carosio são teóricas selecionadas e teóricos selecionados para referendar as discussões programadas. Essas referências estabelecem relação com as temáticas dos seminários e, muitas vezes, com o conteúdo específico da disciplina. São referências que apontam para perspectivas críticas e pós-críticas que questionam a fixidez das identidades, as relações de poder a partir de gênero, e as diferenças presentes nos movimentos feministas. Embora nem todas tratem da educação, especificamente, a análise do currículo vivido vai apontar este cuidado na prática pedagógica.

Os temas e as referências da prática pedagógica em relação a gênero não se limitam ao conteúdo definido pelo projeto do curso e pelos planos de ensino. A abordagem programada de gênero possibilita que professoras e professores organizem referências, discussões e atividades dirigidas e contextualizem as indicações. A diretividade como posicionamento teórico-prático das professoras e professores (FREIRE, 2009) corrobora a ressignificação de gênero vinculado ao biológico, pois os encaminhamentos indicam ser um campo com perspectivas plurais.

Nesse sentido, as abordagens programadas de gênero orientam e dialogam com as abordagens contingentes de gênero, suscitadas pelos sujeitos da prática pedagógica.

6.1.2 As abordagens contingentes de gênero

As abordagens contingentes de gênero ratificam os temas e as referências evidenciados pelas abordagens programadas, destacadas nas aulas, mesmo sem sua programação prévia. As regularidades fazem parte da rotina da sala de aula, mas as professoras, os professores também se deparam com acontecimentos que exigem deles, delas atitudes, conhecimentos e decisões nem sempre pensadas e programadas (GAUTHIER et al., 2006).

Nesse contexto dinâmico e desafiador, questões de gênero decorrem da necessidade, articulação e pertinência da realidade pessoal e/ou profissional dos sujeitos, expressos através de falas, discussões, imagens, gestos, exemplos, citações, metáforas utilizados na composição das aulas, em geral. Essas abordagens contingentes são traduzidas nas: (a) abordagens

acadêmicas, (b) abordagens de identidades/identificações de gênero, (c) abordagens de linguagens de gênero e (d) abordagens socioculturais, como passamos a tratá-las.

a) Abordagens acadêmicas de gênero: abordagens universal, dialogal e plural; base legal; encontros, pesquisas e revista científica

As abordagens acadêmicas de gênero ocorrem a partir da prática pedagógica docente-discente que sinaliza referências de autoras e autores de trabalhos com gênero, a base legal que referenda a discussão na educação escolar, e também os encontros, as pesquisas e a revista científica dedicada ao tema.

Elas são contempladas a partir de autoras e autores citadas e citados, como no caso de Simone de Beauvoir que está situada na tendência universalista de gênero, Guacira Louro nas tendências dialogais e plurais e Judith Butler que segue a tendência plural de gênero (BENTO, 2014a). A menção a Guacira Louro ratifica a indicação bibliográfica da abordagem programada e mostra que a diversidade de referências amplia o currículo da formação porque possibilita às e aos estudantes terem vários referentes para orientar suas visões acerca das discussões de gênero e possibilitar fazer confrontos com situações reais.

A distinção entre abordagens, geralmente, é anunciada pelos professores e professoras, conforme relato sobre a importância e radicalidade de Judith Butler para ampliação do conceito de gênero.

> Existe uma autora, Judith Butler, bem profunda e, ela vai estar num congresso na Bahia (P1) [116] / O congresso em setembro na Bahia (Pe)/A Judith Butler tem uma teoria que se chama *queer* e uma das bases da teoria dela tem uma proposta, que todos os preconceitos e desigualdades de gênero estão na construção da identidade e é bem melhor pensar na destruição. Essa é a tese que ela defende. Na destruição da concepção de identidade, da maneira de identidade de gênero, homem e identidade de gênero para mulheres. Estabelecer todos os preconceitos, desigualdades sociais que passam a sociedade. Então, é uma teórica radical, mas estou dando dicas pra vocês aprofundarem. É uma proposta muito radical e absolutamente dentro de um parâmetro de quem reconhece que a desigualdade de gênero está representada nesta base (P1, Aula 12).

A menção à autora, a participação dela em um evento científico e a explicação sobre a construção da teoria construída por Butler são situadas pela professora que evidencia a

[116] Utilizamos codificações para preservar as identidades dos sujeitos. Dessa forma, as professoras, os professores são identificadas e identificados por P1, P2, P3, sem especificar o gênero. As estudantes são Ea e os estudantes Eo. Para as convidadas usamos Ca e Co para convidados. A pesquisadora é chamada de Pe a fim de seguir a mesma configuração.

radicalidade da teoria, que questiona a estabilidade e fixidez das identidades. A professora situa a importância da indicação para aprofundamento.

A diversidade de temáticas e as referências mostram que professores e professoras não se limitam a uma abordagem de gênero. O exercício crítico na indicação dos textos sinaliza que as práticas pedagógicas docentes seguem o caminho do multiculturalismo crítico, pois indicam referências distintas, explicitam suas diferenciações e aproximações, e possibilidades de diálogo entre as referências. A educação crítica, progressista apresenta às e aos estudantes possibilidades de escolha, de relações entre as referências. Embora professoras e professores tenham suas tendências e as expressem na prática, a dimensão ética está presente no trato com o conhecimento:

> O nosso testemunho de seriedade nas citações ou nas referências que fazemos a autores de quem discordamos ou com quem concordamos ou, pelo contrário, a nossa irresponsabilidade no trato dos temas e dos autores, tudo isso pode interferir de maneira negativa ou positiva na formação permanente dos educandos (FREIRE, 2001b, p. 32).

A prática pedagógica docente evidenciou atenção às tendências no trato à obra, perseguindo a contribuição da autora, do autor.

A diversidade também diz respeito à condição temporal das obras. Há autoras clássicas como Simone de Beauvoir, autora de “O Segundo Sexo”, referência a um título de 1487, *Malleus Maleficarum*, título original em latim, traduzido para “O Martelo das Bruxas”, que é um tipo de manual para detectar e julgar mulheres consideradas bruxas. Há autoras contemporâneas como Judith Butler, Daniela Feijo, Guacira Louro, Rogério Junqueira e Julieta Paredes. Quanto à nacionalidade, a diversidade também está presente, rompendo com o colonialismo das produções de gênero limitadas à produção europeia e norte americana, como pode ser visto na contribuição de autoras latino-americanas e autores latino-americanos.

Nas abordagens acadêmicas há predominância de autoras. Embora haja uma produção majoritariamente feminina nas discussões de gênero e de sexualidade, elas não são exclusivas das mulheres, pois há autores homens e transgêneros que abordam estas discussões. Esta é uma questão importante para a formação porque mostra para as e os estudantes que o campo de gênero e de sexualidade também envolve as diversas identidades/identificações, como sujeitos produtores do conhecimento.

Em relação às bases que sustentam as discussões de gênero, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais foram os documentos mencionados nas disciplinas, conforme diz P1:

> Também vamos trabalhar a construção da identidade social, falar da identidade de gênero, sexualidade, a partir também dos PCN´S, das orientações legais para lidar com a temática, há muita modificação com a agilidade da realidade. A realidade é mais rápida. Há muitos conflitos a respeito da temática. O Brasil é um país liberto, igualitário [tom de crítica] (P1)/ Democrático (Ea)./ Na prática é diferente. Importante saber o que o MEC diz para tomar um parâmetro, como lidar com esses fenômenos em sala de aula (Aula 1)

Os PCN são citados para o trabalho com as identidades de gênero e sexualidade, e a professora chama a atenção para a dinamicidade da realidade que, muitas vezes, não é acompanhada pelos documentos legais. As críticas à dimensão liberal que orienta as políticas no Brasil estão presentes no tom de voz ao proferir as categorias do país liberto, igualitário e democrático. Dizer que "na prática é diferente" implica em desvelar a resistência de parte da sociedade para abordar tal discussão. Embora sejam tecidas críticas, P1 indica a importância de o MEC disponibilizar parâmetro para o trabalho com gênero em sala de aula.

Os RCNI e os PCN são considerados importantes instrumentos para incluir gênero e sexualidade nos conteúdos educativos nas escolas, no enfrentamento às resistências à temática no currículo (Aula 9, P1) [117].

Nas abordagens acadêmicas, gênero foi mencionado a partir de pesquisas, revista e encontros científicos e possibilita se observar questões do grupo, a exemplo de uma estudante que se coloca como pesquisadora em gênero; a menção a um trabalho sobre Nísia Floresta; a tese sobre o magistério masculino (MIRANDA, 2003); a dissertação de Anna Líssia (SILVA, 2014) sobre as diferenças na Educação Infantil; e ainda, a indicação da Revista de Estudos Feministas, como fonte de pesquisa. Essas menções partem de estudantes e professoras, professores que fazem articulação entre o tema da discussão e as produções com as quais tiveram acesso.

Menções aos Grupos de Trabalho de gênero, sexualidade e educação da ANPEd e do Epenn também compõem os temas contingentes da prática pedagógica, assim como comentários acerca do Prêmio Naíde Teodósio[118].

---

[117] Os Planos de Educação (estadual e municipal) foram mencionados pela pesquisadora em relação à polêmica sobre a retirada do termo gênero dos documentos, devido à intervenção das bancadas conservadoras no país. Entretanto, por ser uma discussão que estava despontando no momento da pesquisa, a provocação não ganhou força.

[118] O Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, criado e desenvolvido pelo Governo do Estado de Pernambuco, conta com a colaboração da Secretaria de Educação, de outras Secretarias e da Facepe (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco). O Prêmio, criado em 2007, tem o objetivo de implementar a discussão de gênero nos espaços de ensino, bem como a visibilização e publicação das produções do estado de Pernambuco. PERNAMBUCO. Secretaria Especial da Mulher. **Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero**, 2008. Organização de publicação. Celma Tavares; Rosário Silva. Recife: A secretaria, 2009.

A configuração de um campo de pesquisa, de produções e encontros científicos que tratam de gênero e/ou de sexualidade contribuem para validar a sua relevância no currículo dos cursos de formação. A identificação com a temática, como sentimento de pertença a um grupo/coletividade, é expresso por uma estudante quando, ao final da aula, toca no ombro da pesquisadora e diz empolgada: "Eu estudo gênero viu? (Ea/ Aula 1 de P1).

O GT 23 (Grupo de trabalho Gênero, Sexualidade e Educação) da Anped foi citado por P3, a partir de uma referência ao desafio enfrentado pelo campo acadêmico de lidar com a temática de gênero e sexualidade e da consolidação de um grupo de trabalho na Anped (LEITE, 2012) [119]. As possíveis causas desse desafio são analisadas, conforme fala de P1:

> ... 2006 foi ontem, então há muito pouco tempo um evento em educação sobre as questões de gênero e sexualidade, o que faz a gente pensar: por que tanto tempo para se consolidar um GT para discutir essas questões? O que faz a gente pensar sobre isso? Antes de falar do GT ela [refere-se à autora] fala da quantidade de trabalhos, que é uma quantidade reduzidíssima e o GT da ANPEd só em 2006. O que a gente pensa sobre isso? [pausa] Mostra a demora dos trabalhos pouco elaborados, entra a questão religiosa que tem esse poder de expandir essa resistência sobre essa temática. E o que mais faz a gente pensar? O que faz com que haja tanto tempo para se consolidar um GT que trata especificamente sobre essa questão? [pausa] Concordo com ela e acho que o preconceito está naturalizado na gente, querendo ou não, é uma construção histórica e também nem todo mundo quer dar a cara para bater porque quando você se coloca como que diferente [ênfase] você é crucificado pelas pessoas (P1, Aula 7).

A criação e consolidação de um Grupo de Trabalho sobre gênero e sexualidade em um evento científico, na área de educação, recebe destaque porque revela os desafios em relação aos temas abordados em sala. Os comentários de P1 em relação aos desafios dizem dos preconceitos naturalizados pela sociedade. A provocação sobre assumir a discussão pode levar a pensar sobre as práticas de invisibilização de gênero no currículo.

O campo de estudos de gênero passa a ser considerado científico na metade na década de 1970 e articula-se a classe e raça (ALMEIDA, 1998; MATOS, 2008). A juventude do campo lida com o desafio de paradigmas para as ciências humanas e sociais (MATOS, 2008),

[119] Importante destacar que o GT 23 assumiu esta configuração em 2006, mas já existia desde 2003 como Grupo de Estudo. Durante a 26ª Reunião Anual da Anped em Poços de Caldas – MG, em 2003, um grupo de pesquisadoras, pesquisadores, professoras, professores e estudantes se mobilizou em prol da configuração do Grupo de Estudo (GE) (RIBEIRO; FILHA, 2013). Em 2004 é iniciada a primeira sessão de apresentações de trabalhos do GE 23 e em 2005 na 28ª Reunião Anual da Anped é apresentada a proposição de passagem do GE 23 a GT, conforme texto publicado no site da Anped (http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt23. Acesso em: 30 out. 2015). Apenas em 2006, na 29ª Reunião em Caxambu-MG ocorre a mudança de Grupo de Estudo para Grupo de Trabalho. A quantidade de trabalhos do GE/GT 23 na Anped é de: 2004 (13 trabalhos), 2005 (13 trabalhos), 2006 (12 trabalhos), 2007 (16 trabalhos), 2008 (11 trabalhos), 2009 (12 trabalhos), 2010 (15 trabalhos), 2011 (15 trabalhos), 2012 (17 trabalhos), 2013 (17 trabalhos).

ultrapassando os referentes da ciência hegemônica, assentada na objetividade e na racionalidade.

As resistências a esse campo também decorrem da herança enfrentada pela epistemologia feminista, permeada pelas discriminações. O argumento da inferioridade intelectual feminina (ALMEIDA, 1998) de origem aristotélica (GALINKIN; ISMAEL, 2011), a descrença nos métodos e nos procedimentos de pesquisa que envolvem a subjetividade, como as histórias de vida e a história oral, ainda perpassam os estudos de gênero. Entretanto, para Matos,

> Se a 'verdade é um jogo de lutas em todo o campo', os estudos de gênero com viés feminista, ao desmontarem parte substantiva da epistemologia ocidental, descentrando a razão universal que historicamente teria sido um produto da dominação do gênero masculino, já conquistaram terreno legítimo no conhecimento. Uma perspectiva multicultural realmente emancipatória de ciência é aquilo que se está tentando re-construir por agora (2008, p. 5).

Para a autora, os estudos de gênero se consolidam como campo de conhecimento e abalam a epistemologia ocidental, centrada na razão androcêntrica. Apesar de ser um campo científico consolidado, os encontros, as pesquisas, suas pesquisadoras e seus pesquisadores ainda enfrentam resistência, inclusive, da própria academia em considerar gênero como conhecimento científico.

O que se depreende das abordagens acadêmicas sobre gênero é a diversidade de tendências teóricas no processo formativo, que garantem à estudante, ao estudante um olhar ampliado para o campo, bem como a possibilidade de analisar essas tendências para a assunção de posicionamentos. As abordagens acadêmicas também revelam que as referências dialogam com os conteúdos das disciplinas, indicando que gênero é uma discussão que transversaliza o currículo nessas disciplinas. A contingência dessas discussões, presentes em todas as aulas, mostra que esse é um conteúdo relevante para a formação das professoras e dos professores.

b) Abordagens de identidades/identificações de gênero: atributos e papéis de gênero e identidades/identificações plurais e móveis

As abordagens de identidades/identificações de gênero compõem os conteúdos que ocupam mais espaço no currículo da formação. Elas são tratadas nas aulas a partir dos exemplos que ilustram as discussões, das imagens utilizadas, das provocações das professoras, dos professores e estudantes.

A prática pedagógica aponta essas abordagens nos conteúdos referentes aos atributos e papéis de gênero, bem como das configurações plurais e móveis. Os atributos referem-se às definições essencialistas que caracterizariam, de forma binária, "o homem" e "a mulher", opondo características como força, objetividade, racionalidade ao primeiro polo, e fragilidade, subjetividade, sensibilidade ao segundo polo (AUAD, 2012; MORENO, 1999; SANTOS, 2004).

Papéis de gênero dizem das funções sociais determinadas para homens e para mulheres, em acordo com os atributos de gênero (GROSSI, 1992; LOURO, 1997). Na contracorrente, as identidades/identificações de gênero dizem da diversidade, da possibilidade de trânsito na identificação das construções de gênero, que ultrapassam os pares binários.

Essas duas dimensões (atributos e papéis de gênero, identificações plurais e móveis) coexistem no currículo da formação, sobretudo, no sentido da crítica à fixidez das identidades, da problematização das construções sociais que definem o masculino e o feminino de forma essencializada, naturalista e universal. Entretanto, alguns ranços reforçadores de atributos e papéis de gênero foram identificados na prática pedagógica discente, através de imagens, exemplos, linguagens, posturas e relatos utilizados.

Em relação aos atributos de gênero as estudantes e os estudantes tecem críticas ao determinismo biológico, ao machismo e ao patriarcalismo, trazendo exemplos do cotidiano para ilustrar a crítica. Uma estudante relata sua inquietação ao ler um livro (Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor?) que trata do masculino e do feminino e apresenta um teste para a leitora, o leitor identificar o gênero do cérebro. Assim ela diz:

> O homem ele não enxerga bem por causa do seu passado primitivo que só saía para caçar, a mulher era mais a questão do cuidado do lar, então, ficava mais ou menos nessa lógica, já dizendo determinado biologicamente pela natureza o que é ser homem e o que é ser mulher. Na metade do livro tinha um teste, para saber a sua capacidade, se o seu cérebro se ele era masculino, se ele era feminino, a sua resposta dizia mais ou menos o seguinte: eu tava respondendo, no final meu cérebro era masculino porque aquilo tendia a uma coisa mais curta, mais... menos delicada, com uma visão mais politizada, pois é um cérebro masculino. Enquanto que a mulher ficava restrito à mãezinha, à delicada, a que não se envolvia nessas questões. Eu achei interessante porque era um livro destinado a este público juvenil, adolescente, jovem, que se embabaquece com essas literaturazinhas e acaba meio que enraizando e acreditando nisso (Ea, Aula 12, de P2).

A caracterização do livro sobre o masculino e o feminino é evidenciada e a estudante tece críticas ao risco dessa leitura destinada a jovens. A análise da leitura revela sua lente crítica para identificar a intencionalidade do livro, que traz um padrão de gênero ainda reiterado pela literatura. Essa socialização na prática pedagógica fortalece a desnaturalização

das explicações biológicas (COSTA, 2006; CRUZ, 2014) presentes no cotidiano. A definição de atributos naturais para as mulheres, que visa justificar um modelo do feminino e de feminilidade, refere-se ao determinismo biológico (NICHOLSON, 2000), criticado pelas feministas da segunda onda, na década de 1960.

Vários exemplos de frases definidoras dos atributos de gênero foram trazidos por professoras, professores, convidados, convidadas e estudantes, durante as aulas, para criticar tais atributos, como: “mulher tem dificuldade de guardar segredo”, “não pode porque é princesa”, “gostam de fofocar”, “mulheres são seres de cabelo longo e cérebro curto”, “inteligência é característica masculina”, “quem sabe dirigir é o homem”.

Os atributos são construídos ao longo da vida humana por meio de linguagens performativas de gênero (BUTLER, 2010) que ensinam por meio de diversificadas e reiteradas fontes como se configuram um homem e uma mulher. Nas escolas, geralmente, essas linguagens constroem “caixinhas de gênero” para meninos e meninas, por meio de classificações de pares binários que orientam os modos de se comportar, de falar, os agrupamentos e, muitas vezes, incidem sobre os padrões disciplinares e os processos de avaliação (CARVALHO, 2009).

As classificações definidoras destas “caixinhas de gênero” são engenhosamente e performaticamente produzidas, de tal maneira que passam a ser consideradas verdades inquestionáveis. Para Bento,

> A infância é o momento em que os enunciados performativos são interiorizados e em que se produz a estilização dos gêneros: "Homem não chora", "Sente-se como uma menina", "Isto não é coisa de uma menina". Esses enunciados performativos têm a função de criar corpos que reproduzam as performances de gênero hegemônicas. Conforme sugeriu Butler, são evocações ritualizadas da lei heterossexual (2014a, p. 108).

Esses “enunciados performativos” são introjetados desde muito cedo. Eles são evocados e praticados por várias instâncias formativas que reproduzem, quase que automaticamente, por pessoas de gerações, classes sociais, etnias e religiões diversas, conferindo-lhes legitimidade.

A participação da escola na construção dos atributos de gênero é mencionada na prática pedagógica, quando P2 diz:

> [...] a escola faz muita coisa ruim na vida da gente, ensina muita coisa perversa. Ensina que negro é inferior e às vezes ensina de forma muito... não é nem sutil, é camuflada. Ensina que mulher é incapaz. Então, como a gente começou distinguindo hoje, não é? Como a gente aprende a ser masculino e feminino? (Aula 11 de P2)

A discussão acerca da escola como um dos espaços de produção das configurações de gênero ajuda pensar sobre o poder dessas instituições em construir um "efeito de verdade" (FOUCAULT, 2012a). De tanto ser repetido por diferentes vozes e, inclusive, por vozes de referência (mídia, família, profissionais, igrejas, partidos políticos), são configuradas ideias referentes ao "ser" homem, "ser" mulher. A provocação no currículo da formação sobre esses efeitos sinaliza para a produção de diferenças a partir da instância escolar, como um espaço de intencionalidades que conformam sujeitos (LOURO, 1997). Por outro lado, nas escolas também reside o poder de transformar essas relações, a partir das intervenções humanas.

Os atributos de gênero nas aulas também foram relacionados à estrutura patriarcal e ao machismo. Vejamos:

> O homem explica tudo. Quando estou falando de homem é o homem mesmo por conta do patriarcado. Há uma racialização das ciências. Racialização de gênero (P2, Aula 2)
>
> Inteligente é característica masculina, do patriarcado (P)... / Depois que eu percebi que era isso (Ea)/ É sutil, não é? Quase a gente não percebe (P) (Aula 11 de P2)
>
> O machismo, por exemplo, não é questão que o sujeito escolhe, ele vai sendo construído. São modelos que a gente aprende..., se é delicado ou vai ser monstro (P1, Aula 3).

O foco da discussão das aulas não era o patriarcado nem o machismo, mas estes temas que envolvem gênero surgem a partir dos debates sobre currículo, conhecimento e cultura, sobre a teoria *queer* e sobre o construtivismo. As compreensões apresentadas por professoras e professores acerca desses temas evocam a sua produção social, em oposição a um suposto determinismo natural, geralmente, utilizado para legitimar comportamentos excludentes e violentos.

As intervenções docentes mostram que as diferenças são construídas culturalmente e, por isso mesmo, são passíveis de mudanças. Esta postura crítica da prática docente "[...] pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação" (MCLAREN, 1997, p. 131). A importância de refletir sobre essas políticas de significação e de assujeitamento, a partir da escola, não significa atribuir a ela e às professoras e aos professores a responsabilidade pela mudança nos atributos de gênero e nas relações de discriminação, mas ratificar a capacidade de intervenção social, através de referentes plurais de gênero.

A crítica aos atributos de gênero na prática pedagógica docente-discente ressalta que eles ainda se fazem presentes no cotidiano, e o espaço da formação não está isento destes

atributos. Eles são enunciados por estudantes que, muitas vezes, reforçam padrões binários na tentativa de preservar as "caixinhas de gênero". Esses enunciados se materializam nos diálogos, nos exemplos de personalidades utilizadas para referendar tipos de inteligência.

No diálogo em sala de aula sobre "ter a letra bonita" são revelados os atributos de gênero, quando as e os sujeitos dizem:

> Geralmente quem é boa em humanas? (P2) As mulheres (Ea)./ E quem disse isso? (P2)/ A escola (Ea)/ A escola disse, não diz diretamente. Quando menino tem a letra bonita e é bom em Português ... [P2 provoca, a turma ri e responde]/ É afeminado (Ea)/ É relativo! Meu namorado tem uma letra maravilhosa e não é afeminado (Ea)/ Repita (P2)/ Meu namorado tem a letra bonita e não é afeminado (Ea)/ Não, antes. (P2)/ É relativo (Ea)/ Quando diz que é relativo já diz o que é o normal (P2)/ Ele não é afeminado [insiste a estudante] [risos de todos e todas] /Homem e mulher podem ter letras bonitas (P2)/ Homens podem também ser afeminados (Ea)/ Podem ser afeminados e não ter nenhum problema (P2) [sorri] (Aula 8, de P2).

As classificações de gênero são percebidas e criticadas pelas estudantes. Embora haja a aceitação de atributo de gênero que transgride os binarismos (homem pode ter letra bonita), sua relação com outro atributo, considerado feminino, não é aceita pela estudante, que revela o reforço do padrão heteronormativo (não pode ser afeminado).

Nesta discussão, P2 provoca a turma para falar das classificações de gênero na relação com o conhecimento e sobre a habilidade com a caligrafia. A turma, ao mesmo tempo em que mostra ter a compreensão acerca do preconceito e da sua produção pela escola, ratifica sua existência através do riso. A estudante se mostra incomodada com o comentário e procura "defender" a masculinidade do namorado. P2 problematiza o termo "relativo", utilizado pela estudante, no sentido de dizer que há várias formas de masculinidade e que nos baseamos por um padrão de normalidade. Ao dizer "podem ser afeminados e não ter nenhum problema" deixa margem para duas interpretações, que não há problema em ser afeminado ou que ser afeminado não representa ter problema.

Os atributos também estão presentes nos exemplos. Através das personalidades eleitas para ilustrar o conteúdo de um seminário sobre Inteligências Múltiplas (Aula 10, de P1) o grupo de estudantes mulheres representa quase todas as inteligências citando exemplos masculinos (Manuel Bandeira, Sócrates, Gilberto Gil, Luiz Gonzaga, Mozart, Platão, Sócrates, Nelson Mandela). Apenas na Inteligência Linguística Verbal uma personalidade mulher é citada (Clarisse Lispector).

Apesar do grupo não fazer nenhum comentário preconceituoso em relação à "capacidade" de fala das mulheres, o fato da imagem feminina aparecer apenas neste tipo de inteligência é indicativo da presença dos atributos de gênero. A ideia de que as mulheres são

naturalmente mais hábeis com a linguagem verbal e os homens com o raciocínio lógico está presente no conteúdo apresentado. Chama a atenção o fato de ninguém expressar inquietação em relação a esse conteúdo.

A ideia recorrente de que as mulheres falam muito é utilizada, muitas vezes, para desqualificar e silenciar sua fala, estereotipando sua capacidade de expressão. Por outro lado, a ausência da participação feminina nas ilustrações e nos exemplos utilizados para representar os tipos de inteligência (lógico matemática, tátil-cinestésica, musical e intrapessoal) revela a invisibilização do feminino que contribui com o fortalecimento do referente dominante no currículo (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Aliados aos atributos dos papéis de gênero também estão as normatizações apoiadas no determinismo biológico. A delimitação de papéis de gênero no Brasil decorre, sobretudo, dos costumes das famílias burguesas do início do século XIX. Eles se consolidaram a partir das leis públicas que definiam a separação dos espaços domésticos e públicos e regiam a limpeza e o uso das cidades. Na organização do doméstico contraposto ao público, às mulheres cabia a função de limpeza, higienização e cuidados do lar e da família (D´INCAO, 2002).

A ideia de papéis relaciona-se à lógica da divisão social e sexual do trabalho, incumbindo as mulheres pelas atividades domésticas e os homens pelas atividades públicas, valorizadas financeiramente (GROSSI, 1992). Essa lógica é analisada nas aulas frente à dicotomia: mulheres ligadas aos serviços domésticos/privados (cozinhar, varrer) e homens às atividades sociais/públicas (dirigir, ganhar dinheiro). A análise é expressa em exemplos, provocações e citação de trabalhos que abordam o tema, conforme recorte a seguir:

> Por que se define que as meninas levam a comida e os meninos o refrigerante?(P2)/ Por que a ideia de que a mulher é quem cozinha (Ea)/ E os homens que têm o poder de compra. Há o currículo prescrito, o real e ainda tem o oculto que não está em canto nenhum. O trabalho de Anna Líssia mostra isso, quando fala da menina que estava correndo e cai e a professora diz: - Está vendo, você é princesa não é para estar correndo./ Eu fiz isso ontem, como ele advinhou? (Ea) [comenta com as colegas ao lado, olhar de surpresa] (Aula 1 de P2).

É possível verificar que os papéis dizem da condição da mulher limitada ao doméstico e o homem à função de provedor. A menção a um trabalho acadêmico que situa o controle das professoras em relação ao comportamento das meninas instiga a estudante a refletir sobre a sua prática.

A crítica à atribuição de papéis domésticos para as mulheres é reiterada no processo formativo, que situa a escola como espaço de reprodução e materialização desses papéis, mas

também como espaço de transformação. Através da relação que os sujeitos estabelecem entre teoria e prática, situando suas experiências e seus conhecimentos profissionais é evidenciado que, para elas e eles, a definição de papéis é construída e não natural. Desse modo, a escola é situada como espaço de práticas diversas e o trabalho com gênero mostra-se necessário, tendo em vista as definições de papéis no cotidiano da escola, conforme mostram os registros:

> Na escola onde eu trabalhava a professora dizia: os meninos saiam da sala que as meninas vão passar uma vassourinha [a turma ri]. O currículo não traz só questão de classe. O currículo não é só capitalista, é patriarcal (P2, Aula 7, P2).

> Na minha sala esta semana eu saí para falar com a supervisora e quando voltei tinha duas alunas varrendo a sala. Eu perguntei quem tinha autorizado. Eu esqueci de abrir o cadeado para a zeladora varrer. Elas foram pegar as vassouras sem ninguém pedir porque já trazem isso de casa (Ea, Aula 9, P1).

As identidades/identificações de gênero recebem influências dos atributos produzidos nos espaços sociais, entre eles, na família e na escola, que muitas vezes, constroem e perpetuam definições binárias e guardam relação com a dinâmica de raça, conforme alertam as falas:

> Quem faz a comida no Sítio do Pica Pau Amarelo?/ Tia Anastácia [poucas estudantes respondem]/ E quem escreve o livro de receita? Dona Benta! [a turma em coro] (P2, Aula 3)

> Uma aluna daqui me disse [diz o seu nome]: até hoje eu sou traumatizada porque eu queria ser a rainha do milho/ Ela é negra [explica P2]. A professora disse: Olha, rainha do milho não. Você não dá para ser rainha do milho/Mas quando tinha um empregada na peça de empregada doméstica, com certeza, ela já estava com o seu papel garantido [comenta P2] (P2, Aula 11)

Os papéis de gênero, articulados às diferenças de raça, dão visibilidade às desigualdades presentes nas relações, inclusive, na escola. Os relatos sobre as práticas docente e discente mostram a necessidade de trabalhos de intervenção nos espaços escolares, articulando as dinâmicas das diferenças e sinalizando para a importância da revisão das práticas. A possibilidade de as escolas contribuírem com a transformação desses papéis baseia-se na ideia de que os "papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar" (LOURO, 1997, p. 24).

Os papéis de gênero na interface com as dinâmicas de raça e classe, às vezes, passam despercebidas e/ou não são evidenciadas no currículo da formação, que se centra no foco

específico da discussão. Esse contraponto no currículo foi observado durante a projeção e análise do vídeo "Vista a minha pele" para tratar das questões de raça e preconceito[120].

O vídeo faz uma inversão de realidades vivenciadas por pessoas negras e por pessoas brancas, relatando a história de uma menina branca que sofre preconceitos por ser branca em um contexto onde as pessoas negras são valorizadas e evidenciadas. A menina branca quer participar de um concurso de beleza na escola e para ganhar tem que vender bilhetes. Devido ao preconceito contra meninas brancas, a garota não acredita que pode vencer, e uma amiga negra a estimula a participar. Na escola, a professora diz que no Brasil todos são iguais, independente da classe, da raça, "do sexo" e da origem social, e a menina reflete sobre os preconceitos que sofre.

No vídeo, a temática de gênero não é trabalhada, mas traz cenas com forte apelo aos papéis de gênero, evidenciando a lógica patriarcal das relações familiares. As cenas são representadas pela família branca e pela família negra que mostram os homens sentados à mesa sendo servidos pelas mulheres. Em outras cenas as mães estão sempre aconselhando as filhas no ambiente doméstico e os maridos chegando do trabalho, dirigindo carro, evidenciando suas conquistas profissionais e proferindo discursos mais elaborados. O professor de matemática é representado por um personagem homem e é situado nos créditos do filme. A disciplina da professora que, provavelmente, é de história e tem destaque no filme não é especificada nos créditos. Além disso, a linguagem utilizada pelas e pelos personagens é sempre no masculino genérico.

Embora a abordagem do filme, bem como o foco de análise estejam dirigidos às diferenças de classe e de raça, o forte apelo às determinações dos papéis de gênero presentes nas cenas não é tratado, conforme registro.

> P3 comenta o filme dizendo da inversão de papéis, que é um convite a se colocar no lugar do outro. Chama a atenção para o discurso do professor [no masculino] e a atitude contrária que muitos realizam e diz: É necessário se policiar! Ficar preso a um discurso carregado de preconceitos sem se dar conta disso. É o mito da democracia racial. Discursos para justificar o preconceito. Desigualdade não só de raça, mas de classe também. Escola reproduzindo desigualdade. O lugar de cada um, os negros. / Alguém se incomodou? A gente traz o preconceito, reproduz como se fosse normal. Tudo se passa no contexto educacional da menina branca, reproduz como se fosse normal. Brancos escravizados como se sentem na sala de aula, quando o professor faz a abordagem. Tem outra fala "não se desespere cabelo crespo tem solução" [faz menção à propaganda]. A menina tenta se inserir. O negro tenta copiar tudo que o branco faz para fugir do preconceito. A escola está pensando nesta

[120] Vídeo produzido pelo Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Direção de José Zito Araújo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Acesso em: 26 nov. 2015.

> relação histórica em relação aos negros? Os livros didáticos apresentam os negros só no processo de escravização (P3, Aula 1).

A análise do filme dirige-se às diferenças de raça e classe, mas não estabelece relação com os papéis de gênero evidenciados nas cenas. A ausência da crítica a esses papéis pode revelar a sua naturalização e seu fortalecimento.

A interface entre as dinâmicas de gênero, raça e classe que permeiam o currículo revela que as discriminações, geralmente, estão articuladas, não são adicionadas, somadas ou sobrepostas umas às outras como camadas, mas se interligam em determinadas situações. Isso mostra que os sujeitos não estão determinadas e determinados a vivenciar formas múltiplas e somáticas de preconceito de forma linear. O filme projetado como conteúdo do currículo mostra que os preconceitos não são produzidos e cultivados de forma isolada; muitas vezes, estão ligados formando redes de preconceitos. Embora o filme aborde as diferenças de classe e de raça ele reforça as desigualdades de gênero.

A compreensão de que os grupos sociais não são homogêneos também indica que há diferenças no interior dos próprios grupos que promovem relações distintas. “Em outras palavras, o que estamos acentuando é a complexidade e a não-sincronia das relações entre os diferentes grupos sociais, cujos efeitos se mostram imprevisíveis e muitas vezes contraditórios, mesmo em espaços institucionais similares” (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 134). O “modelo associativista” utilizado nas pesquisas educacionais que associa “sexo” e “cor” nem sempre dá conta da diversidade e complexidade dos dados relativos às desigualdades, invisibilizando, muitas vezes, as direções contrárias dos dados, suas contradições (ROSEMBERG, 2006).

A complexidade e a não-sincronia das relações também levam à compreensão de que não há uma escala de dor que classifique ou hierarquize os preconceitos entre piores ou menos dolorosos. A intensidade da dor é sentida por cada um, cada uma nas suas experiências pessoais e coletivas, bem como a brutalidade ou a sutileza do ato preconceituoso não diminui a sua potência destruidora, discursiva ou material.

No currículo da formação, os papéis de gênero, geralmente, são questionados pela prática docente que ajuda às estudantes e aos estudantes identificarem os condicionantes de gênero presentes nas suas relações domésticas, sociais e profissionais, como também no conteúdo dos livros.

> É feito dizer: pode trabalhar, mas quando chegar vai fazer as tarefas da casa. Ou então dizer que o marido é bom porque ajuda a lavar os pratos, a enxugar. Como se a obrigação fosse sua, precisa ser dividido meio a meio [faz o gesto com as mãos] (P2)

> [as estudantes riem e cochicham, uma estudante diz para a outra que é tudo dividido na casa dela. Outra mexe com a amiga e diz: tá vendo quando casar?] (Aula 3, de P2].

> As mulheres com TDA elas não podem se relacionar com homens machistas (Ea)/ Nenhuma mulher merece se relacionar com um homem machista. O problema não está nela está no machismo. Nem tudo que tem no livro está certo e vale para nós. Sempre olhando com lupa (P1) [121]. (Aula 7, de P1).

As contribuições das provocações realizadas pela professora, pelo professor indicam que as relações são conflituosas e que os papéis de gênero podem ser desconstruídos. Desse modo, as abordagens das identidades/identificações de gênero sugerem referentes que desnaturalizam as atribuições binárias. A prática pedagógica docente revelou-se crítica em relação à reprodução dos papéis de gênero. Nessa perspectiva,

> [...] uma pedagogia crítica da representação precisa enfatizar e problematizar a noção de autoridade textual em funcionamento na prática de sala de aula. A autoridade textual, neste caso, refere-se ao poder que os/as educadores/as utilizam para legitimar tanto o valor de uma imagem ou texto particular quanto uma gama de interpretações que são arregimentadas para compreende-los (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 146).

As intervenções docentes mostraram-se importantes na prática pedagógica porque nem sempre os atravessamentos de gênero foram identificados pelas e pelos estudantes. A capacidade de assumir postura crítica diante da leitura de um texto, de uma imagem, de um exemplo pode ser desenvolvida também por estudantes, mas a maturidade pedagógica da professora, do professor, orientada por uma intencionalidade, a configuram, o configuram como um sujeito de transformação.

O compromisso político da professora, do professor corporificado na escolha das abordagens didáticas, dos materiais, na discussão que promove e nas relações que estabelece com as e os estudantes possibilita que essas e esses se localizem nas tramas do poder que são tecidas pela sociedade. Possibilita ainda sinalizar para as e os agentes da discriminação presente entre as, os estudantes e professores, professoras.

Apesar dos papéis de gênero serem problematizados na sala de aula por posturas pedagógicas críticas, algumas vezes a conservação deles se materializa em atividades e ocupação do espaço. De forma geral as estudantes e os estudantes não se agrupam pelo gênero e se relacionam com tranquilidade. Geralmente os espaços são partilhados pelas e pelos estudantes sem disputa ou domínio de território.

---

[121] A professora refere-se ao livro apresentado pelo grupo sobre Transtorno de *Déficit* de Atenção (TDA), utilizado na disciplina, que traz um forte apelo à divisão de papéis de gênero. SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas**. São Paulo: Gente, 2003.

Entretanto, situações pontuais de diferenciação por gênero foram observadas, como: o manuseio das tecnologias, a centralização do masculino em relação ao feminino na fala e no espaço da sala de aula.

A conservação dos papéis de gênero é evidenciada nas situações que exigem o esforço físico para manusear o datashow, tendo em vista que ele fica preso ao teto, necessitando subir no braço da cadeira para ligar/desligar. Nas aulas de professores homens o equipamento é ligado/desligado sempre por eles[122], muitas vezes, com o auxílio de uma garrafa plástica ou de lápis.

Nas aulas das professoras mulheres, geralmente, a ligação é feita por um estudante. Houve situações em que o estudante era solicitado porque dominava o manuseio do equipamento, ou também porque o estudante era alto e alcançava o datashow, mas também houve situações que demonstraram ser uma atividade compreendida como masculina. Os estudantes também não questionaram a exclusividade da "sua" função, acatando o "papel" para o qual foram designados.

A definição desta função como masculina foi registrada em diferentes momentos que ilustram estas situações:

> A professora, o professor solicita ao convidado que está ao lado de uma estudante da mesma altura a desligar o datashow. Ele sobe na cadeira e desliga com a ajuda da garrafa (Aula 4).
>
> A professora, o professor pede ao estudante para tirar o cabo do datashow que está atrapalhando [as estudantes olham e chamam o mesmo estudante, que senta atrás. Ele é alto, mas tem outras estudantes mais altas sentadas na frente perto do datashow] (Aula 2).
>
> Alguém pode ligar o datashow? [não especifica ninguém]. As estudantes olham para o estudante e dizem:. Vai lá ...! [diz o nome dele]. [Ele senta na última fila e está com muito material no colo tira tudo e vai ligar sem reclamar]. As meninas se dirigem a uma estudante e diz: Dá o apoio moral [a menina segura as bancas para ele subir]. Ele liga o equipamento e vai sentar. O datashow não funciona e a professora, o professor diz: Eu acho que precisa desligar e ligar de novo./ Ele volta e liga de novo. No final da aula o mesmo estudante homem sobe na cadeira e desliga o datashow sem a solicitação docente (Aula 6).

Apesar de estas situações terem as suas especificidades, a demarcação de papéis para os homens na sala de aula expressa as concepções acerca das identidades/identificações de gênero que reforçam a dicotomia entre atividades masculinas e atividades femininas.

Outras estratégias e ações para ligar/desligar o equipamento também foram utilizadas pelas mulheres, recorrendo ao uso do controle remoto ou vara de madeira para manusear o

[122] Nesta situação não codificaremos as professoras e os professores (P1, P2, P3) para dificultar a identificação.

equipamento. A “transgressão” da função de ligar/desligar o equipamento também se fez presente, mostrando que as meninas são capazes de realizar tal tarefa:

> A professora, o professor entra na sala e as estudantes que vão apresentar o seminário se organizam. A mais alta diz: Eu vou subir tu segura? [sobe na banca] Será que eu alcanço? [tenta ligar com a ajuda de um lápis]. A colega diz: Vai que dá! [segura a banca] (Aula 7).

O movimento das estudantes para ligar o equipamento não chamou a atenção da turma, revelando que esta função não está tão demarcada como parece. A possibilidade de as mulheres realizarem tal função rompe com a ideia de passividade, de protecionismo presente na centralidade do masculino no manuseio do equipamento.

A definição de papéis no manuseio de equipamentos também é realizada em situações que não demandam riscos ou esforços. As estudantes esperaram o estudante do grupo se mobilizar para ligar o equipamento, apesar das três estudantes estarem mais próximas da parede.

> O professor, a professora diz: Meninas coloquem o computador na tomada, está apitando. O estudante se levanta pega o fio, olha para a parede, olha para as meninas e diz: dá para ligar? As meninas se entreolharam e a professora, o professor diz em tom de crítica: dá sim eu não liguei [toda turma se entreolha] (Aula 8).

A condição de dependência das estudantes em relação ao estudante homem é evidenciada. A abstenção das estudantes, apesar da provocação docente, comunica que tomar atitude “é” uma tarefa masculina, mesmo se tratando de um estudante que demonstrou pouca iniciativa.

Seria reducionista analisar estas situações atribuindo a uma causa apenas da divisão de papéis, tendo em vista que são situações diversas e nem sempre tão explícitas. Entretanto, a partir do que foi observado, os estudantes e professores homens, geralmente, são os que mais se aventuram a subir na banca para tal tarefa, parecem poder estar mais dispostos aos possíveis riscos. Além disso, ao delegar tarefas simples ao homem, como ligar o equipamento, também indica que, muitas vezes, as estudantes se abstêm de determinadas funções como se não coubesse a elas realizar.

Os papéis de gênero também se manifestam em situações que expressam a centralidade do masculino no domínio do espaço e da fala. Nas sutilezas das relações, os espaços são generificados, ou seja, “produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero” (LOURO, 1997, p. 25). Essas sutilezas também foram percebidas a partir da visita de um grupo de estudantes para dar um aviso sobre viagem, conforme descrição:

> Três estudantes e uma estudante entram na sala para dar um aviso sobre o Congresso da UEP (União dos Estudantes de Pernambuco). O estudante fica no centro da sala, ao lado fica a menina e na porta os dois colegas. Ele se apresenta como estudante da UFPE/Recife e diz que é filho de uma estudante daquela turma [manda um beijo para a mãe]. Fala sobre a programação, informa que haverá alojamento na UFPE e sobre a saída do ônibus do CAA e a taxa de inscrição [...] O estudante continua falando do encontro e da conjuntura de dificuldades e finaliza dizendo: "Os documentos e a inscrição são com essa moça bonita aqui [não diz o nome dela]". A menina dá um sorriso sem dizer nada. A turma pergunta o horário da saída do ônibus e ele diz: Sábado de manhã e pede a uma estudante da turma para passar a lista (Aula 7, de P2).

A divisão de papéis de gênero se configura nas posições assumidas pelos sujeitos, pois o estudante apresentou todo o conteúdo do informe e a referência à estudante foi apenas que era linda e que iria realizar as inscrições e receber os documentos. Apesar de ter uma função importante na inscrição do evento, com o recebimento da documentação e do pagamento, ela não se pronunciou em nenhum momento, apenas sorriu aceitando o comentário.

Os atributos e papéis de gênero que compõem abordagens das identidades/identificações revelam as relações de poder presentes no currículo. Os avanços e recuos frente aos padrões binários de gênero indicam que este é um conteúdo de formação gerador de conflitos, atravessado por valores, crenças e culturas. Por outro lado, as resistências evidenciadas pela prática pedagógica docente-discente, materializadas nas intervenções, nas indicações de abordagens dialogais e plurais de gênero, bem como nas problematizações do conteúdo mostram que o currículo do curso oferece fundamentos teóricos e práticos para a revisão de concepções e de ações.

As abordagens de identidades/identificações de gênero também foram configuradas pela subtemática das identidades/identificações móveis e plurais. As identificações seguem na contracorrente dos atributos e papéis de gênero, uma vez que são dinâmicas (LOURO, 1997). Na prática pedagógica, elas se materializaram através das discussões, utilização de imagens, vídeos e exemplos sobre a configuração do movimento LGBT, da conformação de família, da utilização do nome social e da utilização do banheiro de acordo com o gênero identificado.

Na prática pedagógica, a fluidez das configurações de gênero foi abordada como possibilidade de identificações plurais, que rompem com a determinação binária (homem, mulher),

> A gente vai tomando partido, se identificando como mulher. Existe uma enormidade de identificações. Como homem, como mulher. Pessoas que não se identificam com o sexo biológico, pessoas transgêneros. Até eleger o gênero não é definido no aqui e agora (P1, Aula 4)

> Aqui vem aquelas famosas letrinhas que todo mundo fica na dúvida. Outros dizem que é GLBT, não! É LGBT. Antigamente era GLBT por quê? O homem sempre ta na

> frente de tudo. A gente vê o homem na frente de casa, o homem é o chefe da casa. O pastor é o chefe da igreja, o padre é o chefe da igreja católica. E se a gente que quer tanto respeito... Eu, sendo uma travesti, quero tanto respeito por me sentir uma mulher,por que achar que os transexuais masculinos e as lésbicas elas não têm esse nome? Então por que não colocar as lésbicas na frente e entrar na posição do homem, do cavalheiro, não é isso? Aí teve algumas reuniões... então colocar o L na frente porque a mulher significa o homem que é a autoridade. Então ficou o L. O L de lésbica, o G de gay, o B da bissexual e o T da travesti e da transexual (Ca, Aula 11, de P3).

A menção da população trans como tema na prática pedagógica avança em relação ao conteúdo do Projeto do Curso, que apenas situa a sigla, mas não nomeia as diferenças. A prática que situa e nomeia as diferenças de gênero se contrapõe à estratégia da generalização, situada na perspectiva do multiculturalismo liberal humanista (MCLAREN, 1997). Ao universalizar e justapor as diferenças, pela estratégia da generalização, deixamos de apontar as demandas específicas dos grupos e das pessoas.

A presença do conflito no interior dos grupos LGBTs indica que, embora lutem por suas identificações, espaços e direitos, as identidades não são fixas e consensuais, demandam a subjetividade de cada uma, cada um. A dimensão política é evidenciada na explicação sobre a mudança da sigla, atentando para a relação patriarcal presente nas instituições e a necessidade de sua superação, embora a ideia de legitimidade atribuída ao masculino e a assunção da autoridade masculina pelas lésbicas perpassem a fala.

A afirmação das identificações/identidades plurais na prática pedagógica envolve a organização dos movimentos LGBT, da configuração de família, o direito ao nome social e a utilização do banheiro, de acordo com o gênero identificado. Através do currículo vivido as e os estudantes se aproximam da realidade das travestis na cidade de Caruaru, refletem sobre as situações de preconceito vivenciadas por mulheres e homens trans, e ainda, discutem acerca das políticas afirmativas e da conquista de direitos LGBT.

As abordagens contingentes de gênero, a partir das identificações plurais e móveis, situam a organização do movimento LGBT, revelam os desafios, diante da resistência de parte da sociedade, mostram os conflitos no interior do movimento e as conquistas alcançadas por suas, seus representantes. As falas dizem:

> Caruaru precisa saber que Caruaru tem gay, ta com a bexiga que vê na Praça do Rosário, tem, tem que esse público existe. E eu resolvi fazer a primeira parada gay aqui em Caruaru e cadê o apoio? A prefeitura logo se arrepiou quando eu cheguei falando desse movimento, não tinha verba, não tinha como ajudar. Mas duas coisas a gente tem, a Secretaria de Saúde e a gente tem força de vontade, aí juntou quatro, eu mais 3 amigas, a gente foi na Secretaria de Saúde [...]. Aí quando menos espera o bispo daqui de Caruaru manda me chamar. Eu digo: O que foi que aconteceu? Ele mandou me chamar perguntando se eu tinha pedido autorização à igreja católica pra

> poder ter esse movimento. Ah? Ele é louco, ele bebeu uma hora dessas? Eu digo não, não tem é uma manifestação, um protesto. Aí ele fez, mas tem que ter uma autorização da Igreja Católica. Eu disse: bom, então vamos fazer assim? A parada vai sair sábado, isso era numa segunda-feira. Se o senhor me mostrar durante esta semana algum documento que a Caminhada do Cuscuz [evento na festa junina], alguma drilha [quadrilhas que saíam pelas ruas com trio elétrico] pediu autorização pra poder sair a gente faz isso pro senhor. Aí ele já ficou revoltado da vida. Aí já vem o prefeito, mandou me chamar. Então a gente faz um acordo, se fizer sucesso a gente coloca no calendário e se não fizer a gente passa uma borracha nisso. Eu disse: não ajudou em nada esse infeliz e ainda diz isso [risos]. Aí ele fez: você precisa colocar 5.000 pessoas na rua. Eu disse tem quatro doida procurando ajuda pra fazer esse movimento e ele quer 5.000. Aí eu entrei em desespero e quando faltou uma semana, algumas boates do Recife procurou a gente, aí a gente ganhou trio elétrico, ganhou DJ. Então quando eu cheguei na Agamenon esperava ter só um foliazinha de gente. Então tinha 5.000 pessoas na rua. O prefeito teve que assinar um documento [risos da turma]. O Bispo não perguntou mais se a gente tinha pedido autorização ou não. E até hoje em dia a gente conseguiu reverter esse quadro, a gente trabalha com a Igreja Católica, a gente trabalha com pessoas usuárias de drogas lá em Bezerros. Aqui em Caruaru com a Pastoral da AIDS, da sociedade carcerária também, com a Igreja Católica e o que era uma coisa ruim tornou-se uma coisa boa, então esse movimento a gente já perdeu muitas amigas, ganhou muitas é... amigas também. Muita encrenca que a gente pega, mas porque Caruaru ainda é uma cidade preconceituosa, homofóbica e a gente faz o possível e o impossível para poder quebrar esse estigma né? (Ca, Aula 12, de P3)

> E eu sofri um perrengue, um aperreio no Banco [diz o nome]. Tava eu e uma amiga minha, isso lá em 2005 e eu fui receber um dinheiro. Então, quando eu voltei, de São Paulo pra aqui eu me apresentei no banco, na fila especial. Como eu tenho uma deficiência e eu tenho prioridade de usar esse caixa aqui e tal, tal. Tudo bem, com seis meses, o mesmo caixa do banco trabalha ali, não foi com a minha cara naquele dia. Eu acho que brigou em casa [sorri]. Então, não me atendeu. Eu disse: Olhe [interpreta] é... eu sempre passei aqui no senhor pra receber o meu dinheiro. E ele fez: não pra você receber aqui você tem que andar com o seu crachá, falando da sua doença ou deficiência. Eu digo: Oxe e ele é louco é? Aí esperei ele atender uma senhora. Eu disse o senhor não vai me atender não? Ele fez não, você tem que ter essa identificação. Eu disse não. Fui falar com a gerente, a gerente nem olhou para a minha cara, não fez nem esforço de levantar o rosto pra me ver, não teve nenhuma ação. Eu olhei para a estagiária e disse: olhe, eu vou na delegacia prestar uma queixa viu? A estagiária, coitada, não podia fazer nada, né? Ficava só. Menina, eu saí do Banco do centro fui na delegacia, quando eu cheguei lá o doutor ... [diz o nome do delegado] ele pegou e fez: Infelizmente, a burocracia no Brasil é terrível, você tem que voltar lá e pegar duas testemunhas. Eu digo: Afe Maria! Se chegar um homem ou uma mulher dizendo que foi assaltada eles não querem e se chegar um veado: Eu preciso da senhora pra ir na delegacia. Não vai, não tem condições. Ele fez. Infelizmente. Eu saí pra fora da delegacia, fumei um cigarro, tava atacada, nervosa. Eu disse: Caruaru ta do mesmo jeito! Eu digo, vou chamar a imprensa. Chamei a imprensa, relatei o que aconteceu. Aí quando o delegado viu [ênfase] a imprensa ele foi e me chamou. Aí eu prestei queixa, tudinho [risos da turma]/ Acabou a burocracia! (Ea)/ E a bicha que tava comigo, ah, se eu tivesse eu quebrava tudo. Eu disse: não gente, a gente tem uma coisa melhor pra tudo que é a caneta. A caneta lasca um. Então, o Banco foi processado, eu consegui comprar minha casa, através desse processo na caixa econômica, sou bem tratada. Quando chego lá tomo até cafezinho [risos] (Ca, Aula 12, de P3).

> A parada gay surgiu pelas pessoas que sofreram violência transfóbica, homofóbica. Os movimentos sociais se organizam aí entra o mercado. O Estado oficializa o movimento para apaziguar, diz vou oficializar. Quando oficializa coopta o movimento (P3, Aula 4).

As discussões promovidas em sala de aula acerca do movimento LGBT revelam as dificuldades, as lutas e as conquistas dos espaços sociais para mobilização. O “tom” das

discussões acerca do movimento LGBT “prende” a atenção da turma, interessada pela temática, sem resistência aos posicionamentos das protagonistas. Esta postura da turma em relação ao movimento LGBT, inclusive, discutido por uma líder de movimento que se identifica como travesti, dá indícios de que estas e estes estudantes podem assumir posturas interventivas nos espaços sociais, tendo em vista que se dispõem ao diálogo.

A descrição desses conflitos, das lutas por identificações ajuda a perceber que as diferenças não inviabilizam a existência do movimento LGBT e do metadiscurso primário (MCLAREN, 1997), mais do que isso, energizam, dão “vida” ao movimento. Esta imagem ativa, conflitiva, rodeada de interesses em relação ao movimento LGBT no currículo da formação produz um clima “sedutor” e instigante, “prendendo” a atenção das e dos estudantes que acabam “esquecendo” do horário do intervalo.

O movimento LGBT foi tratado como exemplo de luta e conquistas. Apesar dos desafios apresentados, as utopias possíveis em termos de reconhecimento, valorização e direitos prenunciaram tempos de diálogo, partilhas de espaços sociais, na tentativa de superação dos padrões binários e heteronormativos.

As denúncias às situações de preconceito sinalizaram para a ampliação e o aprofundamento dessas discussões no campo da educação. Sinalizaram também que as pessoas homossexuais, lésbicas, bissexuais têm muito a ensinar, sobretudo, no espaço da universidade, nem sempre acessado por elas e eles, devido ao preconceito que sofrem.

Na articulação com o conhecimento, os sentimentos que “pairam” no ar na sala de aula, após estas discussões e relatos parecem ser de vergonha e de constrangimento, em relação às nossas atitudes como humana, humano diante das injustiças sociais. Os encontros favorecem a desnaturalização do “óbvio”, do “corriqueiro”, referentes à injustiça social, provenientes da indiferença face à diferenciação.

O movimento de desnaturalização se dá a partir do acesso aos dados históricos e culturais promotores das injustiças sociais, porque expõe a trajetória de desumanidade, pondo os sujeitos diante da realidade com lentes de conhecimento reflexivo e crítico que ajudam a enxergar para além do imaginário social, dos referentes das ciências positivas e dos paradigmas naturalistas.

Também foi explicitado o desejo de partilhar esta experiência, estes conhecimentos com outras pessoas fora da universidade, em casa, com as famílias, como diz a estudante “[...] como você eu não deixei aquela discussão só aqui, levei pra minha casa, falei com a minha mãe, então é muito importante” (Ea, Aula 12, de P3). Essa explicitação indica o desejo por

mudança, que o trabalho educativo ultrapassa o espaço escolar, que "aquela aula", aqueles encontros mobilizaram sentimentos e conhecimentos necessários à intervenção.

As abordagens de identidades/identificações também suscitam a discussão acerca da definição do conceito e concepção de família. A crítica à configuração e limitação de um modelo nuclear de família e as cobranças sociais permearam o currículo da formação nas seguintes falas:

> Agora há uma votação na Câmara dos Deputados perguntando qual o conceito de família e as pessoas que publicam este enquete já induzem você a votar contra ou a favor, eu acho errado porque não garante o direito de escolha do outro (Ea) [P1 explica que estas pessoas lutam por uma causa e devem fazer isso mesmo] (Aula 9, de P1).
>
> Dois homens não podem adotar uma criança, só a família nuclear? Naquele espaço, espaço familiar, composição de família. Família é toda união de pessoas que têm laços afetivos (Co, Aula 8, P2).
>
> Quando a gente vai trabalhar o dia da família e a gente pega o livro da criança qual a imagem que tem lá? Pai, mãe, é uma menina, um menino, gato, cachorro. Nunca tem e não se tem a liberdade do professor, na maioria das escolas. Não se tem a liberdade do professor transitar nesse, nesse nível de ir contra o normal e mostrar para as crianças as novas configurações de família, não é? As configurações atuais (Ea, Aula 11, de P3).
>
> E a outra coisa que aconteceu foi numa escola privada, uma aluna negra, filha de duas mães, a gente foi trabalhar o dia da família, a gente foi trabalhar a família. Pegamos o livro, com estava a família lá: pai, mãe, dois filhos. Antes eu pedi para as crianças levarem a foto da família e chegaram as crianças com a foto dela e das duas mães e os outros meninos começaram, uma turminha pequena, do maternal e começaram a perguntar, o fulana e tu não tem pai não é? Por que tu não tem pai? E ela não sabia o que dizer porque ela não conhecia o pai, ela tinha duas mães, e ela dizia eu tenho duas mães. Eu não tenho pai, eu tenho duas mães e no outro dia várias mães vieram me perguntar. Nesse dia eu não fiz os trabalhos, porque a gente montou o mural, mas eu queria mostrar pras crianças que tinham várias configurações de família. Parei aquele trabalho e fui conversar com a minha coordenadora, evangélica. Muito tradicional, disse: você vai trabalhar do jeito que está lá, você não vai ensinar essas coisas erradas aos meninos não! (Ea, Aula 12 de P2).

As falas mostram a possibilidade de configurações familiares, para além do modelo nuclear, mas o livro didático restringe, assim como algumas, alguns profissionais orientam o trabalho a partir de referentes religiosos conservadores. Embora as falas tragam as novas configurações de família, a família nuclear ainda é apresentada como sendo normal; essa ideia atribui às famílias homoparentais a condição de anormalidade.

Os extratos de falas não negam a família nuclear, mas ampliam a concepção de família, que passa a envolver pessoas do mesmo gênero ou não, unidas por laços afetivos e capazes de assumir paternidades, maternidades. Nesta perspectiva, a "lógica do doméstico" é ampla, no sentido da comunidade, do lugar do acolhimento, da segurança, para além de um

modelo específico, pois "[...] é esse prazer com o próximo o que vai dar a diversidade das micro-agregações, particularmente assinaláveis hoje em dia" (MAFFESOLI, 1996, p. 323).

As identificações plurais e móveis tratadas no currículo da formação revelam que os sujeitos da prática pedagógica se posicionam positivamente em relação às diversas configurações de família, embora o ranço da normalização esteja presente. Desse modo, apesar de a escola fazer referência ao modelo de família nuclear, as configurações homoparentais estão nesse espaço e as professoras atentam para a pluralidade dessas configurações, mostrando a importância do seu reconhecimento.

As identidades/identificações plurais são abordadas em relação à temática do nome social, na prática pedagógica docente, discente e por uma convidada. A discussão assume o sentido do direito, da superação de preconceitos. Vejamos:

> Isso aqui é quando eu recebi a minha carteirinha do Ministro de saúde. Estavam todas as transexuais que participaram já saíram de Brasília com a sua carteirinha. As meninas tiram a Xerox e sai preto e branco... elas dizem por que a tua é tão chique parece um cartão de crédito? A minha carteira do SUS é diferente, mas hoje em dia todas têm. Se chegar na Secretaria de Saúde: - eu quero fazer o meu cartão do SUS com o nome social (Ca, Aula11).
>
> Eu tenho na família um sobrinho que se identificou como sobrinha. Ela se identifica com o nome social e algumas pessoas da família continuam chamando pelo nome de registro. Isso é uma forma de violência. Há dimensões subjetivas, históricas, convicção cristã muito forte que a gente não pode continuar reproduzindo no espaço escolar. Isso representa nossa concepção de vida (P3, Aula 2).
>
> Eles se sentem ofendidos, ou ofendidas quando vão a uma, a um posto de saúde e são chamados pelo seu nome de batismo, de homem, e elas dizem que é a pior coisa do mundo porque elas não podem ser aquilo que elas querem ser, que a sociedade não as acolhe daquela forma (Ea, Aula 11 de P2).

A discussão acerca do nome social, como conteúdo de formação, alerta as e os estudantes para os direitos conquistados pelo movimento, para a necessidade do trato respeitoso e justo às pessoas trans e travestis, como também para a necessidade de combater o preconceito nos espaços públicos, inclusive na escola.

Embora ainda não tenhamos uma legislação que garanta a mudança do nome civil para as pessoas transgêneros e transexuais, a utilização do nome social no Brasil é uma estratégia, chamada de "gambiarra social" (BENTO, 2014b), para lidar com as identificações de gênero que rompem com o determinismo biológico. Saber lidar com o nome social demanda conhecimento por parte das e dos profissionais dos serviços públicos.

As identificações plurais e móveis de gênero também abarcaram a polêmica sobre o uso do banheiro por pessoas trans, no sentido da crítica ao preconceito. Os relatos de P3 e de uma convidada que é travesti encampam a discussão, quando dizem:

> Como o homem vai usar o banheiro das mulheres. Não é homem é mulher [indignada]. É todo um discurso de ódio (Aula 2, P3).
>
> E quando foi outro dia a gente abriu um processo no Ministério Público com o TIP (Terminal Integrado de Passageiros), e o TIP hoje é obrigado, não só o TIP, shopping, qualquer lugar dá travesti, da transexual usar o banheiro feminino. Se caso tiver alguma mulher no banheiro se sentir mal com a presença daquele travesti, aquela travesti ou daquela transexual ela pode ter o direito de falar pra uma funcionária. Que todo banheiro tem que ter uma funcionária, não é isso? E é da funcionária estar presente, de entrar. É menos constrangedor a travesti está no feminino do que no masculino. No banheiro masculino todo mundo sabe como o homem é! O homem está com três, com quatro amigos entra uma travesti já começa olha a gostosa! Começa tirar onda e termina ou em agressão ou ela não vai no banheiro e termina se prejudicando. E hoje no Recife existe essa lei. Qualquer estabelecimento público tem condições de aceitar a travesti no banheiro (Ca, Aula 11 de P3).
>
> Os LGBTs têm o direito ao banheiro que se reconhecem. É conquista do movimento (P3, Aula 5).

O tema da utilização do banheiro por travestis, transexuais e transgêneros na formação não mobiliza resistências por parte das e dos estudantes. O silêncio pode indicar que elas e eles conseguem ultrapassar a definição de padrões de gênero, que envolve a sexualidade, ou ainda, a resistência em abordar o tema. A questão central é que a discussão sobre as identidades/identificações de gênero, a partir de temáticas relativas às vivências de pessoas trans narrada por uma travesti chega à formação.

A escola como um espaço público que lida com identidades múltiplas e plurais de gênero demanda profissionais que conheçam e assumam postura político-pedagógica diante dos padrões binários de gênero, para lidar com as configurações de família, com o nome social e com a utilização do banheiro de acordo com o gênero identificado.

Desse modo, as abordagens de identidades/identificações de gênero na formação possibilitam às estudantes, aos estudantes participarem do debate a partir de representações do próprio movimento, em diálogo com a temática e o referencial teórico indicado. Essa dinâmica revela a articulação entre as abordagens programadas e contingentes, que mobilizaram o estudo acerca das construções de gênero, a partir da articulação entre teoria e prática. Embora as questões LGBT sejam contempladas nos planos de ensino e na programação das disciplinas, elas estão situadas como abordagens contingentes porque é nessa contingência que emergem a variedade e a ampliação de temas importantes para a prática pedagógica, não enunciados nos documentos.

O contato com a realidade das, dos militantes provoca a sensibilização e a reflexão do grupo, viabiliza a ampliação de compreensões, de representações, podendo repercutir em práticas combativas frente à discriminação. As abordagens de identidades/identificações de gênero na prática pedagógica mostram que o currículo da formação problematiza as definições binárias de gênero, a partir dos atributos e papéis construídos socialmente para mulheres e homens no sentido de apontar a produção das desigualdades.

As críticas aos atributos e papéis de gênero alertam para segregações que podem ocorrer no espaço escolar como "situações didáticas inadequadas" (TORRES SANTOMÉ 2013), que, dentre outras, se materializam na segregação por gênero, mobilizadas por crenças religiosas e valores morais.

A formação mobiliza estudos, reflexões e análises acerca dos padrões binários de gênero e dos padrões heteronormativos e o acesso a referentes teóricos e práticos que abordam criticamente as identidades/identificações contribuem com transformações na prática das professoras e dos professores com gênero na Educação Básica. Entretanto, o acesso ao conhecimento nem sempre incorre em mudanças de posturas, pois também envolvem outros referentes presentes na escola.

c) Abordagens de linguagens de gênero

As abordagens de linguagens de gênero serão tratadas a partir da flexão dos gêneros; do feminino genérico sem flexão; da universalização do masculino e do feminino universal; e dos substantivos sobrecomuns.

A linguagem como expressão, dimensão e configuração de culturas contribui com a produção e reprodução de realidades. As experiências são construídas e compreendidas também pela linguagem, pois "a língua ajuda a constituir a experiência ao oferecer uma estrutura de inteligibilidade ou um instrumento mediador por meio do qual as experiências possam ser compreendidas" (MCLAREN, 1997, p. 127).

Este sistema de inteligibilidade integra diferenças, geralmente, anunciadas em tom e formas de desigualdades, que traduzem e produzem as relações sociais vividas. Para McLaren (1997), no ocidente predomina um sistema linguístico binário, no qual o primeiro elemento se sobrepõe ao segundo, de forma que o segundo passa a ser dependente e referenciado pelo primeiro. Assim, os signos disputam espaços de poder construindo representações, ou seja, formas de significação legitimadoras de desigualdades.

Nessa lógica binária, a linguagem androcêntrica assume dimensão universal, naturalizada pela ciência moderna e pelas práticas sociais que legitimam o masculino como medida de todas as coisas. A linguagem androcêntrica produz inteligibilidades que patenteiam a dimensão do masculino como "o referente", situando "o feminino" como o polo oposto, o "outro" da relação. O androcentrismo em algumas culturas consegue opacizar os binarismos de gênero por meio da "onipresença" do masculino genérico da linguagem.

No modelo binário, o androcentrismo naturaliza-se de tal maneira que as individualidades vão se perdendo. Como mulheres, nossa identidade/identificação "sexolinguística" se esvai, sutilmente, no cotidiano, através dos enunciados no masculino genérico proferidos sem nos referenciar, inserindo por assimilação (meninos/homens) (MORENO, 1999).

A referência ao feminino, na maioria das vezes, só ocorre quando há "impossibilidade" de inserir as meninas no "universo masculino" ou quando a inserção representa "ameaça" à masculinidade hegemônica (meninos delicados), conforme analisa Freire (2009) ao dizer que os homens não se sentem referenciados com a linguagem no feminino genérico.

A linguagem androcêntrica, geralmente, é explicada como uma linguagem "democrática", por considerar "todos" (no masculino genérico) incluídos numa linguagem universal, numa perspectiva de multiculturalismo assimilacionista. Entretanto, assim como ocorre com a raça branca, com o cristianismo, o referente em situação de dominação reage quando "o outro", "a outra" se coloca como sujeito de direitos, reivindicando pela sua expressão. Como explica Moreno,

> [...] se a menina incorre no erro de acreditar que a palavra 'menino' diz respeito igualmente aos dois sexos, logo verá frustradas suas ilusões igualitárias. O riso de seus companheiros diante de sua mão levantada pode fazê-la compreender, bruscamente, que teria sido melhor não se considerar mencionada em frases do tipo: 'levantem as mãos os meninos que querem fazer parte do time de futebol' (1999, p. 37).

Esse exemplo ilustra que a linguagem androcêntrica assimila provisoriamente o feminino, enaltecendo o poder de quem está na situação de dominação de inserir ou excluir de acordo com as suas necessidades e seus interesses. O ensino normativo da língua portuguesa indica a flexão do gênero dos substantivos e, nós mulheres, aprendemos a "identidade sexolinguística" para, em seguida, a rejeitar. A relação ambígua com a língua ensina às mulheres "[...] o lugar provisório no idioma, lugar que deverá ceder imediatamente quando aparecer no horizonte do discurso um indivíduo do sexo masculino, seja qual for a espécie a

que ele pertença" (MORENO, 1999, p. 37). A linguagem como sistema de significações indica para nós mulheres que a provisoriedade no idioma também pode representar provisoriedade no contexto social, partindo da compreensão de que a língua constitui experiências (MCLAREN, 1997).

Desse modo, a ausência da flexão do gênero na linguagem oral ou escrita não representa questão gramatical, implica em condição ideológica, como ensina Freire (2009, p. 68), pois "A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa". Práticas progressistas desnaturalizam a linguagem "universal" de gênero, que, acusada de enfadonha, desnecessária e repetitiva vai ensinando que a flexão do gênero tem sentido político e efeito material.

A compreensão e o uso da flexão da linguagem remetem ao movimento de resistência contra o padrão androcêntrico, entretanto, ainda representa limitações quando não alcança todas as identidades/identificações de gênero, tendo em vista que se resume aos pares binários.

A prática pedagógica docente-discente revelou situações várias em relação à linguagem. Sua utilização em sala de aula por professoras, professores, estudantes, convidadas, convidados (Apêndice H) traduz a presença dessa tensão na realidade.

Na língua portuguesa, de acordo com a gramática normativa, os substantivos são biformes, quando flexionam o gênero em masculino e feminino (menina/menino), e uniformes, quando apresentam forma única para se referir aos dois gêneros. Os substantivos uniformes se desdobram em: epicenos, utilizam forma única para designar animais e necessitam da especificação macho ou fêmea (onça macho); comuns de dois gêneros, utilizam forma única para se referir aos gêneros e demandam o artigo para definir o gênero (as/os estudantes) e sobrecomuns, que só possuem forma única de designação (a criança) (TERRA; NICOLA, 2008). Além da linguagem normativa, que também tem ranços androcêntricos, a pesquisa se referenda no trabalho de Carvalho Freire (2010) que aborda a linguagem de gênero a partir do masculino genérico sem variações (aluno), do masculino genérico com variações (homem/mulher cidadãos) e da universalidade do masculino (homem referente à humanidade) e da indeterminação dos gêneros sem a utilização do artigo (pessoa, ser).

- A flexão de gêneros subvertendo o padrão androcêntrico e binário

A flexão de gênero na linguagem é a mais evidente na prática pedagógica docente, perpassando as três disciplinas. O cuidado em flexionar o gênero revelou que os sujeitos estão atentos para o poder da linguagem, não só de comunicar, mas também de considerar e produzir identidades/identificações. O seu alcance na prática pedagógica é a própria realização do currículo, com efeitos materiais. Assim, as professoras e os professores contribuem:

> Precisamos fazer um acordo de damas e cavalheiros, tem só dois homens, é comum (P1, Aula 1).
>
> Houve a migração do homem e da mulher do campo para a cidade, pensar urbano e rural, mudança para lidar com a vida, o tempo (P2, Aula 5)
>
> [...] vai ser muitas vezes reforçada pela escola ao invés de ser trabalhada com esse sujeito essa sujeita para o sentido de que este tipo de atitude não é uma atitude correta (P3, Aula 7)

Ao flexionar o gênero, as professoras e os professores produzem um currículo atravessado pelas diferenças de gênero, no sentido de anunciar a desnaturalização da linguagem. Nem sempre estas e estes estudantes percebem as intencionalidades da flexão, mas o "som diferente" já representa alguma alteração no que se considera por "norma". A modificação na linguagem "padrão" realizada pelas professoras e professores pode ser desagradável para quem escuta por conta do alongamento da frase que, de costume, seria bem mais curta, mas o incômodo é indicativo de intervenção. A flexão também indica o posicionamento político deles e delas em relação às diferenças de gênero.

O lugar a partir do qual estas professoras e estes professores falam (HALL, 2006), com suas referências, desenvolvendo uma prática pedagógica institucional, possibilita mexer com a naturalização da linguagem androcêntrica. Junto ao uso da flexão de gênero, professoras e professores também fazem intervenções diretas em relação à dimensão política da linguagem.

A flexão do gênero, mais evidente na fala das professoras e dos professores, algumas vezes é motivo de atenção das e dos estudantes, no cuidado em se referir à autora de acordo com a identificação do gênero, ao trazer a flexão no slide, e complementando o termo crianças para se referir a meninos e meninas, como mostram os recortes:

> A questão do interesse que a [pausa] a autora, é autora Soifer [ri e fica pensativa]. Na página 51 ela diz que "os estudantes [...] [o texto traz uma linguagem no masculino genérico] (Ea, Aula 3, de P1)
> O que os professores/as podem fazer? [texto no slide] (Aula 7, de P1)
>
> Todas as crianças, meninos e meninas vão ter o critério da distração (Ea, Aula 7, de P1).

Apesar de rara a utilização da flexão do gênero na linguagem das e dos estudantes, a presença indica que há variações no grupo e que a linguagem é passível de mudanças. A dificuldade em relação à mudança explica-se pela naturalização do padrão androcêntrico da linguagem, gerador de automatismo que passa a ser inquestionável.

A linguagem é "[...] o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito 'natural" (LOURO, 1997, p. 65). Entretanto, a presença da flexão de gênero, para além de simples automatismo (a/o) (SCHAEFER, 1997), representa rupturas em relação à naturalização do padrão androcêntrico.

A desnaturalização da linguagem e das práticas demanda linguagens várias, também repetidas e reiteradas para desestabilizar a norma. Assim, junto à prática docente, alguns referentes teóricos contribuem para que as e os estudantes realizem a flexão do gênero, socializando-os com a turma:

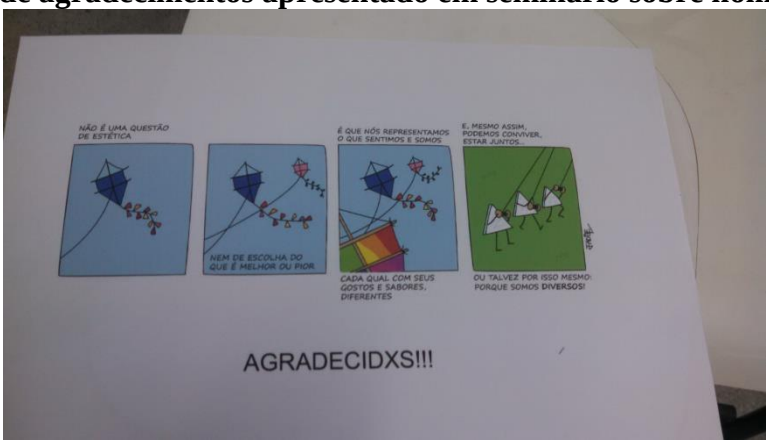
> […] ênfase na identificação das representações dos/as professores/as do ensino fundamental e na caracterização dos dispositivos pedagógicos por eles/as mobilizados no cotidiano escolar para trabalhar" (CANDAU, LEITE, 2012, p. 142) (Aula 6, de P3).

> O que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? (BRITZMAN, 2010, p. 85) (Aula 9, de P1).

A autoridade da fala, a partir do referente teórico, também pode levar as e os estudantes a perceberem a importância da flexão do gênero para a desconstrução das desigualdades.

Para além dos pares binários, a linguagem escrita também permite que as e os estudantes ensaiem a flexão referindo-se às pessoas LGBTs, quando utilizam o "X" ou o "@" no lugar da vogal, conforme imagem do slide apresentado em seminário sobre homofobia na escola:

Figura 3 - Slide de agradecimentos apresentado em seminário sobre homofobia na escola



(Aula 7, de P3)

GratXs! [slide] (Aula 13, de P1)

Essa mensagem utilizada para finalizar o seminário provoca o seguinte debate:

> Olha o x aí ![P1suspira]./ Por que estão usando esse X aí? Por que escreve assim? (Ea)/ É que o gênero sofreu uma rachadura assim (Ea)/ É estranho (Ea) [insiste a estudante e a turma faz um barulho indicando polêmica]/ Não, não é não (Ea) [responde a colega]./ Aí os alunos vão pensar que escreve assim..., aí não escreve assim !(Ea) [insiste novamente] / Você aproveita a oportunidade para dar uma aula sobre gênero (P1)/ A turma dá um levante e aplaude (Aula 13, de P1).

A flexão do gênero, para além dos pares binários, provoca estranhamento na estudante que utiliza a norma padrão para justificar seu estranhamento. Nessa situação, a prática pedagógica docente em relação à flexão de gênero ultrapassa a crítica e lança uma proposta de intervenção à estudante, sinalizando para as possibilidades transformadoras de sua prática com gênero. Esta proposta, no entanto, não representa um modelo, uma técnica a ser seguida pelas e pelos estudantes, mas caminhos possíveis de trabalhar com a linguagem de gênero na desconstrução dos binarismos.

Chama atenção o protagonismo da prática pedagógica discente devido à decisão em assumir esta linguagem (X, @ em substituição à vogal) na finalização do seminário, revelando seu posicionamento político, sem a solicitação docente.

Alguns grupos recorrem a essa linguagem apenas na finalização dos seminários, geralmente, naqueles seminários cujos temas abordavam as diferenças de gênero e/ou sexualidade, revelando que o estudo e as discussões contribuíram para perceberem a necessidade de mudança também na linguagem.

- O Feminino genérico sem flexão: referenciando mulheres

O feminino genérico sem flexão diz do tratamento referenciado às mulheres, que pode também incluir os homens, entretanto, a lógica androcêntrica “impede” que estes se sintam incluídos na fala generalizada. O estranhamento dos homens (e das mulheres) diante da utilização do feminino genérico quando também os refere, mesmo sendo minoria, muitas vezes, leva-os a pensar que é desconhecimento “da sintaxe da língua portuguesa” ou “brincadeira” por parte da oradora, do orador (FREIRE, 2009).

O feminino genérico também representa afirmação de identidade/identificação de gênero porque evidencia a autoria feminina na linguagem, nos espaços, tendo em vista a situação de dominação da linguagem androcêntrica. Ele foi pouco usado em sala de aula, apareceu apenas nos casos de finalização de seminários apresentados por estudantes mulheres ou fazendo referência a mulheres específicas, conforme textos:

> Gratas! [Slide, grupo composto por mulheres] (Aula 10, de P1)
>
> Agradecidas! (Aula 9, de P2)
>
> Obrigada! [slide, grupo composto por mulheres] (Aula 9, de P2)
>
> Mesmo passando fome ela [refere-se às travestis] ta sempre com um sorriso no rosto, então gente obrigada! [palmas] (Ca, Aula 11, de P3)
>
> As mulheres na educação, a ideia de que deviam estar agradecidas de estar na escola (P2, Aula 9)

Essas construções, orientadas pela gramática normativa, enfatizam o feminino genérico, revelando o conhecimento da norma padrão, bem como o posicionamento político de validar a linguagem específica no feminino. A presença do feminino genérico nas abordagens de linguagens de gênero sinaliza que o movimento da prática pedagógica não é unidirecional, há resistência.

O uso do feminino genérico para referenciar mulheres e homens também foi acompanhado por justificativas. No caso onde os homens estavam presentes, mesmo sendo minoria, a utilização do feminino genérico necessitou de ressalva e desculpas:

> O que as meninas estavam falando [P3 ri mostrando que se dá conta que tem um menino no grupo] [pausa], desculpas, é que eu estava olhando para as meninas quando elas estavam falando, viu? [diz o nome do estudante que não se manifesta] (Aula 8, de P3).

A situação dominante da linguagem androcêntrica é evidenciada nesta situação, pelo pedido de desculpas. Embora a feminização do magistério seja configurada nas turmas do

Curso de Pedagogia do CAA, raras vezes, o feminino genérico é anunciado. O que parece ser um reconhecimento "natural" na nossa cultura e linguagem perde sentido se analisarmos a situação inversa. Nos casos onde o masculino genérico "inclui" as mulheres sem constrangimento ou licença, como adverte Freire (2009), a linguagem androcêntrica não é questionada para referenciar o feminino.

O uso do feminino genérico nem sempre está presente na língua portuguesa e pode ser "[...] um convite aos leitores masculinos a experimentarem a sensação de serem incluídos em um signo lingüístico cuja leitura meramente denotativa lhes excluiria" (SCHAEFER, 1997, p. 19). Podendo parecer provocação, revanchismo ou despropósito, o feminino genérico ajuda a nos colocar no lugar "da outra", "do outro" e perceber como a nossa língua é intencionalmente carregada de sentidos.

No caso do masculino genérico sem flexão, a naturalização do padrão androcêntrico promove a acomodação diante das generalizações da língua.

- O Masculino genérico sem e com flexão

À luz da categorização apresentada por Carvalho Freire (2010) referente ao masculino genérico sem e com variações, há predominância desse primeiro formato na prática pedagógica discente. Essa linguagem é validada, inclusive, pelo currículo prescrito, através do Projeto do Curso de Pedagogia, revelando que a norma padrão e a norma culta, geralmente, presentes no ambiente acadêmico e nos documentos seguem a orientação androcêntrica.

Na utilização dessa linguagem, as frases e orações são construídas com o sujeito no masculino singular ou plural referenciando, por exemplo, "professore(s)", "aluno(s)", "negro(s)", "pesquisador(es)". A menção, no entanto, serve para representar grupos de pessoas/profissionais que não se limitam ao gênero masculino, conforme destaques abaixo:

> Os professores não estão preparados para lidar com os transtornos emocionais. Encaminhar a um médico, um psiquiatra (P1, Aula 8)
>
> Os pesquisadores iniciantes precisam de uma orientação mais direcionada. O grupo focal por ser uma discussão mais ampla. (Ea, Aula 8, de P3).
>
> Me remeteu a uma discussão que a gente teve aqui sobre gênero, essa questão do [pausa] dos alunos aqui da graduação, que a gente vê mais aluna mulher do que homem e até mesmo nas escolas (Ea, Aula 13, de P1)

As menções aos professores, aos pesquisadores e alunos englobam universalmente todas e todos, inclusive, quando a maioria referenciada é de estudantes mulheres. A

padronização da linguagem é uma estratégia de negação das diferenças, tem base no multiculturalismo liberal (MCLAREN, 1997), por considerar que um referente cultural contempla os demais.

A recorrência do uso da linguagem androcêntrica tem um efeito performático de gênero que "abarca" todas e todos com apenas uma palavra, como também o sentido da frase ou oração, a depender do conteúdo, diz o que elas e eles podem/devem fazer, quem está incluída, incluído ou excluída/incluído no currículo.

A naturalização da linguagem androcêntrica perpassa as falas sem que, muitas vezes, os sujeitos se deem conta, mesmo quando estão fazendo referência a mulheres, conforme mostram os registros:

> Cassemiro Lopes e Macedo [autoras], <u>são autores</u> que tratam do global e do local (P2, Aula 1).
>
> Os professores deixam os trabalhos para o final do semestre, aí a gente fica <u>apertado</u>. Melhor não adiar! (Ea, Aula 2, de P3).

Coloquialmente as pessoas utilizam o masculino genérico sem flexão, por estarem habituadas, devido ao processo de naturalização da cultura androcêntrica, e, raramente, há uma intervenção cobrando a flexão do gênero. Esse modelo de linguagem é "atormentado" quando professores e professoras insistem na revisão da fala das e dos estudantes, conforme será tratado na universalização do masculino.

Nas abordagens de linguagens de gênero, o masculino genérico com flexão também toma o homem como referente, como medida para todas as coisas. Apesar de haver flexão dos gêneros dos substantivos a frase é completada com o termo no masculino.

A utilização da flexão, na prática pedagógica, pode indicar um processo de desconstrução dos binarismos de gênero na linguagem, pois mostra o exercício das pessoas em se libertar do padrão androcêntrico, em contraposição à universalização do masculino.

A gramática ensina que o adjetivo flexiona de acordo com o substantivo ao qual faz referência (TERRA; NICOLA, 2008), sendo possível a generalização do adjetivo, empregado no masculino, quando se trata de substantivos com gêneros diferentes. Nesta lógica somos todas e todos arrematadas e arrematados pela linguagem androcêntrica. Na prática pedagógica o arremate também ocorre, como retratam as falas:

> Eu acredito na bizarra frase de que todo gordinho, gordinha é <u>simpático</u>. (P1, Aula 4).
>
> O exemplo do índio, da mulher, a colonialidade do saber diz que não estão <u>aptos</u> para assumir a função (P2, Aula 3).

> Homem e mulher se autodenominando brasileiros (Vídeo, Aula 3, de P3).

O uso do masculino genérico com flexão, legitimado pela norma padrão, guarda a lógica androcêntrica de forma sutil, pois, apesar da flexão de gênero, indica, para quem evoca ou escuta a oração, o predomínio do masculino sobre o feminino.

Embora o masculino genérico sem flexão seja predominante na prática pedagógica discente, esse não é um modelo único de linguagem utilizado por estudantes, revelando que este formato vem sendo fragilizado. De certa forma, o masculino genérico com flexão representa um movimento em direção a essa fragilização.

A revisão dessa linguagem, através da prática pedagógica comprometida com as diferenças de gênero, chama a atenção para a possibilidade de a linguagem revelar a compreensão e o engajamento político dos sujeitos com essas diferenças e seu potencial transformador, a partir da sala de aula.

- A Universalização do masculino e o feminino universal

O sujeito do Iluminismo, centrado na razão, essencializado pela identidade masculina e distanciado da subjetividade, configura-se na figura do Homem (com H maiúsculo) para representar toda uma humanidade, produzida também através da linguagem androcêntrica (HALL, 2006).

Através da universalização do masculino, mulheres e pessoas trans passam a ser referenciadas pelos termos “homem” e “humano”, independente das suas especificidades.

Em sala de aula, as menções ao humano como identidade universal para representar a espécie humana esteve presente de forma recorrente, como mostram as falas:

> Todos nós humanos chegamos ao nível mais elevado do desenvolvimento humano (P1, Aula 2).

> Somos todos humanos, mas queremos acesso de modo igual (Ca, Aula 4 de P3).

As menções ao humano são proferidas, inclusive, por mulheres ao se incluírem na frase. A referência ao Homem, para tratar de maneira universal todas e todos, produz efeitos que potencializam o poder masculino, pois ultrapassa uma categoria profissional, local, identitária, sintetiza toda a humanidade na imagem masculina. De acordo com o recorte:

> “O homem é o único ser possuidor de cultura” (Rosa Gitana) (Vídeo, Aula 5, de P3).

Essa frase, presente em um vídeo aula utilizado por estudantes, sobre Conceitos de Igualdade, Diferença e Desigualdade, traz uma afirmação sobre a condição humana, que soa e direciona o pensamento para entender que só os homens são seres possuidores de cultura. É dessa forma que a linguagem opera atribuindo sentidos e significados sociais, contribuindo para configurar poderes e saberes, como no exemplo que outorga aos "Homens" o domínio da cultura.

As várias fontes veiculadoras desse tipo de linguagem, utilizadas na sala de aula na prática pedagógica docente e discente, bem como nos artefatos culturais, sem questionamento e problematização, acabam validando o padrão androcêntrico, tendo em vista o seu poder performativo de gênero de produzir "verdades" (BUTLER, 2013).

A menção ao humano, ao homem como referência para todas e todos, produz sentidos, promove exclusões, tendo em vista que a linguagem tem o poder de construir significados (BENTO, 2014a) e, dessa forma, indica que o universo "é" eminentemente masculino.

Nos registros da prática pedagógica docente-discente, o termo humano está referenciado 77 vezes, porém, este dado tem variações porque o termo também é citado de forma irônica e crítica, algumas vezes, seguidas de intervenções da prática pedagógica docente que situa a relação de poder e a condição de sujeito universal da modernidade homogeneizando a linguagem e as relações.

> As ciências modernas tomaram o homem como medida de todas as coisas. Mais do que ser humano, tem que ser branco, heterossexual, classe média. O asiático, o indígena e o negro não contam (P2, Aula 2).

A crítica refere-se ao padrão linguístico androcêntrico das ciências modernas e ultrapassa, situando que este homem tem especificidades de raça, etnia, orientação sexual e classe, excluindo a humanidade que não se encaixa no protótipo construído de Homem como sinônimo de ser humano. Desse modo, as abordagens das linguagens de gênero são acompanhadas pela compreensão dos seus atravessamentos ideológicos pelas e pelos docentes, que realizam comentários críticos e interventivos.

Como intervenção direta, em relação à necessidade de revisão da linguagem, registramos a sugestão docente para substituir o termo "homem" por "humano". Entretanto, o termo "humano" também sugere o referencial androcêntrico. De acordo com a norma gramatical, são considerados masculinos os substantivos antepostos pelo artigo "o" (TERRA; NICOLA, 2008), nesse caso, o humano também é masculino.

Embora os dois termos referenciem de forma universal o masculino, o exercício de análise da linguagem sugerido e os argumentos utilizados despertam para as relações de gênero presentes na fala. Esse movimento pode ser visto no trecho a seguir:

> O homem contribui para o desenvolvimento. Cultura e relações sociais se dão na sala de aula [...] (Ea)/ Queria chamar atenção que os textos trazem o homem como referencial humano, o homem é só metade desta parte. Vamos chamar o ser humano, é mais adequado. É uma atualização linguística. Vamos ver muito em muitos livros [refere-se ao masculino universal], mas é importante atualizar a linguagem oral e escrita, vai fazendo parte do vocabulário [sugere a professora] (Aula 4, P1).

A intervenção situa a linguagem como forma de produção de desigualdades, tendo em vista que o homem passa a ser tomado como referencial de humano. Apesar de sugerir a utilização do termo "ser humano", permanece na forma universal do masculino.

A materialização das tensões e dos conflitos de gênero no currículo, configuradas na linguagem, é revelada no exercício das e dos estudantes em atualizar a fala, após intervenção da prática pedagógica docente, conforme podemos perceber:

> O homem (Ea)/ O ser humano [retifica P1]/ O ser humano constrói o instrumento. O homem [pausa] o ser humano [retifica a estudante] vai fabricar instrumentos. A transformação da natureza pelos homens [risos]. O ser humano. O homem até tem potencial de se desenvolver como ser humano, mas se não tiver essa interação... É feito a história do menino lobo (Ea) (Aula 4 de P1)
>
> O ser humano, o homem, o ser humano [tenta acertar a linguagem] o que os torna diferente é a linguagem (Ea, Aula 4, de P1).

O exercício da estudante na "briga" com a linguagem traduz a cultura androcêntrica incorporada por muitas e muitos de nós, por meio de fontes diversas que ainda situam o lugar central "do" homem na história. O riso da estudante ao proferir o termo "homens" evidencia que ela passa a se dar conta do que representa a linguagem androcêntrica após a intervenção docente, e seu "deslize" denuncia a dificuldade em realizar a atualização linguística de imediato.

O esforço para superação da linguagem androcêntrica mobilizado pela prática pedagógica docente indica ser um processo de negociação cultural (CANDAU, 2009). Nesse processo, os significados "a-históricos" do currículo passam a ser evidenciados e são situadas as intencionalidades políticas da descontextualização.

Os conflitos e as tensões gerados pela linguagem de gênero no currículo revelam o desafiador exercício em se desprender da universalização do masculino, tendo em vista o poder adesivo da "teia" do masculino genérico. Segundo Carvalho Freire (2010, p. 151),

> A universalidade do masculino consiste na forma mais impregnada de significado utilizada para destacar a legitimidade da identidade masculina como representativa da espécie humana, uma vez que toma *o homem* como sinônimo de *humanidade*, validando todas as ações e relações humanas com referência no protagonismo masculino.

A predominância da universalização do masculino, assim como do masculino genérico, provoca pensar que a flexão do gênero, bem como o feminino universal representam ameaças a este padrão. Desse modo, chama a atenção a utilização tímida do termo humanidade, que, coincidentemente ou não, está no feminino.

Nas abordagens de identidades/identificações de gênero, o feminino universal nem sempre é utilizado para referenciar a espécie humana, os termos "humanidade", "humanas" disputam espaço com os termos "homens", " humanos" no currículo da formação. Por outro lado, os registros de 5 menções do termo "humanidade" e 14 menções ao termo "humana" não invisibilizam sua importância, mas indicam que há fissuras na situação de poder dominante da linguagem androcêntrica, conforme registros:

> Sequestro de 300 meninas estupradas e grávidas, agride conceito de humanidade (Co, Aula 8, de P2)
>
> "Amar a Humanidade é fácil, difícil é amar o próximo [risos da turma concordando]. Porque o próximo é negro, é lésbica, é mulher (Co, Aula 4, de P3).
>
> A diferença é característica da Humanidade, por princípio. As diferenças são criadas pelos seres humanos (P3, Aula 6)
>
> E ele é um dos maiores gênios da humanidade, do século XX (P2, Aula 11).

Figura 4 - Imagem sobre diversidade e diferença

(Co, Aula 4, de P3)

A utilização do feminino universal para referenciar a espécie humana, suas diferenças e também englobar uma personalidade masculina específica revela que há fissuras no monopólio da linguagem androcêntrica realizada pelos sujeitos da prática pedagógica. Esse movimento não representa revanchismo à linguagem androcêntrica, que no caso seria tomar partido por um polo oposto, não menos essencialista do que a androcêntrica, assumindo uma

postura multicultural liberal de esquerda (MCLAREN, 1997). A ideia é revelar que há uma desigualdade na linguagem, que expressa e, ao mesmo tempo, gera desigualdades sociais.

Além da utilização do masculino e do feminino universal a linguagem que lança mão dos substantivos sobrecomuns para generalizar os sujeitos também envolve construções de gênero.

- Substantivos Sobrecomuns: generalização das diferenças

A utilização da forma sobrecomum para lidar com o gênero dos substantivos sem especificar o masculino ou o feminino atribui um sentido generalizado às situações. Esta forma é chamada por Carvalho Freire (2010) de indeterminação dos gêneros.

No exercício da Língua Portuguesa, seja na linguagem coloquial ou formal, os substantivos sobrecomuns são bastante utilizados, tendo em vista a facilidade do tratamento. Na prática pedagógica os substantivos sobrecomuns também são utilizados, quando não há necessidade de especificar o gênero. Assim,

> Mas a maioria das pessoas não pensa assim? (Ea, Aula 12, de P2)
>
> [...] explicar às crianças que morreu e virou estrelinha (P1, Aula 1).

Nessas orações, o uso do substantivo sobrecomum não tem implicações de gêneros, tendo em vista que o seu conteúdo não incide sobre as diferenças.

Em outros casos, a utilização do substantivo sobrecomum para referenciar os sujeitos, a depender da frase, dos seus sentidos, pode contribuir para a invisibilização das diferenças de gênero, sobretudo em relação às mulheres, às e aos transgêneros, às e aos homossexuais, bissexuais, intersex. Os recortes sugerem reflexão:

> Por isso muitas famílias matavam as crianças quando sabiam que eram mulheres porque era considerado prejuízo (Ea, Aula 4, de P3)
>
> [...] pessoas morreram, mulheres morreram, nessa construção, nessa desconstrução desse patriarcado (P2, Aula 11)
>
> Homo de homossexual, fobia do Grego, que quer dizer uma aversão, irreprimível, é uma série de atitudes, de sentimentos negativos contra as pessoas homossexuais, bissexuais, em alguns casos, contra pessoas transgêneros e intersexuais (Ea, Aula 13, de P1)

Estas falas, se não fossem completadas especificando que se trata de crianças meninas, de mulheres, de homossexuais, de transgêneros, generalizavam todas as “crianças” e

“pessoas” na situação de violência, que demanda um trato específico para as meninas, para as mulheres, para os e as homossexuais, para as e os transgêneros. Conforme ressalta Carvalho Freire (2010), esta linguagem no currículo não evidencia as diferenças culturais e impossibilita reflexão dos sujeitos da prática pedagógica para a superação das desigualdades entre homens e mulheres.

As abordagens de linguagens de gênero lançam mão da utilização dos termos sobrecomuns, complementados com a especificidade das diferenças de gênero e de orientação sexual, revelando o cuidado dos sujeitos de referenciar as diferenças.

A linguagem, tradutora e produtora das diferenças de gênero, como uma das abordagens de gênero na prática pedagógica, tem o poder de intervir nas diferenças de gênero e de sexualidade. Esta intervenção esteve mais presente no sentido da justiça curricular do que, propriamente, conservando desigualdades de gênero.

A prática pedagógica também se materializa por meio da linguagem que estará sempre politicamente implicada. Por não ser neutra, a linguagem genérica reforça o padrão androcêntrico, que invisibiliza as diferenças de gênero e de orientação sexual nas práticas sociais (MORENO, 1999). A generalização em relação às diferenças de gênero na linguagem compromete a garantia de direitos, pois

> O ato de universalizar direitos, mormente na educação, implica identificar e nominar, em situações concretas do cotidiano da existência humana, as singularidades, especialmente em formações sociais que, tradicionalmente as desconheceram, seja por via da omissão, seja por via da generalização que não lhe dá cobertura (BRASIL, 2015).

Esta validação demanda a flexão da linguagem de gênero, a utilização do feminino genérico sem flexão para fazer autorreferência, a análise crítica acerca do masculino genérico, a utilização da letra “X” e o símbolo @ no lugar da vogal.

As intervenções docentes diante da universalização do masculino, presentes na fala das e dos estudantes, e os exercícios delas e deles de atualização da linguagem, revelam que a força da linguagem androcêntrica tem sido ameaçada no currículo vivido da formação.

Embora os marcadores androcêntricos se façam presentes na prática pedagógica, em decorrência de fatores culturais, políticos e sociais, eles são minados por outras concepções e vivências linguísticas. O trato multicultural crítico no currículo da formação contribui com mudanças na realidade, pois “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (FREIRE, 2009, p. 68), uma vez que ela enfrenta e ameaça os padrões androcêntricos

presentes nas relações sociais. Mesmo lenta e conflituosa, a mudança na linguagem demanda mudanças nas práticas sociais.

As abordagens de linguagens de gênero revelam que a flexão do gênero (humanos, humanas), como também as novas configurações linguísticas com a utilização do "X" ou do símbolo "@" (humanxs, human@s), podem apontar para relações mais democráticas na linguagem e na sociedade, conforme identificamos sua presença no currículo da formação.

A abordagem de linguagens de gênero presente na prática pedagógica docente-discente do currículo vivido avança em relação à linguagem do currículo prescrito porque os sujeitos buscam a superação do padrão androcêntrico em suas relações. Elas são assumidas como conteúdo da formação e como postura política e pedagógica. No trato à flexão de gênero há aquelas e aqueles que a incorporam com constância maior, mas há também posturas que expressam movimentos de uso do masculino genérico, da universalização do masculino e da flexão de gênero.

d) Abordagens socioculturais de gênero: violências de gênero e movimentos feministas

Nas abordagens contingentes de gênero, as abordagens socioculturais despontaram nas práticas pedagógicas a partir de temáticas que se articulam na luta contra as desigualdades sociais. Violências de gênero e movimentos feministas foram temas destacados a partir das discussões, das leituras, de exemplos do cotidiano, de imagens que guardam relação com o conteúdo específico da disciplina.

As violências de gênero compõem um tema recorrente nas disciplinas observadas, desdobradas nas formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, violência contra a mulher negra e violência contra a população LGBT.

Gênero como categoria histórica e de análise, jamais como variável, possibilita situar no contexto da cultura a violência de gênero, como "[...] a argamassa que edifica desigualdades várias, inclusive entre homens e mulheres" (SAFFIOTTI, 2001, p. 133); também possibilita situar seus agressores.

Dentre as formas de violência de gênero tratadas nas abordagens socioculturais, a violência doméstica e familiar foi situada como uma das mais evidentes. Esse tipo de violência ultrapassa a relação entre homens e mulheres, envolve, inclusive, crianças, tendo em

vista as culturas androcêntrica e adultocêntrica, sobretudo, ocidental urbana, que se interligam na promoção da violência de gênero (SAFFIOTTI, 2001).

A articulação entre estes tipos de violência e a violência sexual contra a mulher e a homofobia demandou o exercício de tentar separá-las nas categorias de análise, tendo em vista a sessão que trata, especificamente, da sexualidade. Entretanto, é importante salientar que as violências de gêneros envolvem também a violência sexual e a homofobia.

A violência doméstica e familiar perpetrada contra as mulheres foi abordada nas aulas, exclusivamente, a partir do protagonismo dos homens/maridos, apesar da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, não estabelecer esta restrição.

A referida lei define que a unidade doméstica se configura por espaço de convivência de pessoas para além do vínculo familiar. A definição de família envolve e ultrapassa os laços consanguíneos, como também a violência doméstica e a familiar são situadas nas relações íntimas de afeto, independente da coabitação. Desse modo, os protagonistas desse tipo de violência podem ser qualquer sujeito que, na relação íntima e afetiva com mulheres, independente de classe, raça, orientação sexual etc., realize violências de gêneros.

A violência doméstica e familiar, materializada na figura do pai, foi lembrada nas práticas pedagógicas docente e discente, ao falar da influência dos modelos da mãe, do pai no desenvolvimento das e dos adolescentes.

> É preciso sair do modelo de influência, modelo paterno e materno... (P1) /No vídeo o pai batendo na mãe reflete na última fase formal. A criança repete o que o pai fazia ou vai fazer diferente (Ea) (Aula 3 de P1).

A discussão sobre a adolescência remeteu à referência negativa do modelo paterno, de comportamento violento. Isso revela que, embora a discussão não trate especificamente da violência doméstica e familiar, ela aparece. É um tema pertinente para as e os estudantes e envolve relações socioculturais. De alguma forma elas e eles têm experiência, compreensão acerca dos prejuízos dessas ações, gerando demandas de conhecimento para a professora, o professor lidar com a discussão, independente da área a qual esteja vinculado, vinculada ao currículo.

A discussão sobre a construção e a legitimação de modelos sociais é evidenciada na prática pedagógica docente, que critica a passividade e o acobertamento da violência realizados pela família da vítima, de acordo com a fala:

> Foi feito uma estudante contou: um vizinho estava batendo na mulher e chamaram a polícia. A mãe dela disse que se ele está batendo é porque ele tem razão (P2, Aula 3).

A fala sobre a culpabilização da mulher, vítima de violência doméstica e familiar, ajuda compreender os condicionantes socioculturais presentes nas relações, os meandros que dificultam a transformação das relações de desigualdade, discriminação e violência. Esse conteúdo ajuda a olhar para a realidade social que também envolve a prática da professora, do professor na Educação Básica, tendo em vista as situações de violência doméstica acompanhadas pelas crianças e pelos adolescentes, que adentram a sala de aula e exigem intervenções docentes. A crítica à culpabilização da mulher vítima de violência é um convite à reflexão sobre a relação entre os conteúdos educacionais (conhecimento do contexto histórico) e os conteúdos operativos (de intervenção social) na formação docente (SOUZA, 2009) que envolve as diferenças de gênero na desnaturalização da violência.

As reflexões acerca da violência doméstica e familiar, especificamente, tratando da inversão da condição da mulher, de vítima para a condição de protagonista, ajudam a desnaturalizar abordagens que reforçam a violência. As mulheres responsabilizadas pela violência realizada pelos maridos, muitas vezes, em tom acusatório, passam de vítimas da violência a cúmplices, por serem acusadas de reproduzi-la, situando “o gênero” como destino. Desse modo, as relações de poder assimétrico, implicadas na violência de gênero, não têm alcance para acusar as mulheres de cúmplices, responsabilizando-as pelas agressões sofridas (SAFFIOTI, 2001).

A criação de movimentos sociais contra esse tipo de violência foi abordada em sala de aula, como foi registrado:

> Há o movimento do apitaço em Olinda, que surgiu com a organização de mulheres que resolveram apitar na frente da casa de uma mulher quando apanhava do marido, além de ligar para a polícia, é claro (P2, Aula 1).

A partir dessa contribuição vemos que as abordagens socioculturais que tratam das violências de gênero ultrapassam a constatação das situações, porque situam os movimentos de resistência frente a uma realidade que é construída socialmente. Essa discussão pode provocar reflexões acerca do combate a esse tipo de violência, partindo da prática pedagógica no contexto da Educação Básica, que lida cotidianamente com situações de violência doméstica e familiar. Os relatos docentes sobre esse tipo de violência indicam a necessidade da sua presença no currículo.

Embora a temática da violência doméstica e familiar seja abordada na prática pedagógica, a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) não foi evidenciada nos currículos vivido e prescrito. Esse dado alerta para a importância desse conteúdo na formação de professoras, professores, tendo em vista a instrumentalização das e dos estudantes para lidar com os possíveis casos deste tipo de violência na realidade das crianças e dos adolescentes. Essa Lei, de abrangência cível e penal, faz parte das Políticas Públicas para as Mulheres, que transversalizam as políticas públicas, inclusive, a educação.

Essa Lei contribui para a compreensão do que configura a violência doméstica e familiar, suas diversas formas, bem como as medidas protetivas para as vítimas da violência. Diante da relevância da temática no currículo, durante a apresentação de um seminário sobre gênero, P2 levanta as seguintes questões:

> Como se forma a masculinidade, como se forma a feminilidade, não é esse termo? [olha para a pesquisadora] Como é que se forma isso? Como é que isso se forma uma relação de poder onde o feminino não expressa, na sociedade patriarcal, poder? Como o currículo ou essa discussão da violência contra o feminino leva para a escola. Por exemplo, o Estado de Pernambuco é o estado mais violento contra as mulheres. Isto é discutido na escola? Isso está no currículo da escola? Ou a gente continua vendo o sujeito cognitivo independente do sujeito social? Como se o sujeito sócio, histórico, cultural não fosse importante. E aí nesse sujeito sócio, histórico cultural a questão de gênero e de sexualidade é importante ou não? Então, são questionamentos que vão se aprofundando (P2, Aula 11).

A menção às relações de poder entre o masculino e o feminino na sociedade, incorrendo em situações de violência doméstica e familiar, intensificadas no Estado de Pernambuco, leva o professor, a professora a chamar a importância da sua presença nos currículos. Ao situar a violência como produção histórica e cultural, o professor, a professora contribui para a sua desnaturalização e, ainda, mostra às e aos estudantes que este é um conteúdo educativo.

Nas abordagens socioculturais relativas à violência doméstica e familiar o feminicídio e a violência simbólica foram citados. Apesar de a violência física ter ganhado maior espaço a violência simbólica foi tratada na fala e representada por meio de imagem.

> Como a mulher passa por violência simbólica e não simbólica (P3, Aula 2).

Figura 5 - Imagem sobre violência

A estudante fala das características de quem tem TDA: Impulsividade e conflito nos relacionamentos interpessoais [o slide apresenta uma imagem de um homem apontando para uma mulher de forma agressiva] (Aula 7, de P1).

A imagem que retrata a violência simbólica foi abordada em um seminário sobre pessoas com TDA, no entanto, não foi utilizada com esta leitura; as estudantes se referiram às características de impulsividade e conflito entre pessoas com TDA. A utilização da imagem, sem a devida atenção em relação à violência simbólica que expressa, revela que a violência doméstica e familiar assume várias feições. Elas nem sempre são identificadas e percebidas pelas vítimas e pelos agressores, que, culturalmente, se limitam a entender a violência como agressão física. A necessidade de intervenção crítica sobre a utilização e a leitura da imagem possibilita repensar acerca do currículo da formação, tendo em vista a discussão sobre as várias formas de violência de gênero e seus desdobramentos.

Para Saffioti (1999), os tipos de violência não acontecem de forma isolada e sempre envolvem a violência psicológica e moral. Os limiares que definem violências de gêneros e "destino de gênero" aos quais as mulheres "têm" que se submeter demandam questionamento, pois há uma linha tênue que separa as violências de gêneros da "obrigação de suportar" os destinos de gênero. Assim,

> Cada mulher colocará o limite em um ponto distinto do continuum entre agressão e direito dos homens sobre as mulheres. Mais do que isto, a mera existência desta tenuidade representa violência. Com efeito, paira sobre a cabeça de todas as mulheres a ameaça de agressões masculinas, funcionando isto como mecanismo de sujeição aos homens, inscrito nas relações de gênero (SAFFIOTI, 1999, p. 3).

Essa contribuição indica a vinculação entre as discussões sobre papéis de gênero e violências de gêneros, que ajuda a evidenciar como estão imbricadas. A discussão também revela a necessidade de compreensão acerca dos tipos de violências de gêneros e suas facetas, as quais se manifestam de forma sutil no cotidiano das relações domésticas, familiares e sociais.

A zombaria, os deboches em relação às mulheres, às atividades profissionais e políticas que realizam, além da atribuição do espaço doméstico, exclusivamente, a elas são

formas de violência engenhosas e sutis que encobrem desigualdades (SOIHET, 2006). O controle também é uma forma de violência, sobretudo vinculada à violência doméstica e familiar que envolve, inclusive, a vida das estudantes, conforme relato em sala.

> Os homens quando estão numa roda de amigos, normalmente, não gostam que as mulheres falem, sentem-se incomodados. Meu marido gosta de sair e eu gosto de ir para lugares simples, que têm muita gente [risos da turma]. Ele diz que aquele lugar não serve para a gente ficar porque tem muitos homens. Ele faz como uma forma de proteção [Ca e Co se entreolham e fica um suspense na sala], mas ele não vê como isso prejudica (Ea) / A classe masculina a gente abandona a proteção e vai para o protecionismo. A proteção a mascara (Co) [uma estudante ri sem fazer barulho, quase sem se conter, mas fica encoberta pelo colega ao lado sem que a colega veja, fica vermelha, e a estudante que falou fica bem tranquila, fica um clima estranho na sala] (Aula 4, de P2).

O controle masculino sobre a liberdade e as vontades da estudante expressa a relação de poder e uma das formas de violência perpetradas, que é interpretada como proteção. Ao evidenciar o protecionismo, o convidado, sutilmente, sinaliza para este controle. A turma também dá indícios dessa compreensão, através dos risos e do "clima" da aula, indicativos da discordância em relação à condição de proteção narrada pela estudante. O fato, de certa forma, inquietou a estudante, mas o argumento utilizado para justificar a ação do companheiro, tentando amenizar a gravidade e se adequar à situação, reforça os papéis de gênero, revelando as tensões presentes no currículo da formação.

O acesso a essas discussões mostra que a formação alcança as dimensões profissional e pessoal das e dos estudantes, tendo em vista que as abordagens mexem com as compreensões cristalizadas no campo profissional e pessoal para as identidades/identificações de gênero.

A violência contra as mulheres negras[123] também faz parte da discussão sobre a violência de gênero, configurada na violência física, no racismo e na invisibilização. Relacionada à violência de gênero, a violência sexual contra as mulheres negras é conteúdo da formação, a ser abordada no eixo da sexualidade.

A violência física é tratada a partir do contexto da escravidão, conforme comentário:

> Mulheres escravizadas usavam máscara de ferro quente, as donas de engenho botavam por ciúme das mulheres negras com os senhores de engenho para deformar os seus rostos (P2, Aula 2).

[123] Segundo o mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil, salvo algumas regiões geográficas, as mulheres negras são as principais vítimas de homicídios. Segundo tabelas referentes aos homicídios de mulheres negras, por UF/região e cor, no estado de Pernambuco no ano de 2013 foram assassinadas 23 mulheres brancas e 224 mulheres negras. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/violencia/pesquisas-e-publicacoes/mapaviolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

Neste recorte, a violência contra as mulheres negras é realizada também por mulheres não negras. A diferenciação entre as mulheres negras e as mulheres brancas e abastadas revelada na situação anterior retrata as desigualdades presentes no interior da categoria "mulheres". Apesar da violência física que as mulheres negras sofrem no contexto atual, esta menção foi tratada apenas em relação ao período colonial. Entretanto, a violência física sofrida pelas mulheres negras ainda é realidade atual, que demanda ser evidenciada na formação, para que as e os estudantes possam encampar o trabalho contra esse tipo de violência. A menção a apenas um período histórico pode levar as e os estudantes a pensarem que este tipo de violência foi extinto, fortalecendo sua perpetuação.

O silenciamento, o racismo e a violência simbólica também foram situados na prática pedagógica docente em relação à violência contra as mulheres negras, quando dizem:

> Tem o silenciamento da mulher negra, que é silenciada duplamente, além de ser mulher é negra (P3, Aula 2).
>
> O racismo foi presente na situação. Eu vi a gestora rindo de uma menina com o cabelo grande. Quando chamava as meninas para apresentação eu mandava as gordinhas, as negras, elas voltavam. A gestora reforçava. Não é tranquilo historicamente desconstruir a ideia (P3, Aula 2).
>
> Uma vez pegamos um taxi, um taxista que era negro cobrou mais caro. A minha colega disse: só podia ser negro. Eu disse: eu também sou negra. Ela disse: - é não, você é morena! Ainda bem que ... [disse o nome de outra colega] não está aqui. Ela era mais escura do que eu [explica]. Os discursos são recorrentes (Ea) (P3, Aula 2).
>
> Lá no estágio na comemoração do dia das mães. A diretora da escola foi estudante daqui, ligada às questões da diferença e estava procurando fotos de mães para o painel. Pediu aos professores que trouxessem fotos, todos trouxeram fotos de mulheres brancas com crianças. A diretora fez um painel de quase um metro com a foto de uma mulher negra com uma criança, com as roupas que elas vestem. Os professores se surpreenderam e perguntavam: Se escolhemos mulheres brancas por que colocou a foto de uma mulher negra? As mães também, mas por que uma mulher negra? A diretora respondeu. Quantos momentos nós tivemos o painel de uma mulher negra? Se a mulher branca tem o seu espaço por que a mulher negra não pode ter o seu espaço? Gerou uma dicotomia (Ea)./ Existe o preconceito porque se não existisse não provocava tanta inquietação (P3)/ A diretora disse, foi para provocar mesmo (Ea) (Aula 6, de P3).
>
> A árvore do esquecimento simboliza, tem uma força. Os homens dão 9 voltas e as mulheres 7. Os africanos sofriam questões simbólicas era uma forma de violência (Aula 3, P3).

O tema da violência contra as mulheres negras envolve o silenciamento e o racismo, revelando as especificidades que exigem currículos voltados para estas diferenças. As falas mostram que há movimentos de resistências docente e discente contra o racismo nos espaços escolares, movimentos afirmativos em relação à identidade/identificação da negra, do negro. Esta discussão traz para a formação a ampliação do olhar para as situações de violência

presentes no contexto escolar, evidenciando que há outras formas de violência, para além da física, que também maltratam, humilham e excluem as mulheres.

A violência contra a população LGBT se configura como violência de gênero, que ultrapassa a relação binária entre homem e mulher. Apesar de a homofobia manifestar-se sob diversas feições, incluindo o preconceito e a discriminação, em relação à orientação sexual e à identidade/identificação de gênero, tratamos aqui da violência à população LGBT no sentido das suas identidades/identificações de gênero. Deixamos para situar a temática da homofobia nas abordagens sobre a sexualidade, no intuito de preservar suas especificidades.

O tema foi abordado na formação a partir da apresentação da realidade vivenciada por homossexuais, travestis e pessoas trans, das formas de violência enfrentadas por elas e eles, bem como pela dimensão da conquista de direitos e de políticas protetivas.

As situações de violências, relatadas no contexto de aula por uma convidada expressam a vulnerabilidade da vida de uma travesti. Foi o que ouvimos em um relato de uma travesti, sobre o processo de modificação do corpo, por meio da aplicação de silicone industrial ainda na adolescência, como diz:

> Ela fez [diz o nome da cafetina]: Eu saí do presídio faz 3 meses e voltar por causa desse veado ? Vamos jogar ele no rio (Ca, Aula 11 de P3).

O relato da convidada gerou espanto, indignação e curiosidades da turma, que assistia atenta à discussão. Essas expressões revelaram que a maioria das e dos estudantes desconhecia essa realidade. A aproximação da turma da condição de violência sofrida pelas travestis, oportunizada pela prática pedagógica docente, contribui para olhar com lentes críticas para a realidade, no exercício de superar o preconceito.

O contexto de violência vivenciado pela população LGBT também foi tratado por estudante ao relatar as aprendizagens construídas a partir da participação em um congresso sobre mulheres trans:

> Ela nos disse, inclusive, chorando porque se sentia mal em estar ali, em estar estava fazendo uma palestra, porque enquanto ela estava ali, tinha aquela oportunidade, a maioria das suas amigas trans estavam se arrumando para ir para um programa e que não tinham oportunidade de escolher o que fazer da vida e todos estão susceptíveis a ir pegar um ônibus para ir trabalhar e apanhar e de ser assaltada. Mas as trans, os homossexuais em geral eles são mais susceptíveis a isso, porque eles são os" anormais" da sociedade (Ea, Aula 11 de P2).

A estudante ao socializar a experiência que teve em um congresso de mulheres trans evidencia a violência a partir da negação de direitos, devido à dificuldade desse grupo em

escolher a profissão, em decorrência do preconceito. A vulnerabilidade física do grupo também é destacada, quando diz dos riscos iminentes aos quais uma pessoa homossexual ou trans está susceptível. Desse modo, ela chama a atenção para as especificidades desse tipo de violência que não se limitam à violência física.

A fala da estudante é firme, em nenhum momento ela titubeia para contar esta vivência, revelando a apreensão do conteúdo educacional adquirido no diálogo com a sala de aula, através da compreensão das complexidades do contexto social (SOUZA, 2009).

A discussão, os relatos e a projeção de imagens de barbáries contra homossexuais e travestis marcaram a formação das e dos estudantes em Pedagogia. Durante a apresentação de uma liderança de um movimento LGBT na cidade, que é travesti, são discutidas temáticas relativas à mobilização dos grupos, processos de redesignação sexual e intervenções no corpo para composição do gênero, cotidiano e afetos, condições de trabalho, preconceito e violência. Em todas essas temáticas a violência contra a população LGBT foi discutida e ilustrada por meio de fotos e de relatos, evidenciando a condição de vulnerabilidade com a qual lidam cotidianamente.

Durante a socialização da convidada, sobre a realidade de pessoas gays e trans na região, a maioria da turma fecha os olhos e vira o rosto diante das imagens fortes projetadas de violência de gênero contra essa população. Uma estudante passa mal e sai da sala para respirar melhor. Durante apresentação das imagens ela conta:

> Todos esses casos são daqui de perto. Tudo dessa forma. [turma chocada!] É um pouco chocante, tudo. Eu coloquei essa foto... que muita gente colocou como transexual na cruz. Quando ela fez aquela posição na cruz era pra mostrar esse tipo de assassinato que acontece e deixam pra lá, o sofrimento..., mas infelizmente deu aquela polêmica toda./ [Deus me livre! (Ea) turma chocada com as fotos] / Aí travesti morta de braços abertos, outra. [pausa] Todas assassinadas, com muita crueldade, sempre com muita facada, muita facada, tiro na cabeça, sempre dessa forma. Essa daqui o carro passou por cima dela. Quando é gay é dessa forma, pode prestar atenção que é sempre dentro de casa. Travesti é sempre na rua e gay dentro de casa [pausa]. Mais assassinatos, assassinatos, [passando as fotos]. Eu gosto de passar essas fotos bem rapidinho [“neutra”] (Ca, Aula 11, de P3).

As narrativas e imagens de agressão, espancamento, assassinato que a princípio chocam a turma contribuem para que as e os estudantes conheçam a realidade dessa população, provocando a sensibilização delas e deles diante da condição de violência. Junto à sensibilização, a discussão pode levar à politização das e dos estudantes, tendo em vista que situa os movimentos afirmativos e de lutas por direitos da população LGBT.

Ainda na perspectiva da politização, provocada pela discussão sobre a violência contra a população LGBT, também é relatado o protagonismo da convidada na luta pelo respeito à

condição humana, em relação à aclamação feita por um pastor em virtude do assassinado de um homossexual em Caruaru. Ela conta:

> Esmagou o rosto dele todinho, ele ficou irreconhecível. Então quando a polícia ligou pra mim era umas duas horas da manhã, eu digo Ave Maria o que aconteceu? Aí chegou uma viatura na minha porta aí foi simbora, eu não conheci. E olhe que era meu amigo... eu não conheci [narra toda a história]. Então eu fui dormir na casa da minha irmã... eu fiquei assustada com o estado que ele tava, todo esmagado. E quando foi no outro dia ela fez, vamos na escola dominical que vai ter um café! Eu digo, olha bicha, por café ela vai até... Onde foi que eu fui me socar? Porque tinha um café eu fui. Aí fui embora pra igreja... quando foi nesse dia o diácono me viu. Ele disse: vou pegar essa bicha agora [imita]. Eu toda desconfiada lá no meio... ele fez irmão! A ata que a gente tem registrada e assinada, tanto dele como do pastor. Irmão, Deus é maravilhoso! Aquele que mexe com a menina de Deus, Deus toma providência e todo mundo dando glória a Deus e aleluia. Aí ele pegou e disse, tinha uma pessoa que não gosta de mim e Deus tomou providência e matou essa pessoa [ahhh/ turma indignada]. Ele deu glória a Deus e aleluia. Aí ele pegou e fez, essa pessoa foi morta a pedrada. Tem uma personalidade na bíblia que foi morta a pedrada também [comenta a convidada]. Aí ele pegou essa pessoa e juntou a história. Isso a igreja dando glória a Deus e aleluia. E aquele fogo, foi aquela unção e eu desconfiada no meio. Aí quando ele se empolgou ele fez, além de tudo era homossexual. Eu tava de cabeça baixa, eu digo: isso foi com a bicha que morreu! Aí eu olhei pra irmã que tava ao lado, que era secretária da igreja. Isso foi aqui no bairro [diz o nome do bairro]. Aí eu fiz, a irmã escutou o que ele falou? A irmã disse, olhe deixa pra lá [imita a mulher]. Deixe pra lá nada [risos da turma]. Isso é uma putaria, o senhor ta doido é? [muitos risos da turma]. Minha irmã quase caia pra trás [risos] A minha sobrinha se arrepiou toda, mas ele pode? Eu fiz aquele escarcéu. Como a igreja é pequenininha então cada bairro tem o seu pastor que toma conta. Então, eu sai envenenado da igreja. [...] Aí eu fui, conversei com o pastor, [diz o nome dele] não, ele não tomou nenhuma posição. É o pastor [diz o nome], ele fechou a igreja, chamou toda a família do rapaz que freqüenta a igreja central [diz o nome da igreja], minha irmã frequenta a Central [diz o nome da igreja], o pai freqüenta a Igreja Central/ Ou seja, toda a família do rapaz que tinha morrido, era da igreja? (P)[pergunta a professora] / Ave Maria! (Ea)/ Aí também juntou algumas travesti, algumas gay a gente foi pra igreja do mesmo jeito que a gente falou, aí o pastor [diz o nome] deu uma boa lição de moral pra o diácono. Ele pegou e disse que foi Jesus que falou aquilo, não pediu desculpa, o pastor [diz o nome do pastor] pediu desculpa, teve uma assembléia o irmão não se retratou, não quis entrar na disciplina da igreja, então ele saiu. Saiu metade da igreja pro lado dele, fez uma aglomeração no Bairro [diz o nome do bairro] e o pastor trabalhou com a gente durante 6 meses. Eu acho que ele ficou com vergonha ou peso na consciência e trabalhou com a gente, fazendo sopão com as travesti na rua. Então trabalhou e mostrou uma coisa diferente que qualquer um podia fazer, mas ele tomou uma providencia. Ele disse não. Isso não pode acontecer dentro da igreja e a gente teve esse choquezinho no começo aqui, mas foi passado não temos é... (Ca, Aula 11, P3)

Através desse relato a convidada situa a violência física, o preconceito e a discriminação, evidenciando que numa mesma religião há posicionamentos diferentes em relação à homossexualidade, distanciando-se dos fundamentalismos religiosos. Junto à visibilidade da condição de violência (física e simbólica) vivenciada pelos homossexuais e pelas travestis, a convidada contribui com a reflexão acerca do posicionamento crítico, da necessidade de intervenção para transformação da realidade, que ultrapassa uma dimensão individual, isolada e assume o caráter político e social (JUNQUEIRA, 2009).

Os relatos de violência física apresentados nas aulas, “jogar a travesti no rio”, “apanhar e ser assaltada em situações cotidianas”, “ser morta a facadas e tiros na cabeça”, “ter a cabeça esmagada por uma tampa de esgoto e haver comemoração em vez de luto” evidenciam que além da precariedade de todas as vidas, há vidas que estão mais expostas às condições precárias (BUTLER, 2015).

Para Butler (2015), a precariedade da vida é condição geral de estarmos susceptíveis às relações sociais, às outras, aos outros, uma vez que a vida demanda condições políticas e sociais de interdependência para sua sobrevivência e prosperidade. Por outro lado, as condições precárias são as condições políticas e estatais induzidas que intensificam e ampliam as ameaças à vida de populações mais fragilizadas e expostas a todo tipo de violência

Desse modo, são delineadas “vidas vivíveis” e “vidas não vivíveis”, que “são” ou “não são” definidas, definidos como pessoa. As vidas consideradas não vivíveis não estão, portanto, passíveis de ser enlutadas, porque não são consideradas vidas, desde o começo (BUTLER, 2015). Esta compreensão fundamenta os preconceitos, a discriminação e toda forma de violência, encerrada nas “justificativas” também violentas de que “morreu porque era um travesti”, então “pode” jogar no rio, esmagar a cabeça, dar glória a Deus, simplesmente, pelo fato de não considerar como vida. Esta condição de barbárie possibilita que a barbárie aconteça e permaneça (ADORNO, 2006). A presença dessas discussões no currículo, a partir de vivências narradas por pessoa vítima de violência, possibilita que as e os estudantes percebam os resíduos históricos ainda existentes nas escolas, que dizem da condição para a barbárie ou contra a barbárie.

Assim, “para sustentar a vida como sustentável é necessário proporcionar essas condições e batalhar por sua renovação e seu fortalecimento. Onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida” (BUTLER, 2015, p. 43).

A visibilidade da condição de violência contra a população LGBT, a partir de políticas públicas[124], é tratada em aula, quando a convidada provoca:

> O que me deixou mais curioso foi a Presidenta Dilma, não é colocando nenhum partido. Foi o PT, um partido tão bom com muitas políticas com o público LGBT e esse aumento tão grande por quê? O porquê desse aumento? Até hoje a gente pergunta. Porque diversidade foi o que mais surgiu é... oportunidade, trabalho pras travestis, para as que estavam jogadas fora e esse índice de assassinatos tão.../ Eu

[124] Esse diálogo sobre as políticas do PT (Partido dos Trabalhadores) refere-se à criação do Programa Brasil sem Homofobia do Governo Federal em 2004 que lança em 2012 o primeiro relatório oficial sobre violações de Direitos Humanos da população LGBT. A finalidade do Programa é a formulação e implementação de políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento da homofobia.

> questiono, será que não é por conta da visibilidade, por conta da visibilidade? (P)/ Eu acho também que é isso (C) (Aula 11, de P3)

A dúvida levantada pela convidada promove reflexão acerca da importância de políticas públicas que deem visibilidade às questões LGBT e, a partir do conhecimento dessa realidade, intervenham, sobretudo, em relação à violência. A discussão em sala mostra o poder das políticas públicas em omitir, silenciar a realidade ou evidenciar. Ao serem evidenciados esses tipos de violência há a possibilidade de intervenções no plano macro, das políticas públicas, e no plano micro que envolve também as práticas pedagógicas.

Os dados do Relatório sobre violência homofóbica possibilitam, dentre outras informações, apresentar um mapeamento deste tipo de violência no Brasil, por Estado. O relatório mostra um comparativo entre os anos de 2011 e 2012, revelando o aumento das denúncias em 2012 e situa o perfil das vítimas e dos suspeitos de violência homofóbica. Além disso, o relatório apresenta dados de pesquisa hemerográfica, cuja metodologia foi inspirada no trabalho dos movimentos sociais LGBT que desde a década de 1980 já realizavam levantamento de dados de notícias da imprensa sobre violência homofóbica. Os dados do documento também sustentam a elaboração de políticas públicas de prevenção e intervenção social.

As abordagens socioculturais sobre a violência de gênero evidenciam a violência a essa população e trazem para as, os estudantes a possibilidade de conhecer melhor suas condições de vida, se sensibilizar com as situações de violências, perceber a importância de trabalhos de intervenção contra o preconceito e, ainda, da necessidade de políticas públicas afirmativas e protetivas. A avaliação das discussões sobre a violência às pessoas homossexuais e trans revela essas contribuições:

> Quando ela falou da violência, as drogas, coisas chocantes que você chega e toca muito, causa impacto, de você sentir na pele como a colega disse [diz o nome da colega] as dificuldades que eles passam. Quando ela falava quando eles iam se alistar no exército, o jovem que aceita cria aquele medo, imagina eles de ta lá correndo o risco de ser martirizado, justamente, por ter essa opção. Aí entra de fato a gente pensar melhor antes de julgar. De se colocar no lugar para de fato, a gente nem percebe que tá tão enraizado que a gente nem percebe que ta sendo a discriminação. Mas você vê ali, se colocar no lugar, é muito importante pra gente desconstruir alguma coisa e construir. A questão do emprego. Ela achar um lugar pra ela, ela achar que tem alguma coisa errada. A pessoa oferecer o emprego, achar que tem alguma coisa errada. Não ta normal (Ea, Aula 11 de P3).

A discussão sobre a violência contra a população LGBT como conteúdo da prática pedagógica foi analisada pela turma como possibilidade de conhecer a realidade, refletir sobre os preconceitos construídos, se colocar no lugar “do outro, da outra” e analisar o padrão de

normalidade construído socialmente. A avaliação da turma contempla a intenção da professora, do professor em aproximar teoria e prática, conforme avalia no encontro; como também, contempla a proposta da convidada que diz da intenção em sensibilizar as pessoas, mostrando um recorte da realidade das pessoas LGBTs.

A pesquisa revela que a presença de representantes de movimentos sociais com suas experiências, conhecimentos e formas de intervenção amplia e aprofunda o conteúdo das práticas pedagógicas em relação à dimensão da luta política contra o preconceito, como também situa a dimensão monocultural ainda presente na nossa sociedade. As discussões ajudam a aproximar e relacionar texto e contexto, levando estudantes, professoras e professores a refletir sobre suas práticas sociais e educativas.

A violência de gênero abordada no currículo vivido, através dos sentidos da violência doméstica e familiar contra as mulheres, contra as mulheres negras e contra a população LGBT, indica seu significado sociocultural, superador da compreensão naturalizada de violência. A revisão de significados e de práticas aponta as contribuições do currículo da formação para a análise e intervenção nos processos culturais, que se configuram também nas escolas. Assim, “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (SILVA, 2008, p. 10). Mais do que serem incluídas no currículo, estas realidades fazem parte dele, a partir da concepção e do projeto de sujeito, sociedade e educação que o norteia.

A análise dos relatos evidencia a capacidade de sensibilização, indignação e intervenção humana, diante das situações de violência, mobilizando, inclusive, a revisão dos próprios preconceitos. Tal capacidade diz respeito ao movimento de ressocialização, na construção do conhecimento e na mobilização da emoção e ação (SOUZA, 2009).

As abordagens socioculturais de gênero também são configuradas pela subtemática dos Movimentos Feministas, tratando das concepções, diversidades e diferenças. Através de imagens, discussões, exemplos, os movimentos feministas são conteúdo da formação.

Os movimentos feministas são situados na sala de aula por meio de cartaz afixado em uma das salas de aula, conforme figura abaixo:

Figura 6 - Imagem de cartaz sobre o movimento feminista

As imagens trazem símbolos dos movimentos feministas, palavras referentes às pautas feministas e imagens de violência contra as mulheres, retratadas também pelo texto que diz: "O feminismo nunca matou ninguém, o machismo mata todos os dias". As imagens e a frase demonstram a contraposição entre feminismo e machismo, levando a inferir que se trata de um posicionamento em defesa do movimento e de denúncia da violência decorrente do machismo. A presença e a articulação entre as discussões sobre a violência de gênero e os feminismos, situadas nas abordagens socioculturais, mostram as resistências presentes no currículo da formação. Esses enfrentamentos dinâmicos e críticos ajudam as e os estudantes a pensar sobre as práticas sociais que desenvolvem.

As concepções sobre os feminismos, geralmente, abordam o que o movimento não é, no exercício de romper com os estereótipos construídos sobre ele, para depois definir os significados afirmativos sobre o feminismo. Assim, ele foi definido das seguintes maneiras:

> Os movimentos feministas transformaram a visão do que é ser homem e do que é ser mulher, desde o século XVII enquanto não mudar essa "briga" vai existir, briga no sentido da luta. [ressalva a professora]. / Estava passando uma novela "o cravo e a rosa" eles brigavam muito e acabaram se casando, terminou submetida (Ea) [a estudante traz como exemplo]/ A cultura é distorcida, o feminismo como anti-marido, o feminismo não é ser anti-marido. O movimento feminista não é anti-amor é contra a submissão (Ea) [defende com entusiasmo] (Aula 4 de P1).
> Os parâmetros do que é certo e errado têm que avançar muito, não só sobre o feminismo. Que é muito mal visto, devido à associação com elementos negativos a bandeira do feminismo não é bem vista. E os positivos não são apresentados, são suprimidos da história. Por exemplo, nós só votamos por conta do movimento feminista. O direito à partilha de herança, conquista do movimento (P1, Aula 4).
>
> Na aula da tarde, a convidada falava sobre o machismo, o feminismo não é contra os homens, mas não é necessário sua luta pela condição dos homens (P3, Aula 6).
>
> Quando falamos de feminismo o que vocês imaginam? [silêncio, risos]. P3 provoca: aqui o pessoal tem o hábito de falar tudo de uma vez só / Movimento que caracteriza a afirmação da mulher, em busca do direito dela (Eo). O que vem a cabeça? [provoca o convidado] /Lutar pelos direitos da mulher, não no sentido de igualdade conforme o convidado falou [diz o nome dele]. Igualdade com retrocessos. /A questão de quando ocupa os lugares tem um salário menor (Ea) [...]/Eu vejo o

> feminismo ligado ao revanchismo. Como se tivesse que ter essa oposição [critica no sentido da incompreensão das pessoas], como que tivesse que ter que ganhar os mesmos salários (Ea)/ Alguém tem algum estereótipo do feminismo? [o convidado provoca induzindo]/ Quando se declara feminista se pensa logo na homossexualidade. Também que as feministas têm inveja e querem ser homens [comenta P3 em tom de crítica]. /Isso! [confirma a estudante] (Aula 4 de P3).

O feminismo é tomado como conteúdo contingente da formação capaz de expressar as contradições sociais, com possíveis repercussões nas práticas das e dos estudantes na educação básica, tendo em vista que eles e elas conseguem estabelecer a distinção entre o que é próprio dos movimentos e o que é distorcido. Essa compreensão pode incidir na prática das e dos estudantes, assumindo posturas interventivas em relação à negação dos direitos das meninas, dos conflitos de gênero, das desigualdades presentes no cotidiano escolar. O estudo sobre o feminismo como conteúdo da formação também pode passar a ser conteúdo da Educação Básica, a partir da mediação das e dos estudantes, conscientes da sua importância social, que se contrapõe à caricaturização do feminismo.

A ridicularização de simpatizantes e feministas do período vitoriano, nos países anglo saxões, apoiava-se no argumento da imaculação da natureza, contra o acesso das mulheres ao voto, ao trabalho e à propriedade. O tratamento "galinhas a cacarejar, *hommes-femmes*, *homesses*, hermafroditas, eram alguns dos pesados epítetos sexuais que os antifeministas lançavam contra tais mulheres, enquanto os homens que as apoiavam eram chamados de "solteironas de calças" (SOIHET, 2006 p. 379). Estes insultos reforçavam, estrategicamente, as características consideradas masculinas, relacionadas ao poder, na tentativa de conter a luta das mulheres, que não se intimidavam.

No Brasil a partir da década de 1920, o ataque antifeminista partia de várias frentes que se utilizam de argumentos variados. A medicina atestava que a inversão das qualidades tidas como femininas provocava distúrbios na saúde da mulher, uma vez que o desenvolvimento do cérebro feminino atrofiava o útero. Os médicos atribuíam às mulheres de "inteligência superior" doenças mentais, reprodutivas e degeneração da raça (LOMBROSO; FERRERO, 1896 *apud* SOIHET, 2006).

Autoridades, juristas, homens e também mulheres da sociedade se contrapunham à luta feminista em defesa da manutenção dos papéis sociais como garantia da ordem, dos bons costumes, da manutenção da família. A construção de estereótipos para as feministas, ligados às imagens de mulheres feias, mal amadas, masculinizadas e vulgares, tinha o intuito de preservar o domínio masculino das relações sociais de gênero. Parte da imprensa caricaturizava, por meio de charges e de crônicas, a imagem desastrosa da mulher militante e

do marido cuidador, cuja mensagem indicava a falência do doméstico. Parlamentares também contribuíram com a construção de uma imagem deturpada das mulheres que militavam pelo voto e pela liderança política. Na tentativa de enfraquecer o movimento, eles diziam que o voto feminino seria orientado pelo pai, marido ou padre, portanto, desnecessário. Também diziam que o direito ao voto feminino era manobra partidária, portanto, concessão masculina (SOHIET, 2006).

A estratégia de ridicularização do feminismo, através dos estereótipos e representações negativas, é utilizada ainda hoje por parte da imprensa, nas redes sociais e por pessoas homens e mulheres na tentativa de enfraquecer os movimentos. A presidenta Dilma, inclusive, é uma das personalidades políticas mais satirizadas pela mídia, através de mensagens que interpelam sua sexualidade, zombam da militância feminista do seu governo e associam sua imagem ao poder masculino de Luiz Inácio Lula da Silva (ex-presidente da República). Nas redes sociais o termo "feminaze" é utilizado para deturpar o feminismo, vinculando-o ao nazismo. O feminismo é, muitas vezes, tratado como "mimimi" (onomatopeia utilizada na comunicação informal que representa choramingar, lamentar), termo que tem conotação pejorativa, contrária à reivindicação.

Embora a crítica às distorções do feminismo seja realizada na formação, a resistência ao movimento ainda se faz presente na sala de aula:

> E só existe um feminismo? Não existe só um [provoca a convidada] /Eu acho que não. Não é um tema que eu procure para me aproximar. Vejo que há feministas mais radicais, que... eu não gosto. Sempre protestam tiram o sutiã [tom de crítica]/Qual é? A marcha das Vadias? [provoca P3]/ Não! É um movimento lá da Europa [responde o convidado]. /Há outros que eu vejo diferente [complementa a estudante] (Aula 4 de P3).

O comentário da estudante mostra que o movimento feminista ainda não se desvinculou do mito da "queima de sutiãs"[125], das situações isoladas de retirada do sutiã como manifestação de protesto. Isso indica a necessidade de um maior investimento da temática no currículo da formação, tendo em vista que a discussão sobre os movimentos feministas envolve a condição das relações entre os gêneros, a garantia dos direitos das mulheres e das pessoas trans, geralmente, mais vulneráveis na nossa sociedade.

Embora a polissemia do conceito seja evidenciada na formação, o sentido que ganha mais força diz respeito ao movimento crítico de afirmação e luta pelos direitos das mulheres. A ênfase é contra modelos de passividade e exploração, que se opõem ao monopólio do poder

[125] O mito da queima dos sutiãs utilizado para representar o movimento feminista tem origem na década de 1968, em um concurso de *miss* nos Estados Unidos, onde mulheres feministas protestavam contra os padrões de beleza determinados para as mulheres pelos concursos (AUAD, 2003).

masculino, baseado em padrões androcêntricos (AUAD, 2003). Os sentidos das falas demonstram conhecimento acerca das pautas das lutas feministas e a valorização dos movimentos.

Na formação, as diversidades e diferenças dos movimentos feministas são anunciadas no sentido de evidenciar as especificidades de pautas de lutas, que ajudam as e os estudantes conhecerem as diferentes demandas sociais e possibilidades de intervenção, conforme registramos:

> O movimento feminista pós-colonial vai dizer que o feminismo eurocentrado vai fazer uma discussão, a partir da luta das mulheres europeias e não das mulheres oriundas dos povos originários e dos povos trazidos da África (P2, Aula 12 de P2)
>
> O feminismo anarquista, mesmo incorporado nas fábricas, o feminismo anarquista vem romper com a ideia do estado, do controle do corpo, defende o amor livre, o cuidado e o amor mútuo. Luta contra o Estado opressor, de um poder. Criticar a religião e vai denunciar a hipocrisia cristã, a ideia da mulher ser casta (Ca, Aula 4 de P3)
>
> A mestranda está fazendo um estudo sobre o feminismo latino-americamo e a outra sobre o feminismo negro. As feministas negras no panorama é diferente. Enquanto as feministas europeias lutavam pelo trabalho, no panorama as mulheres negras já desenvolviam trabalhos. As brancas estavam na condição de senhoras, as negras se não trabalhassem morriam de fome. (P3, Aula 6).

A discussão acerca da diversidade e diferenças entre os movimentos feministas na formação ajuda a questionar a abordagem monocultural, que tende a unificar o movimento a partir de uma realidade cultural. Ao evidenciar a diversidade de movimentos e suas pautas o conteúdo formativo oferece subsídios para as e os estudantes visualizarem as diversas demandas sociais para as mulheres em suas práticas.

Nas aulas a menção à diversidade e diferenças entre os movimentos feministas foi realizada e problematizada majoritariamente por professoras, professores e convidada, convidado. A autoria das falas mostra a necessidade de rever o lugar das abordagens acerca dos movimentos feministas para que as e os estudantes tenham subsídios para participar das discussões, ampliar as concepções acerca dos movimentos e realizar intervenções nas suas práticas pedagógicas.

Desse modo, a luta também é pela garantia da diferença e pela justiça social, frente às exclusões derivadas da concepção hegemônica de mulher, portanto, “la lucha en contra de la subordinación de género debe ser planteada en formas específicas y diferenciales latino-americanas” (CAROSIO, 2009, p. 22).

As abordagens socioculturais de gênero, configuradas nas temáticas da violência de gênero e dos feminismos evidenciaram a força do contexto sociocultural na conservação de

realidades de violência, mas, por outro lado, esse mesmo contexto revela os movimentos de resistências, a partir dos sujeitos sociais. Estas abordagens da prática pedagógica corroboram para que as e os estudantes compreendam a necessidade da libertação dos preconceitos, estereótipos, da sensibilização diante da dor “do outro” da “outra” e da importância de atitudes interventivas. Na formação as dificuldades não se apresentaram como fim em si. Ao tomar a história como possibilidade (FREIRE, 2001b), a dimensão transformadora da educação e dos movimentos sociais é situada como princípio e mecanismo de enfrentamento das desigualdades.

6.2 Abordagens de sexualidade no currículo vivido da formação de professoras e professores em Pedagogia

A categoria sexualidade, articulada a gênero, também se configura no currículo vivido através de abordagens programadas e de abordagens contingentes. As abordagens programadas situam as temáticas de aula e as referências que as compõem. As abordagens contingentes são configuradas pelas temáticas do corpo, das orientações sexuais, da heteronormatividade e da homofobia, do segredo, da violência sexual e dos movimentos LGBT, que não se desconectam de gênero, mas também não se encerram nas diferenças de gênero. Desse modo, o currículo vivido indica que a prática pedagógica é composta por abordagens de sexualidade, conforme quadro a seguir:

A prática pedagógica docente-discente do CAA/UFPE relativa à sexualidade

(Quadro 7 apresentado na página 155)

SEXUALIDADE	
Abordagens programadas de sexualidade	
Temáticas	Subtemáticas
Temáticas de aula	• Diversidades sexuais humanas • Teoria queer • Pedagogias da sexualidade • Erotização infantil e consumismo • Homofobia na escola
Referências	• LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado – Pedagogias da sexualidade. • POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Revista Proposições. Dossiê: educação, gênero e sexualidade. • GENTLE, I. V.; ZENAIDE, M.N.; GOMES, V.M. Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas. • FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. • JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas • LEITE, Miriam Soares. Violência e homofobia na escola.
Abordagens contingentes de sexualidade	
Corpo	• Conhecimento e controle sobre o corpo • Transformações corporais
Orientação sexual	• Definição do conceito • Nomeação das diferenças • Concepções sobre as orientações sexuais e homofobia • Sexualidade na escola
Segredo	• Sexualidade • Virgindade • Aborto
Violência sexual	• Abuso sexual infantil • Estupro • Prostituição

Fonte: Construção própria com base no diário de campo

6.2.1 Abordagens programadas de sexualidade

A sexualidade como energia de vida, campo político e teórico, também expressão de desejos e conteúdo da formação, assume definições conceituais e plurais na abordagem programada, que se configura em: a) temas de aula e b) referências.

As temáticas programadas são: Diversidades sexuais humanas, Teoria *queer*, Pedagogias da sexualidade, Erotização infantil e consumismo, Homofobia na escola. Elas são sugeridas pela professora, pelo professor e apresentadas às turmas na discussão do plano de ensino e na programação das aulas. Os encontros específicos para essas temáticas são destinados à vivência de seminários apresentados pelas e pelos estudantes, situados na programação do meio para o final do semestre.

As abordagens programadas de sexualidade assumem a perspectiva da energia, do prazer, para além do ato sexual e envolvem a identificação, identidade, superando a lógica determinista do paradigma biológico. São temáticas ligadas aos desafios contemporâneos e estão próximas da abordagem "não tolerada" (BRITZMAN, 2010) da sexualidade porque envolvem a dimensão cultural das relações, dos desejos e das vivências, nem sempre aceitas e/ou evidenciadas nos currículos. Essas temáticas também evidenciam sua presença no percurso da vida, independente da faixa etária, tratada a partir da dimensão social, contraposta à concepção liberal que a restringe ao âmbito do privado (LOURO, 2010).

O currículo da formação, ao situar as temáticas: diversidades sexuais e teoria *queer*, possibilita às e aos estudantes ampliarem a compreensão, muitas vezes, construída acerca da identidade sexual como algo fixo, determinado pelo corpo físico. A presença dessa discussão na abordagem programada garante no espaço da formação a reflexão acerca das diversas possibilidades de vivências e trânsito da sexualidade, como suporte para o trabalho com as diferenças humanas.

Nessa perspectiva, as temáticas: Pedagogias da sexualidade, Erotização infantil e consumismo, Homofobia na escola evidenciam a necessidade e a importância do trabalho com a sexualidade na educação, tendo em vista que essas são temáticas, geralmente, invisibilizadas nos currículos. Os temas são complexos e "problemáticos" porque mexem com a "dessexualização" da educação (LOURO, 2010), com a visão idealizada de infância e, ao mesmo tempo, com a realidade da exploração infantil, bem como com o padrão heteronormativo definido para o par binário (homem e mulher). Essas abordagens, em especial, traduzem as demandas contemporâneas para o trabalho da professora, do professor na Educação Básica.

As referências acompanham essas propostas, dando sustentação, a partir de autores e autoras que questionam o determinismo biológico, enfatizam a sexualidade como construção social e discursiva, sobretudo, a partir da abordagem pós-estruturalista. Para tanto, são sugeridas as leituras de autoras e autores reconhecidas e reconhecidos em nível nacional e internacional, sobretudo no campo da educação, como: Guacira Lopes Louro, Neil Postman, Jane Felipe, Bianca Salazar Guizzo, Rogério Diniz Junqueira e Míriam Soares Leite.

As abordagens programadas de sexualidade, a partir dos temas e das referências indicadas para estudo e socialização, sustentam discussões e reflexões relativas ao cotidiano das escolas, por estarem direcionadas à área da educação e envolverem temáticas que dizem respeito à dimensão cultural da sexualidade. Nesse movimento, essas abordagens ultrapassam as temáticas e referências apresentadas no currículo prescrito, revelando o compromisso político e epistemológico das professoras e dos professores com a discussão, dado ratificado também pelas abordagens contingentes de sexualidade.

6.2.2 Abordagens contingentes de sexualidade

As abordagens contingentes de sexualidade emergem das vivências dos sujeitos, através dos relatos das suas experiências pessoais e profissionais. A contingência também é promovida pelos fatos do contexto global, apresentados pela mídia, nas conversas informais, que suscitam discussões, reflexões e articulações nas disciplinas. Além disso, a temática da sexualidade guarda relação com as temáticas específicas das disciplinas, muitas vezes, assumindo o centro das discussões.

A contingência das abordagens, portanto, são contextuais, articuladas e envolvem o local e o global. As abordagens contingentes da sexualidade situam: a) o corpo, b) a orientação sexual, c) o segredo, d) a violência sexual como temáticas que emergem no percurso formativo, às vezes, articuladas às abordagens programadas, mas com enfoques não previstos na programação.

a) Corpo: conhecimento e controle e transformações corporais

A temática do corpo esteve presente nas três disciplinas da pesquisa, evidenciada e trabalhada por perspectivas diversas, relativas ao conhecimento e controle sobre o corpo e às transformações corporais.

O conhecimento sobre o corpo foi tratado na prática pedagógica docente e discente situando a necessidade de ampliar sua compreensão, entendendo o corpo como linguagem. A importância de as crianças terem experiências e conhecimentos sobre o corpo também compôs esta temática de formação.

O corpo que informa, que produz e expressa linguagens, que se comunica foi percebido e anunciado pelas estudantes após assistirem a uma peça de teatro na Universidade. A aula foi vivenciada a partir de uma apresentação de Pantomima, na qual o ator utiliza a linguagem mímica e, conforme foi apresentado, "a palavra é o corpo, o corpo o tempo todo" (P). Após a peça duas estudantes analisam:

> Fiquei empolgada com a discussão sobre corporeidade e reeducação do olhar (Ea, Aula 5, de P1).
>
> Com a linguagem corporal falou, se tivesse chegado e falado talvez a gente não tinha se envolvido. O que era invisível tornou-se visível, disse muita coisa (Ea, Aula 5, de P1)

A análise das estudantes sobre a aula sobre a corporeidade, através da peça, revela o interesse despertado pela temática. As falas indicam a importância do momento para elas, que situam o corpo como linguagem, capaz de "reeducar o olhar", dizer coisas incompreensíveis por outras formas de linguagem. Essa compreensão ultrapassa a ideia de corpo como objeto e se aproxima da definição de que "meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação", na relação com a outra, com o outro (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 228). O corpo é uma forma de ser e estar no mundo e com o mundo, ele informa, forma e é formado na relação com o social. Desse modo, a discussão sobre o corpo, no currículo da formação, possibilita estudar e refletir sobre como o corpo é tratado nos espaços escolares, quais as visibilidades e silenciamentos, suas expressões, anúncios e denúncias.

A ampliação da compreensão acerca do corpo, do conhecimento "novo" possibilita às estudantes e aos estudantes estarem mais atentas e atentos aos movimentos e às expressões corporais das alunas e dos alunos na Educação Básica, tendo em vista que elas e eles se comunicam pelas linguagens gestuais, pelos comportamentos e pelas posturas. Através do corpo conseguem transmitir sentimentos, sensações e vivências, inclusive, relativas à sexualidade que podem ser acompanhadas, e servem de orientação para o trabalho da professora, do professor.

O conhecimento sobre o corpo também sinalizou para a necessidade de as crianças terem mais liberdade no contato com o corpo e acesso a informações, conforme relato da estudante:

> O que essa criança busca é a carência em casa, é o contato, porque muitos pais não dão, até na hora do banho, de menino e menina, não deixam tomar banho junto. É uma coisa escandalosa! [critica]. Pois é, e eu tenho um irmão que a gente sempre tomou banho junto. E meu pai, quando chegava alguma tia em casa e reclamava meu pai falava, é... eu sei o que estou fazendo porque quando a criança não conhece o corpo do outro em casa ela vai querer conhecer na rua. Então, é melhor ela conhecer em casa com o irmão dela. Ele tinha esse cuidado para não querer buscar na rua, mas de certa forma eu achei uma coisa positiva na educação (Ea)/ No mínimo ele naturalizou né? (P1) (Aula 12, P1)

Embora o relato da estudante evidencie a carência das crianças em relação ao conhecimento sobre o corpo, podendo remeter a função educativa da sexualidade apenas à família, destacamos a contribuição dessa fala para a formação em relação à necessidade de informar as crianças sobre o corpo. Essa consideração é pertinente porque ultrapassa a ideia da infância dessexualizada, podendo repercutir em práticas mais atentas às curiosidades, aos desejos e às expressões das crianças, em relação ao corpo.

A temática do conhecimento sobre o corpo na formação está articulada ao sentido de controle, de vigilância, relacionado a gênero, raça e faixa etária. O controle sobre o corpo foi tratado a partir de padrões de gêneros diferenciados para o feminino e para o masculino, como também, em relação ao corpo da mulher negra e em relação ao corpo da criança.

O controle sobre o corpo, relacionado a gênero diz da vigilância diferenciada para meninas e para meninos na escola, conforme comentário:

> A sexualidade. A professora diz: não vou tratar disso que vai ficar mais sem vergonha! O processo de conhecimento do corpo, conhecimento sobre o corpo, as zonas herógenas. O menino se masturbando. Não é se masturbando porque tem toda uma carga e ele ainda não sabe o que é. A menina não! Não pode botar o dedinho na genitália dela. E a gente não reclama do menino. Vai construindo o que é permitido e não é permitido. Não pode. Por que não pode? Não é do tema. Não é do currículo [critica a professora, o professor] a gestora não deixa. Depois que você fecha a porta da sala é no "miudinho" faz o que acredita. Precisa seguir o padrão único da escola, mas no dia a dia, no miudinho pode construir cidadãos (P1, Aula 6).

Esse comentário sobre a vivência da sexualidade pelas crianças, a partir do conhecimento sobre o próprio corpo, revela as resistências presentes nas escolas, entre professoras e gestão, para o trabalho com a sexualidade. Junto à crítica a esta vigilância, com diferenciações de gênero, a professora, o professor sugere que, mesmo com a proibição na escola, o trabalho pode ser realizado no interior da sala de aula. Essa contribuição para a formação mostra às e aos estudantes que elas e eles têm autonomia relativa para vivenciar um currículo que considere as experiências, a curiosidade, a dimensão cultural da sexualidade das crianças.

O controle sobre o corpo como maneira de orientar, padronizar o comportamento das meninas e dos meninos, a partir de padrões binários de gênero também é abordado de forma

crítica nas aulas, conforme sinaliza a discussão numa aula sobre os estágios do desenvolvimento em Piaget:

> Equilibração- busca de conhecer o próprio corpo, importante para a criança nesta idade. Auto-identidade de gênero, o que é ser menino e menina. A partir daí conceitos do que é certo e do que é errado, o que é e o que não é para um e para o outro. Muitas informações da escola e da família são mais no sentido do que não é para ser do que o que para ser. Educação formal trabalha mais o que não é certo. Conceitos proibitivos para meninos e meninas, cores, jeitos de sentar. Tudo isso é cultural, aprende que é a forma de sentar, de pernas abertas de pernas fechadas. Tudo isso é diferente para a tribo indígena, tem tribo que senta feito "borboleta". Até o sentar, o formato simboliza como algo moral. Porque a menina deve sentar assim e o menino não. O conforto depende de muitas coisas (P1)/ Da gordura (Ea)/ Da roupa (Ea)/ A roupa já e para nos privar mais (P1, Aula 5).

A explicação da professora, do professor situa que o conhecimento sobre o corpo, muitas vezes, é condicionado por padrões binários de gênero, definidos pela família e pela escola. Essa "gerência" e regulação da sexualidade para atender a um padrão (FOUCAULT, 2012a) é problematizada na formação. Com o intuito de desconstruir os padrões naturalizados socialmente, a professora, o professor situa a cultura como orientadora desse controle sobre o corpo, sinalizando, inclusive, que há formas diferentes de lidar com o corpo em outras culturas também.

O controle sobre o corpo da mulher, como temática da abordagem contingente da sexualidade, também mostra os condicionantes sociais nas relações de gênero, conforme críticas:

> O lugar da mulher, o que ela deve usar... A cultura do encobrimento do corpo, tem que encobrir o corpo. Mulher casada não pode usar short curto. Minha mãe dizia, não era o marido não. Uma mulher casada se mostrando?! (P3) / As cores também têm que ser discretas (Ea) [tom de crítica] (Aula 4, de P3)

O recorte aborda a "cultura do encobrimento do corpo", sobretudo para as mulheres casadas, que passa de geração a geração. Além do tamanho das roupas há também a definição de roupas apropriadas para estas mulheres, a fim de não chamar a atenção. A crítica aos padrões sociais construídos para as mulheres pode fornecer subsídios para que professoras e professores lidem melhor com as culturas infantis e juvenis, os seus jeitos, estilísticas, estéticas. Nem sempre as escolas conseguem dialogar com essas culturas, controlando o tamanho da roupa das meninas, o uso do boné, do *piercing*, com o objetivo de uniformizar as crianças e as, os adolescentes, até nos momentos onde o fardamento não é exigido.

As construções de gênero na vigilância dos corpos femininos mostram que "assumir um gênero é um processo de longa e ininterrupta duração. Nesta pedagogia, uma das lições

primeiras é aprender a usar, querendo ou não, as cores e as roupas definidas como apropriadas" (BENTO, 2014a, p. 207). Desse modo, as contribuições da formação atentam para os atravessamentos de gênero na discussão sobre o corpo.

O controle do corpo das mulheres também foi abordado no sentido da liberdade diante da sua capacidade reprodutiva, pois o corpo feminino também passa a ser dominado pelo companheiro. Em aula sobre as concepções de cultura uma estudante diz:

> São questões que devem ser discutidas a questão do domínio sobre o próprio corpo. Para a mulher fazer a operação deve ter consentimento do marido, a histerectomia. Já o marido não precisa do consentimento da mulher. Isso é machista [critica]. Na vivência ela é o centro do relacionamento dela, mas a Lei quer que o marido autorize (Ea, Aula 4, P1).

A discussão sobre o planejamento familiar envolve o questionamento das desigualdades de gênero, apresentadas pela estudante. Segundo a Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, que regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal e trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências, para a realização da esterilização é necessário o registro da vontade em documento escrito e firmado em cartório; além dos critérios de idade, número de filhas, filhos, risco para a mãe ou para o feto. A referida Lei determina que os cônjuges precisam do consentimento da parceira, do parceiro para realizar a esterilização, conforme § 5º do Artigo 10: "Na vigência de sociedade conjugal, a esterilização depende do consentimento expresso de ambos os cônjuges" (BRASIL, 1996)[126].

Entretanto, a Lei não especifica critérios para a esterilização em mulheres que não têm cônjuges. O silêncio da Lei guarda aproximação com a lógica do patriarcado e da família nuclear no campo jurídico, uma vez que não considera no seu texto a realidade de mulheres mães solteiras.

Para Jardim (2005, p. 2), a obrigatoriedade do consentimento expresso

> [...] é baseada nos princípios do matrimônio, que responsabiliza ambos os cônjuges na decisão acerca do planejamento familiar (art. 226, §7º da CF e art. 1565, §2º do CC), uma vez que assumem mutuamente, pelo casamento, a condição de consortes, companheiros, responsáveis pelos encargos da família (art. 1565, caput do CC) e devem exercer conjuntamente a direção da sociedade conjugal (art. 1567 do CC).

Assim, a lógica da família nucleada formada de pares binários também se faz presente nos documentos legais, revelando as múltiplas faces do poder, que se dá na correlação de

[126] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9263.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

forças difusas e em movimento (FOUCAULT, 2012a). Desse modo, o sistema jurídico necessita rever os atravessamentos de gênero em seus documentos, devido à legitimação das relações desiguais, considerando que "tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, pois eles são, a um tempo, juiz e parte" (POULAIN DE LA BARRE apud BEAUVOIR, 1980, p. 15).

A diversidade de temáticas que surgem da contingência da prática pedagógica discente, relacionando o corpo, sobretudo o corpo da mulher, diz da importância das estudantes saber mais, tirar dúvidas, problematizar temas que as envolvem. Essa evidência mostra uma demanda para o currículo da formação, pois a curiosidade e a inquietude das estudantes indicam exigências de conhecimento sobre seu corpo, seus direitos, suas possibilidades para o trabalho com as meninas e os meninos nas escolas.

A vigilância e o controle do corpo da mulher são também ideias e práticas decorrentes do sistema político e econômico que regia os casamentos arrumados entre as famílias burguesas, no sentido de garantir a "qualidade do produto" ofertado. O posterior "afrouxamento" deste regime ao longo do século XIX deveu-se, sobretudo, às lutas feministas, mas também, à autovigilância, sobretudo, por parte das mulheres que se tornaram "educadas", seguindo as normatizações determinadas socialmente (D´INCAO, 2002).

O controle sobre o corpo das mulheres negras também é evidenciado no sentido da exploração sexual da sua imagem, quando a convidada relata:

> O corpo da mulher negra é ligado ao sexo. Uma colega mestranda procurou uma imagem de Dandara, mas só encontrou uma com os seios de fora, então disse que não ia usar uma imagem dessas que explora a imagem da mulher. As religiões controlam o corpo das mulheres (Ca, Aula 4 de P3).

Ao tratar do corpo da mulher negra, a convidada faz alusão à carga de preconceitos construídos socialmente em relação a ela. No caso da imagem de Dandara, guerreira que lutou contra a escravização no Quilombo de Palmares, em Alagoas, foi mencionada como forma de resistência de uma amiga em relação à exploração sexual da imagem da mulher negra. A convidada complementa falando do controle do corpo das mulheres por parte da religião.

A imagem da mulher negra, vinculada ao sexo, à sensualidade e até à vulgaridade é produzida socialmente desde a colonização. A relação entre raça e gênero revela que estas imagens são construídas a partir de discursos médicos, literários e midiáticos, que definem a

mulher negra ou a "mulata"[127] como a mulher sexualmente disponível, objeto do desejo, ou símbolo de brasilidade. Na contracorrente também são produzidos discursos relativos à "mulata indesejada", pela falta de decência, devido à ameaça de uma "natureza" sedutora e desonesta (CORRÊA, 2006).

A produção do mito da "mulata sensual" faz com que as mulheres negras convivam com o preconceito e a discriminação étnico-raciais (SILVA, 2013) e de gênero. Essa discussão na formação sinaliza para a importância das e dos estudantes estarem atentas e atentos às imagens das mulheres negras, tendo em vista a desconstrução de estereótipos presentes nos artefatos culturais e de gênero que chegam à escola. A desconstrução das imagens estereotipadas das mulheres negras e dos homens negros, a partir da apresentação de seus corpos, nos livros didáticos, por exemplo, é uma das estratégias de enfrentamento do preconceito na escola (DIAS, 2005).

Além do controle sobre o corpo das mulheres, o controle sobre os corpos masculinos também foi situado como conteúdo curricular.

> Malhar para dizer que tem corpo. Tem um vídeo na internet sobre o homem alfa que é o garanhão e explica como tem que ser homem (P2)/ Oxe! [espanto da estudante]. Os meninos que estão aqui sabem [ninguém se manifesta] (P2, Aula 6).

As cobranças sociais sobre o corpo masculino, representado pelo "homem alfa"[128], definido pela suposta sexualidade irrefreada, são situadas em tom de crítica e ajudam a refletir sobre a determinação de padrões também para os meninos.

A ideia da impulsividade "natural" masculina compõe o imaginário social que reforça padrões sexistas, machistas e homofóbicos através do estereótipo do "homem pegador". A relação entre capital, patriarcado e consumismo contribui para a consolidação de relações sexistas, reeditadas, inclusive, com a contribuição dos artefatos culturais, que dão novas roupagens ao homem agressivo e voraz, assumindo a imagem do homem sensível, sedutor e romântico (GIROUX, 2012).

Para Torres Santomé (2012), a sociedade está se remasculinizando, através da exploração da imagem da mulher, como objeto de desejo ligado a um padrão estético, além do reforço do estereótipo do homem musculoso e agressivo e também do homem romântico. Em

[127] O termo mulata utilizado é um termo pejorativo, por se tratar do cruzamento de égua com jumento, fazendo alusão ao resultado de relações sexuais entre pessoas de "naturezas" distintas que produziriam seres mestiços e estéreis (CORRÊA, 2006).

[128] O vídeo mencionado faz parte de um Canal do YouTube. Dentre os vídeos postados um deles traz o tema "Aprenda a se tornar irresistivelmente para qualquer mulher". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G9fRygMuQjA>. Acesso em: 30 nov. 2015.

Oliveira (1998), este “novo homem”, mais burilado, geralmente, é situado pela literatura como indivíduos que estão na classe média, porque o privilégio econômico não demanda deles recorrer a uma masculinidade mais bruta para reafirmar o seu poder. Entretanto, brutalidade e agressividade não são atributos construídos apenas entre os homens das classes populares.

As discussões acerca do controle do corpo masculino e das formas de masculinidades no currículo da formação possibilitam que as e os estudantes possam construir novos referentes acerca das várias formas de ser homem, com possíveis influências na prática pedagógica com os meninos e as meninas. Essa discussão também ajuda as e os estudantes a compreenderem e a intervirem nas relações de poder estabelecidas entre os meninos, nas cobranças, rituais e práticas que fazem do espaço escolar, muitas vezes, ambientes de provação da masculinidade e da virilidade, incorrendo na produção da homofobia (JUNQUEIRA, 2009).

O controle sobre o corpo também foi tratado em relação às crianças, às expectativas construídas pela adulta, pelo adulto sobre suas conformações culturais de infância.

> A perspectiva sociocultural vai abrir os olhos, abrir um leque de possibilidades, apontando que a forma de controle do corpo infantil elas são sociais e culturalmente determinadas e que existe um esforço da estrutura familiar, escolar, da própria sociedade em manter esse corpo infantil, dentro de uma norma padrão considerada a certa, a ideal; e essas crianças vão ser moldadas a partir desses componentes dessa cultura. A preferência não começa a partir das características do corpo biológico, são construções sociais e históricas (P1, Aula 12).

> O corpo cuidado e educado, nessa parte, na educação infantil o corpo não é só cuidado, ele também é educado, porque impõem-se a cultura as experiências sociais e psicológicas. É produzido, moldado, modificado, adestrado seguindo parâmetros culturais. Então, os adultos têm um parâmetro, tem um ideal e a partir disso, desse ideal eles vão moldar essas crianças. Como a colega falou vão prendê-las nesse ideal e essa postura pode trazer consequências para o desenvolvimento da criança. Ela pode se tornar uma criança que, como falou mesmo, fica com vergonha de assumir, com medo de exercer a sua criatividade, a sua liberdade [...]. (Ea, aula 12 de P1).

O controle sobre o corpo da criança é abordado nas aulas também a partir do argumento da construção social, por meio de várias instâncias sociais. As falas indicam que os corpos infantis são educados por um padrão adultocêntrico, que incide sobre o desenvolvimento das crianças. Essa discussão alerta professoras e professores a analisarem suas práticas com as crianças, suas expectativas e cobranças.

Para Torres Santomé (2012), as culturas infantis e juvenis são negadas pelas instituições escolares, através do silenciamento de suas vozes e da produção de estereótipos que visam anular seu poder de resistência. O adultocentrismo ignora o mundo real da infância,

produzindo um sentimentalismo em relação às crianças que as situa num mundo idílico, produzindo-a como um sujeito sem problemas, desejos e interesses.

No trabalho sobre práticas e discursos sobre a diferença na educação infantil, Silva (2014) classifica o tratamento efetivado pelas professoras às diferenças como "pedagogias turísticas", por ocorrer esporadicamente e, quando acontece, vincula-se à "pedagogia do silêncio", invisibilizando as vozes das crianças ao abordarem as diferenças. A autora atribui a dificuldade das professoras para lidar com a temática, dentre outros fatores, à falta de conteúdos relativos à diferença, nas formações iniciais e continuadas.

Desse modo, a abordagem contingente da sexualidade, contemplando a reflexão acerca do controle sobre o corpo das crianças, possibilita pensar que elas têm inquietações, desejos próprios, medos, que demandam ser reconhecidos e valorizados no trabalho docente.

A temática também foi situada em relação às transformações corporais, no desenvolvimento biológico do corpo, como também às possibilidades de intervenção, a partir de demandas e interesses subjetivos e culturais.

As transformações decorrentes do processo de desenvolvimento do corpo são tratadas na perspectiva da multidimensionalidade humana, que envolve sentidos e energias, não se restringindo ao corpo físico, conforme fala a professora em aula:

> Nesta fase há mudanças corporais que vão mobilizar energias, modificações físicas, sensoriais, aparecimento de pelos. No caso dos meninos a ejaculação. No caso das meninas a primeira menstruação, a menarca. É importante a escola lidar com esse processo com tranquilidade. Tudo que envolve a sexualidade vão estar vivenciando no próprio corpo. Tratar de maneira sem preconceito, sem nhem, nhem, nhem [critica]. Não jogar para baixo do tapete. Na escola que estão com os seus pares e vão aparecer as primeiras relações. Para desenvolver cognitivamente envolve outras dimensões, não só sexualmente, tudo misturado que dá o produto que chamamos gente (P1, Aula 3).

A professora ressalta temas necessários para a escola lidar com a sexualidade humana sem invisibilização e preconceitos, abordando a dimensão cultural da sexualidade, que não nega as vivências das e dos estudantes, nem assume uma postura moralista.

As transformações do corpo são tratadas de formas distintas, a partir de cada cultura e ao longo do tempo, inclusive, por conta das intervenções econômicas que passam a interferir nas relações e representações. Louro (2010) chama a atenção para o tema da menstruação, tratado antigamente apenas na esfera do privado, com muitas recomendações e restrições, e hoje assume o espaço público. Isso revela que não só os corpos mudam, mas também as representações construídas sobre eles.

A sugestão da professora serve para orientar o trabalho na Educação Básica, aproximando-se do que propõe Britzman (2010) sobre o trabalho com a "versão não tolerada da sexualidade" no currículo, que é mais próxima da vida real das pessoas, envolve poesia, movimento, curiosidade e aprendizagem.

As transformações socioculturais que envolvem os corpos através de intervenções humanas foram mencionadas nas aulas, conforme citação:

> Depilar as pernas, sobrancelhas, jamais um homem poderia. No máximo usar um brinco e olhe que tinha que ser do lado esquerdo. Homem hetero usa brinco do lado esquerdo, porque do lado direito quem usa, quem usava eram os homossexuais. Os homens usar brinco sim, mas de que lado você está usando? Hoje, homem faz sobrancelha, depila as pernas, tira pelo do corpo. (P2, Aula 12).

As transformações culturais em relação ao corpo masculino, a partir das intervenções humanas, são evidenciadas para mostrar que os corpos não são fixos. Embora haja uma demanda social por padrões de masculinidade, feminilidade, as pessoas inscrevem nos seus corpos os símbolos, adereços, implantes desejados, também influenciadas pela cultura, mostrando a instabilidade, a transitoriedade e a diversidade de corpos.

Para Louro (2003), o desafio é lidar com a instabilidade e não fixidez das identidades culturais. Apesar de depositarmos as "certezas" sobre nossas identidades nos corpos, eles nos dizem que não podem afixá-las, devido às transformações que eles sofrem e pelo desejo de mudá-los. Além disso, as intervenções atualmente são mais profundas e complexas, pois "realizamos, todos, um investimento contínuo sobre nossos corpos: através de roupas, adornos, perfumes, tatuagens, cosméticos, próteses, implantes, plásticas, modelagens, dietas, hormônios, lentes..." (LOURO, 2003, p. 49).

Assim, os estranhamentos acerca dos corpos transformados, modificados, que, muitas vezes, suscitam incertezas sobre suas identidades/identificações, inclusive, de gêneros e de orientação sexual interpelam sobre o que podemos nomear por natural.

Essa temática também foi tratada em uma das disciplinas a partir da explicação de uma convidada sobre as intervenções que as travestis e transexuais masculinos e femininos realizam para adequar o corpo ao gênero identificado e/ou à orientação sexual desejada. Ela explica e projeta slides sobre as transformações do corpo referente à construção do pênis, da vagina, bem como à mastectomia, histerectomia, aplicação do silicone e sobre a ingestão de hormônios. Em relação às intervenções no corpo, em busca da configuração da identidade/identificação de gênero, a discussão sobre a utilização de silicone industrial e sobre o processo de redesignação sexual marcou a formação:

> Esse vídeo mostra as necessidades, o que acontece, o confronto, quando elas começam a se descobrir. A aplicação do silicone, que é uma coisa que hoje em dia ainda ta botando muito e o SUS (Sistema Único de Saúde) não faz aplicação em nenhum travesti, nenhum transexual, mas vai mostrar como é que você pode se cuidar porque na minha época... Eu ainda sou nova viu, só tenho 38 anos. A gente usa silicone industrial. A gente sempre compra em aeroporto... no meu caso mesmo eu comprei em aeroporto. E a gente injeta no corpo e, na embalagem vem dizendo evite contato com a pele e a gente vai e coloca dentro da pele. O prazo de validade é 7 anos, depois de 7 anos você se vire. E hoje com a ajuda dos médicos, profissionais a gente não vai botar silicone [refere-se ao industrial], tem outros métodos. Tem outra coisa que a gente faz, tomar hormônio. Toma [diz o nome] tal comprimido que é ótimo, então ela vai tomando, vai tomando com o tempo termina numa bomba atômica e esse médico vai lhe ajudar. Agora pra quem é travesti e transexual tem esse acompanhamento. Aí vai mostrar a aplicação do silicone e como foi o dia-a-dia delas [as cenas são fortes e a turma expressa o incômodo, apesar da curiosidade] (Ca, Aula 11, de P3).

> O porquê o SUS faz, faz 4 anos que o SUS está cobrindo essa parte. Porque saiu mais barato para ele dessa forma do que o que estava acontecendo. A gente tem numa cidadezinha aqui próxima, uma transexual que ela tinha tanta ansiedade para fazer essa cirurgia que ela prendeu o cachorro dela, chocou aqui em Pernambuco. E eu fui socorrer ela, uma coisa horrível. Ela deixou o cachorro dela preso por 2 dias e bebeu, bebeu bastante e... cortou o pênis dela. No que cortou ela jogou para o cachorro comer porque ela sabia se chegasse no hospital com aquele órgão genital eles iam é botar de volta, que até 9 horas eles ainda implantam [a turma faz expressões de dor e espanto]. E a maneira de ela ter de não levar aquele órgão foi esse, do cachorro comer. Aí o cachorro é um animal bruto né? Com fome foi e comeu. O órgão, infelizmente, não fizeram a cirurgia dela, hoje em dia ela ta pior porque ela ficou meio perturbada do juízo porque fizeram só um ... estilo um canal para ela urinar e não fizeram vagina, não fizeram nada. E hoje a gente ta correndo com alguns recursos, mas ela não... não é preparada psicologicamente para a cirurgia transexual (Ca, Aula 11, de P3).

Esses relatos explicitam as transformações sociais, as novas demandas para os serviços públicos, tratos específicos que atendam às diferenças. A necessidade que travestis e transexuais sentem em modificar o corpo, se aproximar da identificação de gênero e da orientação sexual desejadas e/ou idealizadas, algumas vezes, leva a atitudes de violência contra o próprio corpo. O trato acolhedor e democrático nas escolas contribui para as pessoas trans lidarem com os desafios da transformação em um espaço social que, geralmente, segrega e exclui.

Para Bento (2014a), as intervenções no corpo buscam atender a uma "estética dos gêneros", no sentido de se aproximar dos padrões determinados socialmente para homens e mulheres. Essa "estética dos gêneros" é necessária para a compreensão dos conflitos decorrentes do gênero imposto, devido às narrativas das e dos travestis que apontam a dificuldade de serem aceitas e aceitos socialmente.

As intervenções no corpo seriam, para elas e eles, a "garantia" da aceitação na sociedade. Bento (2014a) chama de "transexuais oficiais", aqueles e aquelas que passam pela legitimação médica para realizar a cirurgia e diz que eles e elas justificam a necessidade da

cirurgia por rejeitar e ter aversão ao órgão genital, não sentir prazer e desejar ter relação sexual heterossexual. Entretanto, Bento (2014a) discorda destes argumentos e propõe a desconstrução da, do transexual produzido pelo saber médico. A partir da lógica das e dos transexuais ela afirma que "eles/as querem mudanças nos seus corpos para que possam ter inteligibilidade social, ou seja, se a sociedade divide-se em corpos-homens e corpos-mulheres, aqueles que não apresentam essa correspondência fundante tendem a estar fora da categoria do humano" (2014a, p. 26). Nessa perspectiva, o incômodo é muito mais com a inserção social do que com o próprio corpo.

Entretanto, a ideia neste trabalho não é atribuir sentido à decisão pela redesignação sexual, mas situar que esta é uma demanda social com tendência crescente, que exige das e dos profissionais conhecimentos e posturas que ultrapassem a lógica dos corpos binários e heteronormativos. Os corpos modificados, ressignificados e em trânsito de gêneros estão chegando às escolas e as pessoas trans têm o direito à educação e ao tratamento humano, justo e digno.

Os relatos, as imagens e as informações sobre as transformações corporais de travestis e transexuais no currículo da formação chamam a atenção para a importância de políticas públicas voltadas para estas pessoas, e, sobretudo, de profissionais que conheçam essas realidades, sejam sensíveis a elas e contribuam com práticas justas, humanas e competentes. A presença de travestis e transexuais no espaço educacional ainda é raro e esta realidade mostra que elas e eles estão distantes desse universo, sobretudo, devido ao preconceito, inclusive, de professoras e professores.

A cobrança social por padrões estéticos binários, muitas vezes, exige da travesti, da ou do transexual que adeque o seu corpo a esses padrões para ser aceita, aceito nos espaços. Sobre essa cobrança a convidada diz que

> O que eu digo às meninas? Vamos se aceitar. Eu me aceito como travesti, a sociedade quando faz o convite pra mim imagina isso, imagina uma travesti com quadrilzão, com uns peitão de bater lá embaixo, o cabelo, aquela coisa linda. Quando chega lá, chega uma seca veia, puxando uma perna (Ca)/ Diga isso não! (Pe)/ Ai meu Deus, que travesti é essa? [brinca/risos]. Então, infelizmente, a sociedade quer isso, o público quer ver isso. Uma travesti bonita, mas existe tanta travesti negra, branca, amarela, existe, de todo tipo, mas infelizmente a sociedade exige isso (Ca)/ Exige esse padrão (P)/ Exige isso, a travesti tem que ser bonita. O homossexual tem que ser um Deus. (Ca, Aula 11, de P3).

O relato mostra as cobranças sociais sofridas e também incorporadas pelas travestis em relação aos padrões eurocêntricos e binários de mulher. As expectativas sociais criadas acerca do corpo do homem, do corpo da mulher são transpostas também para as travestis, que,

muitas vezes, “precisam” se conformar ao gênero e à sexualidade identificada como condição para a inclusão social.

As aprendizagens decorrentes do encontro foram registradas pelas estudantes e pela professora em aula posterior, como expressam os comentários:

> Eu achei engraçado, eu até ri na hora que ela disse assim, estereótipo, que tem uma travesti é alguém com um corpo bem escultural [ênfase]. Eu particularmente via a travesti na televisão uma pessoa superespalhafatosa [ênfase] e com aquelas roupas que de longe chamam atenção e quando ela vai abrindo a porta eu disse assim, é essa? Eu vi uma pessoa simples e remeteu um pouco àquele vídeo que a gente viu do raio X [*Diversity Inclusion Love hás no Labels*], ou seja, independente do que ela usa ela é um ser humano, e, somos iguais de esqueleto, mas o gosto, a cultura, somos todas criaturas humanas [ressalva] somos todas mulheres, mas nos vestimos de formas diferente, temos gostos diferentes, então eu achei curioso. Eu não tinha parado para pensar que dentre os travestis, então ela própria tentou explicar existe essa diferenciação (Ea, Aula 12).).

> A convidada [diz o nome dela] com a quarta série dela vem ensinar pra gente coisas que a gente não percebe estando no ambiente acadêmico. Então é por isso que as discussões sobre interculturalidade pontuam tanto a importância da escuta, porque se a gente não escuta a gente não entende, a gente tenta fazer uma leitura sobre a situação, mas observe que a gente passou 45 horas da disciplina debatendo questões. Debatendo, debatendo, debatendo. E a gente vê que mesmo com tanto debate tinha sempre coisas novas, mas quando a gente escuta a gente se impacta. Por que é que a gente se impacta? Porque a gente não conhece de verdade. Porque uma coisa é a gente falar sobre o outro a outra coisa é o outro se dizer. A perspectiva da interculturalidade, a aposta é essa, do diálogo. Como é que eu vou dizer como o outro se sente, se eu não deixo que ele diga como se sente, não é? Por exemplo, eu fui pra casa com um monte de informação. Mas eu filtrei um monte de coisa (P3, Aula 12).

A temática da transformação do corpo suscitou reflexões articuladas, que trataram dos padrões estéticos construídos para as travestis e das diferenças culturais presentes no interior do grupo, trazendo para a aula a possibilidade de aproximação de uma realidade, muitas vezes, veiculada apenas pela mídia. As diferenças são apontadas pela estudante como decorrentes de fatores culturais, embora as desigualdades sociais e o preconceito não tenham sido mencionados na fala da estudante, que se remete à igualdade humana.

As aprendizagens decorrentes do encontro mostram que a temática das transformações corporais envolve teoria e prática, articula texto e contexto, a partir dos conceitos de interculturalidade que aponta a importância do diálogo e da escuta do outro, da outra, necessários para aprendizagens e reflexões.

As discussões sobre as transformações corporais, a partir de intervenções culturais, evidenciam no currículo a existência e demandas de pessoas, geralmente, invisibilizados no currículo. A presença de uma travesti no percurso das e dos estudantes ajuda a romper com estereótipos, preconceitos e com a transfobia, ensina sobre as suas dores, direitos e conquistas,

ensina sobre a importância de serem e se sentirem reconhecidas e reconhecidos, inclusive, no contexto escolar.

A temática do corpo assumiu significados distintos, relativos ao seu conhecimento, ao controle e às transformações. Estas temáticas apontaram para a compreensão de que os corpos ultrapassam a dimensão física, que as transformações não se limitam ao processo natural, pois são modificados pela intervenção humana e pela cultura. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas lidam com diferenças construídas pelos sujeitos na sua relação com o mundo, nem sempre correspondendo aos padrões binários e heteronormativos.

b) Orientação sexual: definição do conceito, nomeação das diferenças, concepções sobre as orientações sexuais e homofobia, e sexualidade na escola

A orientação sexual como a possibilidade dinâmica e inacabada de a humanidade vivenciar sua sexualidade de formas diversas, para além da heterossexual, envolve rupturas com compreensões, normatizações e vigilâncias. A prática pedagógica considera as discussões acerca da orientação sexual como conteúdo curricular da formação. Trata, portanto, do conceito, nomeação das diferenças, concepções sobre as orientações sexuais e homofobia e sexualidade na escola.

O conceito de orientação sexual foi trabalhado na educação superior a partir da explicação e intervenção das práticas pedagógicas discente e docente, uma vez que o termo escolha sexual foi anunciado na fala de algumas estudantes. De acordo com os registros:

> E sobre o que a colega falou [diz o nome dela], eu sou hetero, eu gosto de ser hetero, eu sou homo [baixa a voz e fala rápido]. Então, essa é a sua escolha e sou homo e essa é a minha escolha. Então, a gente tem que tomar cuidado com a palavra escolha porque a gente estuda isso aqui sobre a perspectiva da orientação sexual, que não é uma opção é uma orientação (Ea)/ Exatamente, não é uma escolha é uma orientação. Se a gente entender, e a gente entende, que há uma mobilidade, que há uma fluidez nessa orientação, então a gente não pode falar escolha. É um vocabulário, um linguajar difícil de... se adaptar é... porque, justamente, porque a gente usa pouquíssimo (P1) (P1, Aula 13).

> E a questão da palavra orientação eu fiquei aqui meio inculcada porque vê. É... certo, a gente vê, discute a orientação, mas eu vi relatos na televisão que mulheres dizem: “Ah, eu tive relações com homens, mas eu preferi ficar com mulheres, são mais sensíveis, são mais companheiras”. Então foi uma escolha [afirma]. A orientação principal delas não era essa e depois do sofrimento ela decidiu, então eu acho que esse termo orientação não se encaixa em todos os casos (Ea)/ Veja só, a gente não ta discutindo o eu acho. A gente está discutindo, evolutivamente, como esses conceitos se desenvolveram, ta certo? (P1) (Aula 13 de P1).

> A orientação é um termo científico que substitui o que era antes tido como escolha, como opção, o que seja, por se considerar que uma orientação sexual parte de uma

> identidade de gênero [no sentido da concepção que norteia] e esta é, em termo desse conceito variável, modificável, independente pelo motivo que seja. Por que essa moça, essa pessoa depois de ser casada por um tempo se decepcionou com um homem e passou a viver em um casamento é [pausa] gay não significa que ela tenha [ênfase] uma orientação é [pausa] homossexual, por exemplo. Dentro dessa perspectiva de identidade de gênero [ênfase] ela pode em algum momento da vida dela voltar a se orientar por outra identidade, por esse motivo, é chamado de orientação e não de escolha ou de opção. Entende? Então, quando a gente for tratar dos termos é bom a gente, principalmente, se a gente vai fazer isso na academia, num evento científico, em situações formais onde costumamos discutir, é bom levar, é bom não é fundamental que esteja fundamentado, para ser exagerado na palavra [sorri], em termos teóricos. Em termos científicos, isso vem daí (P1)/ A mesma estudante interrompe. Eu entendo que o termo homofóbico e de escolha são diferentes, eu não tava juntando tudo não (Ea) [A estudante não entende]/ Não, não, mas eu não disse isso (P1)./ Eu pensei que a senhora tinha entendido que eu tinha juntado (Ea)/ Não, não. (P1)/ Do jeito que tu falasse parece que essa mulher decidiu, que ela teve essa escolha e decidiu ter relação com mulher (Ea)/ É que ela não concorda com o termo orientação, que consideraria que pessoas é... na sua visão, que pessoas escolheriam, e não orientação. Eu to respondendo é isso. Ficou claro? [risos] (P1, Aula 13).

O anúncio e a explicação sobre o conceito de orientação sexual foram guiados ao longo da aula pelo debate sobre escolha sexual. A importância atribuída pela estudante e pela professora, pelo professor em evidenciar as diferenças entre os termos e mostrar suas implicações indica que há interesse em lidar com a temática da orientação sexual.

A dificuldade em compreender o conceito diz da resistência em entender a condição de instabilidade das identificações da sexualidade. O termo escolha se refere a um posicionamento individual e talvez por isso seja mais bem aceito do que a possibilidade mais ampla de identificação sexual com uma relação homossexual, tornando-se uma compreensão "ameaçadora" da estabilidade heterossexual.

A relevância acadêmica do conceito, enfatizada pela professora, pelo professor ratifica a importância da discussão e assume um tom de validade científica do campo dos estudos da sexualidade. A seriedade, a fundamentação e os argumentos apresentados pela estudante e pela professora contribuem para validar a realidade social, vivenciada pelas pessoas que se identificam com a homossexualidade. Essas discussões e posturas ajudam a desconstruir estereótipos e preconceitos entre professores e professoras e as, os instrumentalizam para lidar com as orientações sexuais diversas, inclusive, em relação ao uso dos conceitos.

Nas falas a discussão sobre a orientação foi utilizada para tratar da heterossexualidade e homossexualidade, o que pode ser considerado um avanço no currículo. Geralmente o termo orientação sexual é associado apenas à homossexualidade, como se a heterossexualidade fosse algo inato, natural, determinado (SOUZA FILHO, 2009), embora a estudante tenha falado em

“orientação principal” se referindo à heterossexualidade e buscando uma “causa” para a homossexualidade.

Os conceitos de escolha e de orientação estão em disputa no currículo, implicados em uma concepção de gênero como P1 explica, uma vez que a escolha se baseia em padrão-estanque (ou isso ou aquilo). Esse padrão torna-se mais visível quando a estudante procura uma causa para a “escolha”, inclusive, uma “causa” que exprime oposição, ruptura com “o padrão”.

Já a orientação tem maior fluidez e flexibilidade, pode ter caminhos cruzados, idas, voltas, atalhos. A orientação não opõe os caminhos, tampouco polariza razão e emoção; pois considera que a sexualidade, como desejo, energia, envolve as várias dimensões da humana, do humano.

Esta discussão, sobre escolha ou orientação, abarca a questão identitária dos sujeitos e dos movimentos. Para Carrara (2005), muitas vezes a fragilização do movimento é atribuída à crise do “ser” ou “estar” homossexual, entretanto, ele considera que esta discussão, pelo contrário, é o que torna o movimento inquietante e polêmico. A definição de identidade como identificação ajuda também nessa dinâmica porque a orientação sexual tomará direções em relação aos “pontos de apego” (BENTO, 2014a) provisórios ou não.

Se a concepção de currículo envolve concepções e práticas acerca dos sujeitos, da sociedade e da educação, a compreensão sobre as orientações sexuais desses sujeitos carece ser debatida no processo formativo. Esse conteúdo educacional e instrumental é também operativo porque a partir da ampliação do conceito (educacional e instrumental) e da tomada de consciência das suas implicações, a, o estudante poderá lidar de forma mais interventiva nas situações de discriminação (SOUZA, 2009). De forma ampla, essa compreensão possibilita pensar, a partir formação inicial, acerca da revisão das práticas pedagógicas referentes à sexualidade das crianças, jovens e adultos, adultas na escola.

Em relação à nomeação das diferenças de orientação sexual, no sentido da sua explicitação, há dois movimentos em relação à liberdade de lidar com os termos, que independem do gênero. Entretanto, as dificuldades em pronunciar os termos: “homossexual, gay, lésbica” na sala de aula emergem da fala discente.

No primeiro movimento vemos que as diferenças em relação à orientação são pronunciadas sem interrupções:

> Negro, branco, índio, *homossexual, heterossexual, bissexual*, amarelo, mais vermelhinho e precisamos lidar com respeito não tolerando, aceitando (P1, Aula 3).

> Homo de homossexual, fobia do Grego, que quer dizer uma aversão, irreprimível, é uma série de atitudes, de sentimentos negativos contra as pessoas homossexuais, bissexuais, em alguns casos, contra pessoas transgêneros e intersexuais. É uma coisa negativa [entonação forte] (Ea, Aula 13).

> Eu comentei com a minha família hoje sobre o nosso seminário e parece que o assunto é distante da gente, que a gente fala *gays, homossexuais*. Na casa da minha vizinha... chegou na casa dela um rapaz e ele tava passando mal e ele tinha bebido e tinha tomado veneno pra se matar, ele é *homossexual*. Ele vive sozinho porque a família não aceita ele e ele tava num processo de depressão por isso, pela não aceitação dos familiares. E esses casos acontecem muito, ele disse que a tia dele foi perguntar pra ele, graças a Deus ela chegou lá, ele não morreu, ele tava sendo cuidado, mas o efeito do desprezo, foi com que ele fosse morar sozinho, aí teve o isolamento, ele se isolou. Ela disse que dava bom dia a ele, ele já ficava com dificuldade se relacionar com outras pessoas, com medo de não ser aceito também. Achei bem interessante pra mostrar que ta bem próximo da gente esses casos (Eo, Aula 13, de P1).

> Aí vem as cidades que são mais perigosas e a gente colocou ali *gay, travestis, lésbicas* (Ca, Aula 11 de P3).

Nas falas, as palavras: homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, os gays, as lésbicas, as travestis, transexuais e intersex são pronunciadas sem dificuldade. A nomeação das diferenças é atitude afirmativa, de reconhecimento e fortalecimento dessas identificações no cotidiano.

A dificuldade em pronunciar as dinâmicas das diferenças de gênero e de sexualidade indica a condição de vigilância que envolve esses termos, conforme podemos registrar:

> Aí ele vem trazer esse, todos os outros grupos que eles sofrem tanto com a invisibilidade quanto *os[pausa] os homossexuais*, que são as lésbicas, e os bissexuais, as *les [pausa] lésbicas* porque além de serem é [pausa] lésbicas, elas são de outra minoria que é [pausa] por ser mulheres e que podem ser de outras minorias, podem ser negras, podem ser mulheres de religião diferente, então elas vão ser tão invisibilizadas quanto [pausa] os outros homossexuais (Ea, Aula 13, de P1)

> A heteronormatividade significa o hetero como a única forma de..., aí ele vem falar sobre a escola como um espaço de direitos humanos porque na escola a gente vê que essa questão do *homo, do homo, da homossexualidade* dentro da escola é bem forte (Ea, Aula 13 de P1)

> A gente ia passar um vídeo "O mundo ao contrário" que é o drama de uma garota que ela nasceu num mundo é *[pausa] homo*. É toda uma história onde todo mundo é homossexual e o estranho é ser hetero e não abriu, a gente vai lançar no grupo (Ea, Aula 13, de P1)

> Os professores têm dificuldade de tratar dessas questões e se perguntam: Por que eu vou dar aula disso? (Ea) [Continua a apresentação]. Os *homo [pausa]homossexuais* [olha para a colega] (Ea, Aula 9 de P1)

> Ele também traz que fez o estudo dos questionários do ENEM de 2004 a 2008 a tendência que a discriminação cresceu nos espaços escolares e a maior incidência é explicada porque as pessoas que sofreram violência elas sabiam que estavam passando por isso, aí aumentou o número de pessoas que disseram que passaram por discriminação e também porque muitos jovens ... [pausa] nessa faixa etária

> *relataram isso [homofobia] por isso [homossexualidade*] e aí relataram na pesquisa (Eo, Aula de P1).
>
> [...] criaram um documento, um programa que tem o objetivo de promover essa, essa cidadania *a esses [pausa]*, para o público LGBT (Eo, Aula de P1).

Nos recortes as pausas antes das palavras “homossexuais”, “lésbicas”, “homo”, podem representar, simplesmente, uma interrupção, interpolação. Entretanto elas são realizadas antes da pronúncia dessas diferenças, sinalizando a dificuldade em proferi-las, possivelmente, pela rejeição ao que ela representa. Considerando que as falas vêm de estudantes distintas e distintos, a resistência não é algo isolado. Os pronomes demonstrativos também são utilizados como substitutos do termo homossexualidade.

A dificuldade em nomear a diversidade de orientações sexuais, exceto a heterossexual, também é evidenciada pelo tom e pela velocidade mais rápida da pronúncia expressando a vergonha, a timidez ou o medo de proferir, e ainda, a necessidade de se livrar logo do termo. O policiamento da linguagem sobre a sexualidade, mais do que o resultado ou ranços de uma simples censura, faz parte de uma regulação do discurso, para fazer circular a linguagem orientada pelo padrão heteronormativo (FOUCAULT, 2012a).

Na contracorrente, a sexualidade se configura e se expressa de formas plurais, múltiplas e móveis. A conquista do reconhecimento e da legitimidade de nomear as diferenças, sobretudo a partir da luta dos movimentos sociais, enfrenta resistências. A polêmica que envolve grupos religiosos no interior das religiões, interesses partidários e grupos conservadores sobre a retirada dos termos gênero e sexualidade dos planos de educação gira em torno da invisibilização das diferenças de gênero e de orientações sexuais nos documentos, políticas, currículos e práticas curriculares como estratégia de negação.

Aliada ao MEC (BRASIL, 2015a, 2015b) e aos movimentos sociais, parte da academia se coloca defendendo a importância da nomeação dos termos nos documentos, nas políticas e nas práticas curriculares. Embora ainda haja reticências, na prática pedagógica docente e discente esta nomeação ganha vulto, quando os sujeitos explicitam os nomes gays, lésbicas, homossexuais, transexuais, bissexuais, contribuindo para a “naturalização” da utilização dos termos. Essa atitude interventiva caminha para a superação do preconceito, na afirmação de identidades/identificações e em práticas sociais antidiscriminatórias no espaço escolar.

As concepções acerca das orientações sexuais e da homofobia anunciadas nas práticas pedagógicas docente-discente sinalizam para o desafio de compreender a mobilidade da sexualidade, seu trânsito e suas instabilidades. Sinalizam também para a necessidade de

compreensão acerca da homossexualidade. Por outro lado, revelam a compreensão sobre a importância de ampliar as concepções binárias (heterossexualidade e homossexualidade), como pares opostos e com valorações distintas (certo e errado), geradores da homofobia.

Em relação à compreensão da instabilidade das sexualidades, o desafio apontado refere-se à superação dos binarismos. Vejamos:

> Na minha geração, por exemplo, jamais seria pensado uma identidade transitória, ou você pensa de um jeito ou você é daquele, mas nunca ficar transitando, porque há uma normatividade que diz que há o certo e o errado, você não pode está errado e certo [critica] (P2)/ E até a respeito disso, eu estava vindo e trazendo o pensando pra essas coisas, porque eu não pensava dessa forma. Eu pensava que era safadeza, porque assim não ta certo. Ou você gosta de uma coisa, ou você gosta de outra, mas ficar nessa agonia, de agora eu gosto... (Ea) [risos]/ Agonia? (P2)/ É isso que eu to pensando. Tu vais ficar nisso, não agora eu estou com um homem, pronto agora eu vou ficar com uma mulher. Eu achava na minha mente que isso era safadeza [risos] / É o quê? (P2)/ Safadeza, que era porque a pessoa estava fazendo aquilo, sei lá, pra aparecer ou pra chamar atenção porque ou é uma coisa ou é outra e agora com essa diversidade, com essas novas... como é que fala, não é dessas coisas, minha gente eu to ficando doidinha... [se aperreia]/ Desenrola! (Ea)/ É porque é hetero, é bi, é trans, é...pronto são milhares de coisas e antes não tinha gay, homossexual, heterossexual e bissexual, aí agora dessa diversidade. É que eu estou tentando abrir mais a minha cabeça, mas antes eu não achava que isso era certo não [risos]. E a respeito do pensamento *queer* a gente já falou anteriormente, eu vi que é justamente ele vem questionar isso. Não existe isso, de certo, de errado. Que a gente tem como certo, ele pode ser o errado. O que a gente tem como errado ele pode ser o certo, é tudo através do que a gente conhece. É dito realmente pela sociedade (Ea)/ A teoria vem nos trazer a visão de que não existe o certo e o errado. O certo pra um pode ser errado pra outro e vice-versa (Ea) (Aula 12, de P2)

> Isso é bom, interessante perceber como a cultura de uma geração influencia. Então, a na minha geração, ou você é homossexual ou você é hetero, não tem esse negócio de você ta transitando de lá pra cá, não existe. Então, se decida. Aí você vem com uma discussão, não você transita. Dá um nó na cabeça da gente. Por exemplo, hoje você vê adolescentes, meninas se beijando, meninos se beijando, daqui a pouco mudam. Isso é muito comum lá no Colégio [diz o nome do colégio]. A cantina quando estava funcionando você via, duas adolescentes se beijando. Aí daqui a pouco, três dias depois se beijando com um menino. Que confusão na cabeça da gente, porque a gente pensa cartesianamente e dicotômica e maniqueísta. Bom e ruim. Então, a gente esta numa, num novo processo. Dando um de Nostradamus, no futuro não vai haver essa discussão, hetero, homo, trans. (P2, Aula 11)

> Quando a gente vê um casal se beijando a gente pensa que são um homem e uma mulher (Ea)/ Eu pensei isso! (Ea)/ Quando a gente vê que não é a gente estranha, são duas mulheres lindas, porque parece que tem que ser casal heterossexual (Ea)/Quebra a família nuclear, mexeu! (Ea) /Eu confesso também que quando vi a primeira vez mexeu. O vídeo [Diversity Inclusion Love hás no Labels] teve a sensibilidade de mostrar. Alguém já conhecia? (P3) Sim/Não! [respondem divididas e divididos] / Foi o primeiro que lembrei porque contemplava a questão da diferença. (Aula 3, de P3)

> Forma de amor entre dois homens, duas mulheres, um homem e uma mulher. Adoção seja um ato de amor, independente da questão de gênero. Conceito de família atende ao conservadorismo (Co, Aula 8, de P2).

As diferentes orientações sexuais são tratadas na prática pedagógica como potencializadoras de reflexão acerca dos padrões binários. Mesmo situando o desafio em lidar com o trânsito, com as diferenças, os sujeitos falam dos limites dos seus referentes culturais, e não tecem julgamentos em relação à multiplicidade de orientações sexuais. Estes posicionamentos são indicativos de mudanças de concepções, tendo em vista que não há impedimento em pensar e lidar com as diferenças, mesmo que sejam desafiadoras. Além disso, eles e elas refletem e conseguem explicar sobre suas dificuldades, sem que elas tenham fim em si.

Para Louro (2003, p. 51),

> Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um 'problema' e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder. Não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou – o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória.

Os sujeitos em formação têm espaço para dizer das suas dificuldades em lidar com as diferenças, como também sinalizam para a necessidade de aprender a lidar com a complexidade.

Na contracorrente há também posicionamentos resistentes à concepção de orientação sexual. Em um seminário sobre homofobia na escola, o grupo que coordena o trabalho utiliza um trecho introdutório do texto de Leite (2012) sobre uma pesquisa desenvolvida pela autora, para provocar o debate, conforme citação abaixo:

> "Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram o seu papel e tenham filhos" [lê trecho do texto]. Numa pesquisa em 2009 esta frase foi apresentada para 11 pessoas, das 11 pessoas 8 concordaram com isso. Aí eu vou passar para vocês, o que é que vocês acham, se de fato é... (Ea)/ [silêncio da turma] O que vocês têm a dizer sobre a afirmação. O que vocês têm a pontuar sobre isso? Se concordam se discordam? [a professora insiste] (P3). Concordo e acredito que se faça em uma só carne./ Hã?! [ênfase da professora]. Concordo e acredito que se faça em uma só carne (Eo) [P3 olha para a pesquisadora espantada]/ A estudante que apresentava o seminário diz. Eu concordo também. Não posso deixar de aceitar (Ea) [uma estudante olha para a pesquisadora o tempo todo]/O texto deixa bem provocativo com essa frase, que as meninas concordaram. Eu concordo também, mas ao mesmo tempo que eu aceito eu não posso deixar de aceitar que tem outras pessoas que se diferem desse modelo. Essas pessoas elas não podem ser é... [pausa] excluídas, por conta de não se enquadrar nesse modelo que está é...[pausa]. Está claro não é? Então vai ser a questão da luta, são pessoas iguais às outras, cumprem os mesmos papéis sociais, pagam os mesmos impostos. Então é tem as diferenças, mas se tornam iguais perante a sociedade de direitos com leis e os direitos como cidadão (Ea) (Aula 7, de P3).

> Por que o preconceito é legitimado a partir dessa afirmativa? Porque se a gente seguisse a lógica da criação para justificar o homem e a mulher, então tudo que for diferente do homem e da mulher sai do padrão, não está caminhando com os propósitos de Deus. Se não está de acordo com os propósitos de Deus está errado. Então, essa afirmação mostra pra gente que a homossexualidade, com relação às diferenças, a orientação sexual, a identidade sexual elas utilizam para justificar. Se a gente for pensar no processo de colonização das Américas quando eu fui fazer a discussão do texto de que o negro é inferior, se utiliza de Deus, a religião. Então nessa perspectiva que justifica para dizer qual a perspectiva de sexualidade é o tipo correto e qual a perspectiva de sexualidade que não é correta. Então, qual o sentido? A violência se justifica, na maioria das vezes pelo sentido. Isso não quer dizer que as pessoas não possam ter suas escolhas religiosas, não é isso! Mas quando a gente pensa em sociedade, em ambiente educacional só uma religião não vai dar conta de todas as diferenças que existem, principalmente, nas diferenças sexuais (P3, Aula 7).

A discussão que atribui aos pares binários a função reprodutiva, para problematizar as situações de homofobia nas escolas, gera tensão no currículo. Embora o texto traga esse fragmento em tom de crítica, mostrando que o preconceito também se apoia em compreensões religiosas, há concordância, por parte de discentes, com a afirmativa.

A tentativa de justificar a "aceitação" de configurações não heterossexuais é explicada através de argumentos pautados em uma perspectiva do multiculturalismo liberal humanista (MCLAREN, 1997). Nesse caso, a diferença é atribuída ao outro, à outra que difere do padrão e merece aceitação, sua "igualdade" decorre do cumprimento de papéis sociais e da condição de pagar impostos.

Apesar da resistência da, do estudante, a intervenção docente utiliza argumentos relacionados à raça e à religiosidade para dizer que o preconceito também se vale de explicações religiosas para ser perpetuado e que o reconhecimento da homossexualidade não invalida as crenças pessoais.

Esta situação de aula chamou a atenção por se tratar do sétimo encontro da turma nesta disciplina, com ênfase nas questões das diferenças de gênero e de sexualidade e o grupo, geralmente, acolhia as discussões sem resistência. As afirmativas em defesa das concepções religiosas conservadoras revelam que, mesmo ao acessarem as discussões, realizarem os estudos e participarem das aulas, parte das e dos estudantes ainda carrega concepções conservadoras arraigadas sobre orientação sexual.

Dentre a diversidade de orientações sexuais mencionadas na prática pedagógica a homossexualidade foi a mais discutida, com 61 menções, geralmente, articulada à homofobia, citada 45 vezes.

As concepções sobre homossexualidade são discutidas na prática pedagógica docente, com o intuito de combater os argumentos científicos e religiosos discriminatórios que a associam à anomalia, doença ou algo errado, quando diz:

> Deixa só um minutinho, vocês pegaram um capítulo mais difícil, para explicar. Bom, vejam. Existe uma defesa. Existem várias defesas teóricas para explicar a homossexualidade. Quando se trata da ciência explicar tem vários campos que vão explicar de diferentes maneiras [...]Trata-se de características físicas essas que o grupo trouxe. São diferenças hormonais, as várias que explicitaram aí. São diferenças de tamanho de parte do cérebro. Essas pesquisas, essas teorias elas estão superadas[...] (P1, Aula 13)

> O que você entendeu que ele chamou de epidemia? (P1) [refere-se ao texto de Junqueira] / Epidemia na questão de doença (Eo)/ Sim. E por que você acha que ele atribuiu esse conceito de epidemia na... é... na pesquisa? A epidemia à homossexualidade ? (P1)/ Porque ele traz a questão como se fosse uma praga, uma coisa que fosse crescendo. Aí ele traz esse conceito de epidemia, porque é uma coisa que cresce rápido e se... E se alastra (Eo)/Se alastra (Eo)/ Os dados dizem isso, ele traz os dados de todas as regiões do Brasil e em todas as regiões onde ele perguntou sobre questões relativas à homossexualidade a inaceitação é absoluta. Isso que ele vem chamar de epidemia. Não há um setor no Brasil que seja menos preconceituoso, é generalizado, por isso ele chama de epidemia (P1) (Aula 13, de P1).

> [...] é porque nem é 8 nem 80, são dois pólos perigosos, não é necessário que eu a [...] aceite. Eu sou protestante! [volta as mãos para si]. Deus deu livre arbítrio [um colega balança a cabeça concordando]. Eu não concordo, mas eu dou o direito de fazer o que quiser (Ea)/ [o seminário segue] O homossexualismo... (Ea) A professora corrige: homosessuali*dade* [dá ênfase às duas últimas sílabas]. O debate deve ser em cima da Constituição e da legalidade, não da explicação mítico-religiosa (P1). O professor, a professora faz uma discussão sobre a educação laica. (Aula 9, de P1).

O exercício docente em situar a busca de explicações científicas para justificar a homossexualidade como disfunção, problema, doença é abordado na formação para desconstruir os preconceitos. Apesar desse esforço e da contribuição dos textos, algumas falas discentes anunciam a presença de concepções que ainda se sustentam nos argumentos biológicos e ou religiosos para situar a homossexualidade como doença.

Apesar de o texto ser explícito[129] quanto à utilização do termo epidemia, associada à homofobia e não à homossexualidade, um dos componentes do grupo mostra a incompreensão em relação à explicação do autor. Entretanto, a professora, o professor atenta às sutilezas da fala não deixa o "equívoco" em aberto. Este posicionamento se fez necessário para a revisão de referentes da sexualidade presos a abordagens terapêutica (de cura) e religiosa-radical (de pecado) na formação (FURLANI, 2011).

Os argumentos ligados à tolerância, à aceitação apoiados no multiculturalismo liberal humanista (MCLAREN, 1997) evidenciam a homossexualidade como "a" diferença, na qual "o outro", "a outra", é tolerado, tolerada, através da benevolência de quem detém o poder, no caso, quem defende a norma heterossexual. A resistência docente a esses argumentos de

[129] O texto diz: "Uma pesquisa sobre o perfil sociopolítico dos/as participantes da Parada do Orgulho GLTB na cidade do Rio de Janeiro, em 2004, revelou, entre outras coisas, que a discriminação de caráter homofóbico nas escolas 'assume dimensões de uma epidemia grave quando as vítimas são muito jovens'" (JUNQUEIRA, 2009, p. 18).

fundo religioso e científico que evidenciam a homossexualidade como diferença, na perspectiva do problema, apoia-se na abordagem legal para lembrar a importância ao direito à educação laica.

A homossexualidade ainda hoje é tratada por abordagens teóricas, médicas, discursos religiosos e jurídicos como uma tendência que foge à regra, um desvio da norma, suscetível a explicações que justificam uma "causa". Entretanto, junto com Filho (2009), estas são explicações ideológicas para justificar o preconceito, no qual os, as homossexuais "passam a fazer parte" de um "terceiro sexo", uma vez que a heterossexualidade é considerada natural.

As disputas no currículo demandam das professoras e dos professores atenção às falas, expressões e posturas, muitas vezes, reveladoras de preconceito para que a homossexualidade seja abordada e tratada na perspectiva de orientação sexual. Assim,

> No plano da cultura, parece estar em jogo a possibilidade de perder a perspectiva de que a homossexualidade não é certa disposição orgânica ou psicológica, nem apenas um certo conjunto de práticas sexuais, nem somente um estilo de vida, nem talvez uma identidade social, mas sim um 'lugar' simbólico, aberto a múltiplas incorporações, imagens e personificações. Um 'lugar' que, se fala de estigma, de preconceito e de aprisionamento identitário, fala também de prazer, de potência, de irreverência, de transgressão, de mobilidade, de migração, de deriva, de uma contínua e árdua transformação de si e dos outros (CARRARA, 2005, p. 23).

Desse modo, a temática da homossexualidade tem destaque na prática pedagógica, por ser este 'lugar' de discussão, de concepções múltiplas que mexem com os sujeitos, com suas estabilidades e certezas.

Conforme os relatos anteriores, a discussão acerca da homossexualidade, geralmente, vem acompanhada da homofobia, como denúncia, crítica ou ainda materializada nas práticas e evidenciada nas sutilezas da fala. Os relatos abaixo apresentam várias situações de homofobia identificadas e analisadas pelas estudantes, professora, professor e convidada:

> A gente tem a frase: é gay, mas é gente fina. É gente fina, mas é gay. E isso são algumas circulares que rondam nas redes sociais. Você é gay, mas eu não ligo. E são piadinhas que vão se propagando e são piadinhas que a gente vai naturalizando e deixando passar (Ea). E a gente naturaliza, naturaliza e vai deixando passar. Uma visão discriminatória, não é? É gay, mas é gente fina, é gente fina, mas é gay. E até mesmo como a gente se refere a uma pessoa, se a gente sabe que é homossexual. Quem é ele ? É aquele gayzinho, a gente usa sempre esses termos "Zinho" pra rotular e acaba sendo naturalizado como ela mesma falou (Ea) (Aula 13, de P1)

> [...] quando finalmente o bendito Toyota encheu para seguir viagem aí ele disse: Olha praí a boneca do cão, cá,cá,cá [risada]. Aí eu não vi o que era e eu fiquei procurando e todo mundo também, aí ele disse: É por isso que o mundo está de cabeça pra baixo, olha a boneca do satanás de rabo, isso é coisa que existe? Quando eu olhei era um homossexual que ia passando na calçada. Eu disse: é tem razão o mundo não tem jeito não e o pior é usar o nome de Deus pra humilhar e faltar com respeito aos outros. Ele fez, é o que moça? É isso mesmo que o senhor escutou a

> gente utilizar o nome de Deus em nome dos nossos atos, aí ele disse: Mas na bíblia ta escrito, eu mostro pra você! Eu disse: não precisa me mostrar não, eu sei o que tem na bíblia. Tem também “dai de comer e de beber a quem tem fome e sede". Eu não vejo ninguém tirar ninguém da rua e levar pra casa. Eu não to dizendo com o senhor não, mas se a carapuça serviu... O homem calou-se aumentou o sonzinho dele botou uma música e veio o caminho todo calado. Não sei o que ele disse quando eu desci do carro [risos]. Então eu vejo muito forte. Porque para Cristo é amar ao próximo como a ti mesmo. Amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a ti mesmo. E como eu desrespeito a forma como eu já deixo de amar ao próximo (Ea, Aula 7, de P3).

> Procuramos algumas transexuais e fomos conversar com elas. E, a maioria dos relatos que nós ouvimos foi que. Eu parei de estudar porque eu sofria muito preconceito, porque desde pequena eu já sabia que eu não era igual aos meus amigos, que eu não gostava de menina e eu me sentia, não só pelos amigos. Eu me sentia envergonhada de ir pra escola porque até os professores me tratavam de forma diferente. E aí parei de estudar e porque parei de estudar eu não consegui um emprego, e mesmo aqueles que conseguiram concluir os estudos, mesmo com muitas dificuldades, mesmo os que conseguiram concluir os estudos, é... vão pra uma empresa e as pessoas não aceitam, simplesmente não aceitam o currículo por ele ser transexual. Aí assim, como é difícil para o professor transitar nessa área assim, é uma questão muito delicada, que a sociedade, apesar de toda essa conversação que tem hoje em dia, mas é muito delicado (Ea) / Interessantíssimo o que vocês estão dizendo, eu me lembro [...] Teve um outro evento que eu fui de uma pesquisa que relatava exatamente isso que você ta dizendo, não é? A, ela também dizia isso, a grande dificuldade da permanência na escola desses sujeitos, a escola expulsa esses sujeitos (P2)/ E é implícito. É justamente a questão da sutileza, é tudo... (Ea)/ Eu não expulsei ninguém, agora fique aqui que você vai ver! (P2) (Aula 7, de P3)

> Porque eu sinto, quer queira, quer não eu saí de casa com 11 anos, mas eu sinto falta da minha mãe. eu queria entender o motivo deles me botarem pra fora de casa, eu queria é... ter chance de conversar, de entender o porquê ela fez isso comigo, mas infelizmente ela morreu, né? Faz nove anos, eu mal falei com ela, são poucas lembranças. São poucas vezes que eu lembro ela passando a mão na minha cabeça, eu não tenho e isso a gente carrega pro resto da vida da gente. Então, muitas se jogam nas drogas pra esquecer, se jogam na bebida, pra esquecer isso. Então, infelizmente, são pessoas que são frágil sim, de amizade, de companheirismo e isso a gente tenta mudar, fazendo reunião, em cursos, porque muitas elas também sentem, da mesma forma que uma pessoa normal. Normal?! E eu não sou normal não é? [brinca] uma pessoa hetero se sente tem medo de chegar perto de uma travesti, uma travesti também tem medo de chegar perto de qualquer outra pessoa. Porque da mesma forma que você pode agredir ela, ela também pode agredir. Então, fica aquele medo entre um e outro, fica sempre separado, mas sempre [pausa] coloque isso na cabeça de vocês. Quer conhecer a vida de um homossexual, de um travesti? Sente pergunte a ele e converse pra você ver a história que cada um tem, é sempre é 70% tristeza e 30% de alegria e elas sempre pegam isso e fazem um arco-íris, porque o arco-íris não é cheio de cor. Porque o arco-íris ta escondendo aquele passado, aquela noite difícil de sofrimento, sempre com a alegria. Mesmo passando fome ela ta sempre com um sorriso no rosto, então gente obrigada! [palmas] (Ca, Aula 11, de P3).

A discussão sobre a homofobia e a transfobia recebeu contribuição nas abordagens docente, discente e da convidada. Elas e eles situam a linguagem e as práticas sociais que se dão em diferentes espaços, inclusive, na escola como mecanismos de materialização da

homofobia. Os relatos tratam de situações de preconceito e discriminação vivenciadas por homossexuais e travestis para mostrar as injustiças e as desigualdades sociais que enfrentam.

Esses relatos no processo formativo indicam a importância da discussão acerca da homofobia nas escolas, tendo em vista as diversas faces do preconceito, suas consequências e possibilidades de superação, conforme reflete a estudante, após o encontro com a convidada transexual na aula de P3:

> Eu acho que se mais pessoas tivessem contato com essa discussão que ela trouxe [refere-se à convidada travesti], se sentir chocada mesmo, mesmo não mudando essa questão do preconceito que a gente tem enraizado na gente, mas pelo menos iriam pensar antes de sair por aí citando esse preconceito. Eu desejei muito aqui naquela aula passada o motorista evangélico do Toyota que eu fui, que sai condenando e ainda usa a religião, porque como a colega [diz o nome] colocou em outras aulas, não é? Eles distorcem a visão do Cristo que é o amor e o perdão e sai por aí com preconceito, violência e humilhando, e ainda tem a cara de pau de arrumar uma desculpa para o preconceito e, simplesmente, não aceitar o outro por ser diferente (Ea, Aula 12, de P3).

A discussão promoveu reflexões acerca do preconceito, articulando o referencial teórico indicado e o relato da convidada. Apesar de a formação não ser responsável, sozinha, tampouco garantir a mudança de concepções e de atitudes em relação à homofobia e à transfobia, a prática pedagógica possibilitou a visibilização destas questões, nem sempre abordadas na vivência curricular, ressaltando que a lesbofobia e a bifobia não foram mencionadas.

As concepções sobre as orientações sexuais e sobre a homofobia ainda geram tensão e desafios no currículo, porém, a discussão acerca da sua instabilidade representa um avanço na formação porque instiga as e os estudantes a falarem, perceberem e refletirem acerca da imposição do padrão heterossexual que não reina mais só. As provocações sobre as concepções relativas à orientação sexual no curso de formação sinalizam para as transformações sociais contemporâneas, para a realidade que é plural, diversa e móvel.

A prática pedagógica em relação à orientação sexual também mostra as diversas facetas do preconceito, geralmente, assentadas em discursos religiosos fundamentalistas e em argumentos biológicos questionáveis. A crítica à homofobia é apresentada, a partir de denúncias de situações reais identificadas pelas estudantes e vivenciadas pela convidada transexual, que apontam a escola como um dos espaços de discriminação.

A abordagem da sexualidade sobre as concepções de orientações sexuais e da homofobia disponibiliza a professores e professoras leituras e discussões que rompem com a imposição do padrão heteronormativo, gerador da homofobia, presente, inclusive, nas escolas. Esse tipo de preconceito no ambiente escolar é recorrente na vida de crianças e adolescentes

(MAZZON, 2009), como protagonistas e vítimas da "pedagogia do insulto" (JUNQUEIRA, 2009).

Ainda na temática da orientação sexual, o trabalho com a sexualidade na escola foi abordado no currículo vivido, a partir das experiências relatadas pelos sujeitos no ambiente escolar. As falas indicam o desafio de tratar essa dimensão humana na escola:

> Qual o lugar de sexualidade na escola. O que é orientação sexual? É o mesmo que educação sexual? Tem um cenário que quer barrar o que houve de avanços (P1, Aula 6).

> Então, isso tudo faz parte da sexualidade da criança e ela não pode ficar de fora, ela não pode é... deixar isso, ir pra escola e não trazer essa sexualidade. Ela não florescer essa sexualidade, é quando entra aí a heteronormatividade, ela também vem trazendo [Guacira Louro]. Se eu não me engano, Junqueira também fala sobre quando a escola deixa de ter esse papel de educar para a sexualidade, a mídia ela acaba tomando e os veículos de comunicação, então com a gente vê em novelas. Está explícito, essas vão ser as representações de sexualidade que a criança vai ter. Então, se a escola ela deixa de considerar essa sexualidade dessa criança, ela deixa de trabalhar essa diversidade sexual dentro da escola ela acaba procurando outras fontes para compensar essa falta (Ea, Aula 13 de P1).

> A linguagem do sexo que se torna uma linguagem didática, explicativa e dessexuada. A educação sexual na escola, muitas vezes as questões são ocultadas. Vou dar uma experiência pessoal [risos] (Ea)/ A colega comenta, essas experiências dela são ótimas (Ea)/ Trazemos para o contexto (Ea)/A componente diz vou colocar a música que os meus alunos mais gostam de cantar na sala de aula (Ea) [A colega olha para a professora, olha para a pesquisadora e bota a mão na boca e sorri]/ Trouxe uma música muito ouvida pelos meus alunos (Ea)/ Qual será? (Ea)/ [Bota a música A perereca suicida[130]] [risos da turma]. O professor, a professora pergunta à estudante: quantos anos? (P1)/ 10,11,12. A estudante continua a apresentação. Quando eu saio da sala para resolver alguma coisa eu escuto do corredor eles cantando. Eu chamo a supervisora para conversar com eles. Eles desenham as genitálias e eu mando para a supervisora. Ela diz: o que você queria desenhar? [Faz o desenho no quadro], é assim? Se for assim é um sorvete. E este outro é um formigueiro, mas se você queria desenhar isso, aí ela diz o nome que eles chamam e o nome científico. Eles ficam passados porque ela diz os nomes como se eles não soubessem mais do que a gente sabe [a turma fica atenta à discussão]. Quando perguntamos onde foi que viram isso dizem que foi "no ciber" [abaixa o tom de voz] / Apaga melhor o sorvete! (Ea) [orienta outra colega / risos] (Aula 9, de P1).

> A estudante diz que os alunos sabem de muita coisa e quando a supervisora vai falar parece que está fazendo algo errado. O professor, a professora diz que o que choca é a atitude, por ser uma autoridade falando a linguagem deles e falando sobre algo que é considerado proibido. Se a escola utilizar o que orienta os RCNEI, os PCN o que é determinado acabava naturalizando e deixando de ser proibido, o ouvido vai naturalizar (Aula 9, de P1).

[130] Perereca suicida, se joga na pica, se mata na pica/Perereca suicida, se joga na pica, se mata na pica/ Perereca suicida, se joga na pica, se mata na pica/Aponta pra mim que eu te mato/Aponta a xereca que eu te mato/Eu te furo com a piroca e te sufoco com meu saco/Eu te furo com a piroca e te sufoco com meu saco/O meu bonde tá passando e ele nunca tá de toca/Se tu vacilar com ele, é piruzada queima-rosca/ Nunca duvide do bonde e também nunca se iluda/O meu bonde é tipo assim/Mata a perereca que seu cu é testemunha (MC JAPA. Perereca Suicida. Disponível em: <http://musica.com.br/artistas/mc-japa/m/perereca-suicida/letra.html>. Acesso em: 07 dez. 2015).

A discussão sobre a sexualidade na escola sinaliza para as resistências sociais ao trabalho escolar, indicando o conservadorismo e o padrão heteronormativo como desafios. A crítica ao distanciamento da linguagem no trato à sexualidade na escola, apresentada a partir da referência de Louro (2010), indica que a escola não cumpre sua função social, deixando o espaço para a mídia. A curiosidade e o interesse das crianças em saber sobre a sexualidade, expressos no relato da estudante, trazem sua dificuldade em lidar com essa demanda, precisando chamar a supervisora para realizar a intervenção. O professor, a professora indica que o trabalho exige conhecimento e que há referenciais orientadores para lidar com a sexualidade na escola; ela sinaliza que o caminho é trazer a discussão sobre a sexualidade como vivência cotidiana.

Embora as leituras, as discussões e a proposição de prática docente com a sexualidade na escola sejam indicadas isso não garante intervenção na prática das e dos estudantes. Entretanto, nas falas estão presentes os desafios e as dificuldades em trabalhar com a sexualidade no ambiente escolar, mas o sentido da impossibilidade, da proibição não aparece, ao contrário, a necessidade desse trabalho é evidenciada na prática discente e docente.

Para Furlani (2011), práticas comprometidas com a mudança social demandam abordagens críticas e pós-críticas que “perturbem” e desestabilizem as formas tradicionais de educação sexual, geralmente, utilizadas no Brasil. A autora indica estes referentes para a formação de professores, professoras e para a Educação Básica.

Em síntese, a temática da orientação sexual no currículo da formação indica que a prática pedagógica docente promove estudos, discussões e reflexões acerca da instabilidade e dinamicidade da sexualidade, atenta para os padrões heteronormativos e para o cuidado com práticas e discursos homofóbicos. A prática discente, embora sinalize para a desconstrução de preconceitos, revela, através da linguagem a dificuldade em lidar com o tema da homofobia. As concepções acerca das orientações sexuais atentam para sua diversidade, embora ainda haja discentes que evidenciam a homossexualidade como diferença, na perspectiva do problema. A homofobia é tratada no sentido da crítica e do combate, como prática presente nos espaços sociais e escolares, que cobra intervenção. A sexualidade na escola lança desafios para as professoras e os professores, diante dos padrões sociais heteronormativos e conservadores. O trabalho com a sexualidade nesse espaço é apontado como necessário, devido à curiosidade e às demandas das crianças, exigindo conhecimento e abordagem cotidiana.

Diante disso, a orientação sexual é uma temática que mobiliza as práticas docente e discente ao estudo, às discussões e às problematizações à luz da realidade, envolve e prende a atenção dos sujeitos e, sobretudo, é um campo de tensão e de conflitos no currículo.

c) Segredo: sexualidade, virgindade e aborto

Na prática pedagógica a sexualidade como conteúdo da formação é tema recorrente de estudo e discussão, que envolve temáticas relativas a sexo, mas não se limita a elas. A sexualidade ainda hoje é tratada como segredo, apesar de evidenciada pela mídia, de ser posta em discurso pela educação, pela saúde, pela religião, é acompanhada de vigilância, de silêncios, interpolações que a orientam pelo padrão binário e heteronormativo, regulando comportamentos e práticas em direção à função reprodutiva do sexo (FOUCAULT, 2012a).

No currículo vivido da formação, a sexualidade, junto à discussão sobre a virgindade e o aborto são temas relativos a sexo, às vezes, envolvidos em um clima de mistério, motivo de risos e olhares diferenciados. As situações registradas traduzem esse clima:

> O casamento. Quem cresceu, não é nada naquele sentido [ênfase, riso a estudante fala com muito pudor e a turma toda dá gargalhadas]... no sentido sexual [a turma continua rindo, porque parece que ninguém tinha feito esta relação, só ela]. Os pais escolhem os cônjuges. Os meninos já maiores (Ea, Aula 6, de P2).
>
> Tinha um casal de namorados se agarrando, eu apontei a lanterna neles e eles nem ligaram, continuaram se agarrando. Eu acho errado só porque é escuro não é para estar se agarrando (Ea, Aula 1, de P1).
>
> É como um segredo bem cabeludo [abre as mãos] que pode ser desvendado [faz movimentos com as mãos como se puxasse algo de dentro]. Sexo é o ato carnal e a sexualidade envolve os instintos [abre e fecha o livro, engole saliva o tempo todo, coça os olhos, mostra tensão], como é a palavra [ri e olha para a colega que também ri]/ Estimular (Ea, Aula 9, de P1).
>
> Uma estudante diz para o colega: minha mãe nunca conversou sobre isso [sorri desconfiada] (Ea)/ Minha mãe falava e fala (Ea)/ A componente diz da dificuldade dos professores tratarem dessas questões que se perguntam: Por que eu vou dar aula disso? (Ea). Continua a apresentação: Os homo [...]homossexuais [olha para a colega] [um estudante e uma estudante cochicham]/ (Aula 9, de P1).

As situações descritas revelam que a sexualidade envolve pudor, valores morais e autovigilância, expressas através do conteúdo das falas, e, sobretudo, nos gestos, risos e olhares. Ao colocar a sexualidade numa condição de segredo ela passa a ser mais evidenciada e valorizada (FOUCAULT, 2012a), chamando a atenção das expectadoras e dos expectadores, conforme verificamos.

A temática da virgindade é abordada na prática pedagógica no sentido de criticar o controle social sobre a sexualidade das mulheres, que também se articula ao controle sobre os homens, envolvendo vigilância. Vejamos:

> Eu comecei a ler, mas já percebi que tem vários temas que merecem discussão, o tabu da virgindade, a questão da submissão, da classe. A sexualidade ainda é um tabu social [comenta P3]. Os homens falam de sexualidade, mas há uma cobrança social. Homens que são traídos deixam de ser homens [critica] mulheres ainda estão guardadas (P3, Aula 3).

> Quando a filha perdia a virgindade o pai perguntava à mãe você não viu isso não? Claro que não viu [risos]. A trajetória do homem moderno era nasce, batiza, entra na escola, depois a primeira comunhão, crisma, trabalha e casa. A trajetória da mulher era para o casamento (P2, Aula 2)

> Eu postei e um rapaz que é filho de um pastor curtiu [refere-se às fotos do casamento de Preta Gil, cantora, vestida de branco], ele é muito dogmático, mas curtiu. Senhoras da igreja, onde há o moralismo: Tem que se casar de branco! [pausa] (Ea)/ Virgem! (P3) (Aula 6, de P3)

A crítica à normatização da virgindade feminina evidencia o sentido de segredo, por estar envolta em uma "capa" de sigilo e de moral. A professora complementa com o termo "virgem", não pronunciado pelo grupo em clima de interditos.

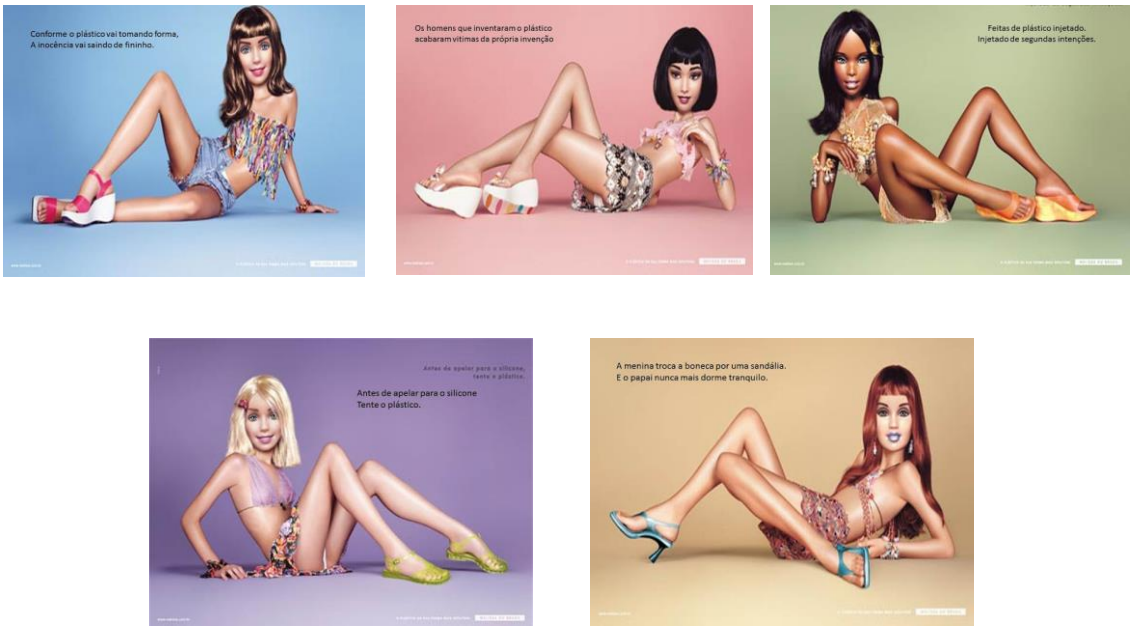
O tema da virgindade também foi abordado em um seminário sobre corpo, gênero e sexualidade. O grupo fala de erotização dos corpos infantis. Com base no texto de Felipe e Guizzo (2003), que analisa uma propaganda de sandálias plásticas, veiculada por revistas, com imagens erotizadas de meninas pré-adolescentes[131] e mensagens com duplo sentido, o grupo traz essas imagens para a discussão na turma, que se mostra impactada com seu o conteúdo.

O grupo discute o texto, apresenta as imagens e tece críticas à exploração dessas imagens e dos *slogans* que os acompanham. Os corpos são de crianças reais, com os rostos modificados por traços de bonecas. Uma estudante fala das imagens de meninas pré-adolescentes que mostram a calcinha branca, como símbolo de inocência e, ao mesmo tempo, de erotização infantil, conforme citação e figuras a seguir:

> Além das roupas serem sensuais e curtas o short delas está aberto e mostrando a calcinha branca. Todas as fotos das crianças as calcinhas são brancas. Elas querem dizer que elas refletem a [pausa] inocência, que a criança pode ter, mas uma inocência voltada para a erotização (Ea)/ E o branco representa a virgindade (Pe)/ Eu pensei que poderia ser um convite a manter essa inocência, essa virgindade (Ea) (Aula 12, de P1).

[131] Disponível em: <http://www.selmafelerico.com.br/erotizacao-infantil-cada-vez-mais-cedo/>. Acesso em: 09 dez. 2015.

Figura 7 - Anúncios publicitários de sandália plástica



Apoiado no texto de Felipe e Guizzo (2003), o grupo tece críticas à exploração e diz que a calcinha branca é utilizada como sinônimo de pureza e ligada à erotização infantil. De início, o grupo não pronuncia o termo “virgindade”, que é anunciado pela pesquisadora e ratificado pelo grupo.

A utilização de símbolos que insinuam virgindade faz o contraponto com a erotização dos corpos infantis. Em relação à contradição entre as mensagens de pureza e a insinuação das mensagens e poses das imagens, que remetem à erotização, Felipe e Guizzo (2003, p. 127) afirmam:

> É possível notar que, na maioria das propagandas aqui analisadas, as meninas estão com calcinhas à mostra, curiosamente todas da cor branca, provavelmente remetendo à idéia de inocência e pureza, atribuídas à infância. No entanto, mostrar essa peça íntima do vestuário feminino (Em especial a partir de certa idade) é visto com algo extremamente erótico na nossa cultura, podendo ser interpretado inclusive como sinal de disponibilidade.

A exploração sexual da imagem das meninas está associada ao segredo da virgindade. As sutilezas (não tão sutis) das imagens e mensagens das propagandas são analisadas pelas autoras (FELIPE; GUIZZO, 2003) e trazidas pelas estudantes como forma de crítica ao apelo sexual da mídia em relação às imagens das crianças.

A imagem da boneca negra e o slogan referente a ela é apresentado pelo grupo como os que mais explicitam a erotização, conforme comenta a estudante, a partir da discussão do texto:

> Essa figura da boneca negra ela é a que está com a perna mais a mostra, mais aberta ao leitor, além de [pausa] a boneca ela é negra, mas tem traços brancos, o nariz afilado, a boca afilada, os olhos azuis. Ou seja, ela tem traços de branco e a frase "Feitas de plástico injetado. Injetado de segundas intenções". A boneca negra é a que tem a mensagem mais específica da erotização da imagem [...](Ea, Aula 12, de P1).

Nesta propaganda as meninas/bonecas negras parecem se distanciar do segredo da sexualidade, passando a ser mais explícita sua erotização, como se houvesse maior permissividade em relação à sua imagem. Para Felipe e Guizzo (2003), a imagem mais sexualizada da mulher negra insinua uma maior disponibilidade sexual. A virgindade, associada à vigilância da sexualidade, sobretudo da mulher, neste caso, contribui para a valorização da sexualidade como mercadoria, explorada pela mídia e, muitas vezes, estimulada pela sociedade.

A libertação sexual das mulheres evidenciada no início do século XIX pelos movimentos feministas buscavam "tirar o véu" dessa discussão, tornando públicas questões consideradas privadas, incluindo a virgindade feminina. Sob o slogan "o pessoal é político" as feministas davam visibilidade à condição e às demandas das mulheres, sobretudo brancas, em relação à sexualidade.

Apesar da luta e conquistas pela libertação feminina contra os estereótipos, discriminações e preconceitos, o fantasma da lógica funcionalista que atribuía às mulheres a função procriativa (DEL PRIORE, 2002), exigindo virgindade como garantia da prole legítima, ainda paira sobre nossa realidade no século XXI.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas docente e discente atentam para a lógica da mídia, na relação entre "segredo e exploração" que podem possibilitar o trato cuidadoso da professora, do professor com os artefatos culturais presentes na escola e também com a discussão sobre a sexualidade das crianças.

O aborto foi tema tratado nas aulas, sobretudo, na perspectiva de problematizar os seus sentidos, em relação à culpabilização da mulher e à isenção do homem, à legalização do aborto, à diversidade de práticas abortivas e seus riscos, como forma de resistência das mulheres negras, e como denúncia das condições socioeconômicas. Os registros mostram:

> [...] elas engravidavam, os companheiros abortavam, não é? Porque não é só a mulher que aborta, não é? O homem também aborta quando ele abandona, só que o aborto só é discutido para a mulher, não é discutido para o homem. Eles abortavam, fugiam, desapareciam e a família dizia, alimentar você sim, alimentar dois não, se vire (P2, Aula 11).

> É uma questão delicada que vai dividir opiniões nas redes sociais, no face. A discussão do aborto. Não é pró ou contra, é tornar visível ao Estado, tornar de

> interesse público, razões socioeconômicas e familiares. A discussão do aborto não começa no ato, é na discussão. Quantas mulheres não morrem? (Co)/ É complicado!(Ea) / A professora coloca. Tem muitas formas de abortar, no vídeo as meninas não falam em tomar remédio não, falam que dão murro na barriga, se jogam no chão com a barriga para baixo, não usam remédio (P3) (Aula 4, de P3)
>
> Silenciar a luta das mulheres negras, pois não era considerado feminismo, quando as negras provocavam aborto, suicidavam-se para não ser escravizadas era uma forma de resistência (Ca, Aula 4, de P3).
>
> Tem um filme: Regras da Vida, que passa em um orfanato e as pessoas não gostam do médico porque faz aborto clandestino. Ele diz: se não faço elas fazem (Ea)/ Tem várias questões não sou contra a legalização, sou contra o ato [diz outra estudante e outra balança a cabeça concordando]. Ninguém tem o direito de tirar uma vida, mas a repercussão de um filho na vida da pessoa... (Ea)/ Outra estudante conta um caso de uma menina que engravidou: Estou grávida de você, vai atrás do ex-namorado e ele diz: ou tira ou se vire! (Ea)/ A professora comenta: ninguém vai atrás do pai do filho abortado e a mulher é acusada sozinha pela situação/ O pai também aborta é como se o homem tivesse o direito, ele está dentro do sentimento. Isso é para pensar quando a gente se aproxima a gente tem possibilidade de discutir sem um jeito embrutecedor. O discurso embrutece as pessoas (Co) (Aula 4, de P3).

Embora as professoras, os professores e convidado, convidada tenham provocado o tema, apenas em um momento as estudantes se colocaram na discussão. O tema também é envolto em um certo silenciamento e clima de segredo. Diferente de outros temas das abordagens da sexualidade, a contingência da prática em relação ao tema do aborto revela seu tom solene. Para Sampaio (2015, p. 16),

> Falar abertamente sobre aborto é enfrentar as políticas de controle sobre o corpo feminino. Esta política ao dominar, determinar e disciplinarizar os corpos com úteros impõe a gravidez como realização e, ao contrário, a interrupção como a condenação moral e legal.

As cobranças sociais, religiosas, morais e legais às mulheres devido à função reprodutiva as deixam cativas, muitas vezes, de ter a maternidade como meta para a vida e questionar esta meta ou a sua interrupção é incorrer no risco da reprovação social. O tema do aborto passa a ser, portanto, segredo "zona impronunciável" que não deve sequer ser mencionada, sobretudo, pelas mulheres. Nesse sentido, falar sobre aborto é se opor à natureza. Na contramão deste silêncio, a prática pedagógica apresenta sua resistência, sobretudo, quando dá visibilidade ao tema e situa o aborto como pauta de enfrentamento.

Desse modo, o segredo em relação às temáticas da sexualidade, da virgindade e do aborto, geradoras de ressalvas, risos, gestos e silêncios, é que são tratadas como conteúdo do currículo da formação. O silêncio evidencia discursos e práticas segregadoras e discriminatórias, que demandam discussão crítica, problematizadora e interventiva, sobretudo, porque essas temáticas guardam relação com a cobrança de papéis sociais de gênero,

sobretudo para as mulheres, ligados ao casamento e à reprodução. E ainda, denunciam a exploração infantil e das mulheres negras.

d) Violência sexual: abuso sexual infantil, estupro e prostituição

Apesar da articulação entre a violência de gênero e a violência sexual, esta é tratada no eixo da sexualidade, tendo em vista a especificidade que a envolve. No currículo da formação, a violência sexual foi abordada a partir do abuso sexual infantil, do estupro e da prostituição.

O abuso sexual infantil foi tema de estudo e discussão nas aulas, situando as relações de poder entre adultos, adultas e crianças e entre as próprias crianças. As diferenças culturais e a exploração da mídia também deram sentido ao tema.

> Abuso sexual infantil é cometido em todas as classes pelas pessoas que ele mais ama (pais, tios, avôs). Ela se sente culpada ou é ameaçada. É difícil uma criança revelar esse segredo. Importante o professor observar os sinais (criança que tira a roupa, conhecimento sobre atos sexuais diferentes da faixa etária, encenação de comportamento sexual, masturbação excessiva). Em crianças mais velhas (automutilação, choro, isolamento). Abusos trazem outros sentimentos, papel de cuidar, quebra do vínculo de proteção, raiva do agressor, pessoas que ela ama, sentimento de dor, quebra do vínculo pai e filho, sentimento de confusão. O abusador escolhe a criança, é subornada e ameaçada, gera confusão. Afastamento sentimento de defesa. O agressor compartilha com a criança a culpa por desenvolver algum sentimento de prazer, sentimento de culpa por se achar responsável. (Ea, Aula 8, de P1).
>
> Estranho uma criança abusar sexualmente de outra criança. Tinha uma criança de 5 anos cercada de outros meninos, a vizinha quase pegou os meninos abusando sexualmente dele (Ea, Aula 11, de P1).
>
> Os incas ofereciam as meninas jovens para os chefes como presentes. Eu acho isso um absurdo!(Ea, Aula 4, de P3)
>
> MC brinquedo[132]: "a novinha não me quer só porque eu vim da roça, roça, roça o piru nela que ela gosta". Também há uma referência a [pausa] a violência, tipo: "a novinha não quer, mas ele roça ela gosta", ou seja, mesmo ela não querendo faz. Há essa referência a essa violência sexual (Ea, Aula 12, de P3).

O tema foi tratado no currículo no sentido de orientar o trabalho da professora, do professor em relação às situações de violência sexual, tendo em vista a vulnerabilidade infantil e as culturas que a legitimam.

Essa temática revela o olhar atento das e dos estudantes para esta realidade. Materializado em discussões, imagens e músicas para dialogar com o texto de referência, eles

[132] Música de MC Brinquedo (Vinicius Ricardo dos Santos Moura), que nasceu em São Paulo, 3 de agosto de 2001, tem 14 anos. É cantor de Funk Ousadia também chamado de Funk Erótico.

e elas mostraram a importância de abordar temas do cotidiano, desemaranhando os fios que tecem a realidade da violência sexual contra crianças.

O abuso sexual infantil, situado na temática da sexualidade, assume uma perspectiva de crítica, de reflexão, acerca da exploração das crianças, no interior da compreensão positiva da sexualidade, como energia, como parte da integralidade do ser.

O abuso sexual infantil assume significados distintos e não é considerado abuso em outros contextos e culturas. Conforme situam Felipe e Guizzo (2003), as relações sexuais entre adultos e crianças foram e ainda são aceitas em algumas culturas. No Brasil, inclusive, o casamento entre homens mais velhos e crianças era prática recorrente nas famílias até o século XX (2003). Entretanto, conhecer as diferentes culturas também demanda tecer críticas sobre suas/nossas práticas desumanas.

Conforme alerta Torres Santomé (2003, p. 276), "uma educação multicultural crítica tem de dar voz a quem tem sido silenciado, mas também não pode cair em um essencialismo que faz com que ninguém que não seja membro desse grupo possa entender, falar e opinar sobre essa cultura". Desse modo, a exploração sexual de crianças, independentemente da cultura, do território, demanda questionamento, críticas e intervenção, pois é uma questão de Direitos Humanos, que não pode ser silenciada no currículo da educação.

Ao tratar da face negativa da sexualidade, que inspira cuidados e compreensão acerca das diferenças culturais, os sujeitos da prática pedagógica conduzem o currículo numa perspectiva de multiculturalismo crítico, no qual a reflexão acerca dos contextos, das culturas e a possibilidade de crítica são possíveis. O propósito do multiculturalismo crítico é a transformação das relações de desigualdade onde são engendrados os significados (MCLAREN, 1997).

Nesta mesma direção da crítica, o estupro também foi abordado no currículo da formação.

> O estupro. A história da roupa. O filme que penso em passar para vocês. Sobre a questão de gênero, é forte. No dia do filme venham preparas psicologicamente (P3) / Uma estudante diz: as mulheres mais antigas dizem que é uma necessidade do homem. Se ele tiver com vontade... Na história acredito que existe muitas mulheres que são estupradas. [algumas estudantes balançam a cabeça dizendo que sim] Como se fosse irracional. De a mulher não poder sentir prazer (Ea)/ [o convidado conversa em particular com a colega e depois fala] É feito em Gabriela, se prepare que vou lhe usar! [risos da turma] (Co)/ P3 comenta: Quando não há estupro há outras formas que de controle. (Aula 4, de P3)

> Aqui nesta outra imagem a roupa das mulheres, as máscaras de ferro quente usadas nos rostos das mulheres negras para deformar, postas pelas mulheres brancas dos donos de engenho por ciúmes dos seus esposos por terem as estuprado. A dupla violência de terem sido estupradas e de serem castigadas por isso (P2, Aula 7).

A discussão acerca da sexualidade, articulada a gênero, possibilita refletir a partir de referentes, os sujeitos, e onde são construídos os discursos e as práticas que "autorizam" e potencializam a violência sexual em relação às mulheres. As falas evidenciam os elementos históricos e culturais dessa violência, deslegitimando os paradigmas naturalistas que sustentam os abusos masculinos em relação à sexualidade.

Em casos de violência sexual, inclusive, algumas mulheres são acusadas por provocar o abuso, devido ao comportamento, roupas ou lugares ocupados, como se não tivessem o direito de se portar para além ou contra os padrões sociais determinados. No caso de esposas, mulheres negras, prostitutas, travestis, a violência sexual também parece ser "consentida", por algumas pessoas que consideram a mulher e/ou a travesti como objeto e instrumento disponíveis para saciar o desejo masculino.

Neste trabalho as discussões acerca da prostituição vinculam-se à violência porque evidenciam a relação de poder, de controle, preconceitos e de desigualdades em relação às mulheres e às travestis:

> Era uma comunidade que tinha muitas prostitutas que recebiam os clientes em casa, em casas de um vão só, que alugavam e aí isso me deixou inquieto. Por que tantas prostitutas numa comunidade não é? Aí fomos fazer uma pesquisa e ao perguntar aos meninos por que tantas prostitutas na comunidade a resposta era curta e grossa: - porque são safadas. Imediata:- porque são safadas. E a gente foi entrevistá-las, não é? E foi muito interessante, eu entrevistei e a maioria absoluta tinha sofrido violência sexual em casa, ou pelo pai ou pelo padrasto. Essa era a primeira causa, saíram de casa. (P2, Aula 11).
>
> Eu participei de uma palestra aqui sobre uma discussão com um grupo sobre prostituição infantil, e a pessoa que tava na mesa disse: "precisa fazer um mapa da prostituição porque na região"/ Então pegue um carro à noite e venha de Bezerros, né? Então, isso é um falso moralismo, né? (P2, Aula 12)
>
> A gente sabe que há toda uma discussão sobre isso, a gente sabe também que a prostituição é uma violência simbólica, é um corpo sendo objetificado, é eu fazer do meu corpo um objeto. E qual o impacto disso? E aí ela falou dos abusos que sofrem também [refere-se à convidada da aula que trabalhou na prostituição], apesar daquela garantia, mas você ainda tá o tempo inteiro com medo de ser abusado, de ser violentado, é um risco constante (P3, Aula 12).
>
> Travesti prostituição, travesti só serve pra prostituição e, infelizmente, não são todas. Então as pessoas elas ainda colocam isso. (Ca)/ Um estereótipo (P)/ (Aula 11, de P3).

A temática da prostituição é situada a partir do contexto de desigualdades e violências sofridas por mulheres e travestis. Apenas a primeira fala guarda relação com o contexto escolar, que situa a realidade de prostituição na comunidade, a partir das famílias das crianças. A discussão é realizada apenas pela docente e por uma convidada e isso pode revelar a resistência em relação ao tema e/ou, ainda, a complexidade que a envolve. Entretanto, as

professoras, os professores e a convidada abordam a questão como uma forma de alerta para as e os estudantes acerca da realidade social e também como forma de sinalizar para a superação de preconceitos em relação à prostituição, que está longe de assumir uma condição de escolha.

A prostituição passa a ser evidenciada, sobretudo, com a delimitação dos espaços públicos e domésticos, atribuí às prostitutas a função de vivenciar o amor-paixão com os homens, uma vez que às esposas cabe a vivência do amor romântico, com finalidades procriativas (GIDDENS, 1993).

A temática da prostituição pode envolver juízos de valor; é considerada ocupação profissional, segundo o Ministério do Trabalho[133], é pauta de luta de prostitutas militantes e, também, pode ser associada diretamente a situações de violência.

Em relação à prostituição, duas correntes feministas do início do Século XX assumem posições contrárias. A corrente abolicionista luta contra a regulamentação da prostituição pelo Estado, argumentando que esta é uma forma de violência contra as mulheres, independente da sua vontade ou não. A posição das prostitutas militantes, em favor da prostituição como trabalho, se opõe à criminalização do agenciamento das prostitutas. No Brasil, a prostituição não é crime, mas o agenciamento sim, apesar da existência do Projeto de Lei (PL nº 4211/2012) na Câmara dos Deputados para regulamentar a atividade das profissionais do sexo[134].

A condição de violência que envolve a prostituição foi abordada no sentido da crítica ao contexto de vulnerabilidade da violência sexual em relação às crianças, mulheres e travestis. O direcionamento foi muito mais em relação ao abuso sexual intrafamiliar, ao abuso infantil e à violência sexual contra travestis do que, propriamente, condenar ou absorver a prostituição.

O "tom" desta discussão no currículo possibilita refletir acerca das condições sociais que envolvem os grupos mais vulneráveis à violência, bem como pensar acerca da condição humana da outra, do outro, para além de estabelecer juízo de valor como fim em si.

---

[133] Na Classificação Brasileira de Ocupações as prostitutas são definidas como profissionais do sexo (5198-05). A descrição sumária da ocupação especifica como: Garota de programa, Garoto de programa, Meretriz, Messalina, Michê, Mulher da vida, Prostituta, Trabalhador do sexo. Buscam programas sexuais; atendem e acompanham clientes; participam em ações educativas no campo da sexualidade. As atividades são exercidas seguindo normas e procedimentos que minimizam a vulnerabilidades da profissão. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloA-Z.jsf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

[134] Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=551899>. Acesso em: 10 dez. 2015.

É importante situar que as temáticas da violência sexual, abuso sexual infantil, estupro e prostituição são discussões delicadas que envolvem valores, crenças e vigilâncias. Embora muitas famílias lidem com realidades de violência sexual e essas situações sejam sinalizadas no ambiente escolar, nem sempre esses temas são abordados nas instituições educacionais, tendo em vista os conflitos que podem gerar.

Entretanto, invisibilizar estas questões do currículo da formação é obstaculizar uma "educação antidiscriminatória" (TORRES SANTOMÉ, 2013). Dentre alguns obstáculos apontados por Torres Santomé destacamos: "o medo de tratar nas aulas temas socialmente controversos, algo que se complica ainda mais em momentos de rearmamento dos fundamentalismos" (2013, p. 286). As discussões identificadas na pesquisa, acerca destas temáticas, situadas no tempo onde o "olho do furacão" se forma revela o desejo e a atitude dos sujeitos contra as situações de violência.

As abordagens programadas e contingentes de sexualidade oportunizam às estudantes e aos estudantes acessarem os conteúdos referentes à sexualidade, em vista da superação do preconceito, da formação humana, interventiva e competente para a atuação em espaços educativos. Através de temáticas, referências e discussões contemporâneas sobre sexualidade as práticas docente e discente abordam questões relativas ao corpo, à orientação sexual, ao segredo, à violência sexual.

Embora a sexualidade faça parte da vida, essas temáticas nem sempre são trabalhadas no campo da educação, tendo em vista os silenciamentos e as vigilâncias que ainda refreiam e, ao mesmo tempo, incitam a discussão. Entretanto, as abordagens crítica e pós-crítica do currículo que põem em questão os conflitos, as relações de poder, os atravessamentos culturais, religiosos e econômicos que envolvem a temática apontam para uma formação crítica e humanizadora, comprometida com a transformação social.

Em síntese, a análise do currículo vivido indica que há uma articulação, ampliação e aprofundamento das discussões de gênero e de sexualidade em relação ao currículo prescrito. Os sujeitos da pesquisa tomam gênero e sexualidade como conteúdo educacional, através dos processos de recognição e de ressocialização (SOUZA, 2009).

A prática pedagógica estabelece relação entre teoria e prática, articulando textos de referência e contexto social, através das discussões dos relatos e da análise das suas experiências pessoais e docentes. Desse modo, as relações de poder, a relação entre o total e o local e o diálogo entre as diferentes culturas orientam uma prática apoiada no multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997).

Gênero, sexualidade, raça e classe são tratadas como dinâmicas das diferenças susceptíveis a análises, confrontos e fundamentos para a superação das desigualdades. Estas dinâmicas são abordadas de forma articulada, sem justaposição ou hierarquização, revelando que não são variáveis isoladas para análises de casos pontuais, pois têm um estatuto de categoria histórica e política. Por outro lado, na maioria das vezes, essas dinâmicas foram situadas nos contextos culturais com o cuidado para não efetuar generalizações.

Gênero e sexualidade estão presentes, de forma articulada, no currículo da formação, através das práticas pedagógicas docente e discente. São conteúdos da formação apoiados nas abordagens crítica e pós-crítica do currículo, que enfatizam as relações de poder e as diferenças culturais, conforme sugere P2:

> Nos estudos pós-críticos se houver a revolução de classe e, por exemplo, a gente continuar tratando os, as lésbicas, os gays e todos os outros nomes, trans o quê? Os trans [pausa] (P3)/ Transgêneros (Pe)/ Trans [pausa] todos da mesma forma que a gente trata hoje com discriminação, resolve? Então a questão precisa ser discutida, ok? E aí discutida na relação com a educação e o currículo (Aula 11, de P2).

Dessa forma, são necessárias abordagens que se aproximem da realidade para lidar com as diferenças contra a discriminação. Assim, gênero e sexualidade foram tratadas como categorias teóricas e políticas de conhecimento, reflexão e intervenção contra os papéis de gênero e a heteronormatividade.

Entretanto, os referentes moral-religiosos, terapêuticos (FURLANI, 2011), do paradigma naturalista (CARVALHO FREIRE, 2002) e da racionalidade científica ainda se fazem presentes em algumas situações da prática pedagógica. Esses referentes foram materializados nos argumentos, na efetivação de algumas atividades, e também na linguagem discente, predominantemente, apoiada no masculino genérico.

As intervenções docentes, em relação a esses referentes, bem como a presença de convidadas, convidados possibilitaram, em algumas situações explicitadas, a revisão de argumentos apoiados nos papéis de gênero e na heteronormatividade.

A disponibilidade de acesso e empréstimo do acervo bibliográfico existente na biblioteca do CAA que os sujeitos da formação têm para estudo, em relação a gênero e sexualidade também favorece a ampliação e o aprofundamento das discussões provocadas em sala de aula. O quadro de relação dos títulos e quantidade de empréstimos de livros (físicos) em 2015 (Apêndice I) revela que há o interesse por este estudo. Ao todo são 18 títulos de livros relativos a gênero com um total de 76 empréstimos e 21 títulos relativos à sexualidade

com um total de 86 empréstimos no ano de 2015, salientando que a biblioteca esteve fechada entre 28/05 a 09/12/2015 por motivo de greve das técnicas e dos técnicos.

Além disso, a produção acadêmica do corpo docente do Curso de Pedagogia referente ao período de 2006-2015 (Apêndice J) revela que do total de 20 professoras e professores 13 delas e deles têm produções relacionadas a gênero e/ou sexualidade. Os trabalhos são frutos de produção individual e ou coletiva, algumas com estudantes do Curso de Pedagogia. Dentre os vários tipos de trabalhos, de acordo com a classificação definida pela *Plataforma Lattes*, destacamos 15 capítulos de livros publicados, 26 trabalhos completos publicados em anais de congressos, 35 apresentações de trabalhos e 17 Trabalhos de Conclusão de Curso (Graduação).

Em síntese, o currículo vivido do Curso de Pedagogia do CAA/UFPE aborda gênero e sexualidade na perspectiva da justiça curricular (TORRES SANTOMÉ, 2013), porque questiona a cultura hegemônica, centrada no androcentrismo, nos papéis de gênero e na heteronormatividade e propõe a valorização das diferenças culturais. A escola é situada no currículo da formação como espaço de produção, reprodução e também de transformação das desigualdades de gênero e de sexualidade.

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o "natural": isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (Guacira Lopes Louro, 1997).

7 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE COM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONFIGURADA NOS AGRUPAMENTOS ESCOLARES, NAS INTERAÇÕES ESPONTÂNEAS E NOS ARTEFATOS CULTURAIS

A prática pedagógica docente é desenvolvida através de uma confluência de práticas sociais, decorrentes do contexto no qual estão situadas e situados as e os estudantes, professoras, professores e a comunidade escolar de um modo geral. Os elementos da formação profissional e da política curricular para a Educação Básica assumem novos contornos na prática da professora, do professor devido às demandas contingentes da sala de aula e da escola.

A análise das contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica revela que essas temáticas estão presentes no currículo prescrito e vivido do Curso de Pedagogia. Na formação vimos que gênero e sexualidade são conceitos polissêmicos, que geram tensão no currículo, devido à necessidade de ganhar espaço nas discussões e por envolver valores, crenças e concepções distintas. Embora os binarismos de gênero e a heteronormatividade ainda se façam presentes em algumas situações, a formação mostra-se interventiva, sinalizando para a dimensão construída das desigualdades de gênero e de sexualidade. A formação também contribui com temáticas polêmicas, tendo em vista os padrões conservadores da sociedade. Na formação, a relação entre texto e contexto para o estudo das diferenças de gênero e de sexualidade possibilitou discussões sobre situações concretas das vivências socioprofissionais das e dos estudantes.

A intenção de identificar os desdobramentos da formação de professoras e professores, relativos às abordagens de gênero e de sexualidade, nos leva a observar a prática pedagógica docente na Educação Básica. Essa dimensão situada na prática pedagógica mais ampla (docente, discente e gestora) é a que favorece conhecer as contribuições do currículo da formação, tendo em vista que são as professoras que estão no processo de formação inicial no Curso de Pedagogia e, simultaneamente, desenvolvendo o trabalho nas escolas.

Desse modo, a prática pedagógica das professoras na Educação Básica com as diferenças de gênero e de sexualidade é desenvolvida em um contexto de desafios sociais, econômicos e pedagógicos que ultrapassam a possibilidade interventiva e transformadora da educação, de forma global. Esses desafios dizem dos Direitos Fundamentais definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2004), nem sempre garantidos para todas as crianças e adolescentes do nosso país, inclusive, nas escolas campo da pesquisa.

A vulnerabilidade a qual está exposta a maior parte das crianças, sobretudo, da Escola Mudança, decorre da desigualdade social, da violência, da exploração da mídia e das várias formas de discriminação e preconceito que vivenciam cotidianamente, conforme expressam em suas falas, gestos e saberes. Na Escola Alegria, os desafios também estão presentes, sobretudo, no que se refere às condições materiais das famílias trabalhadoras do campo, mas o sentido de coletividade da comunidade, o cuidado e a proteção às crianças pequenas fortalecem suas vidas e relações.

A Escola Mudança, situada no espaço urbano, recebe aproximadamente 1.300 estudantes das classes populares, funciona nos turnos matutino e vespertino com a Educação Básica. A turma de Ensino Fundamental, sob orientação da professora Maria, é composta por 25 crianças, que têm entre 10 e 12 anos de idade, vivencia um Programa que atende a estudantes com mais de dois anos de distorção idade/série. A Escola Alegria, situada no campo, tem menos de cinquenta estudantes, funciona nos turnos matutino e vespertino, com classe multisseriada, sob a responsabilidade da professora Domingas. Essa turma é composta por 11 estudantes, com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, e cursam a Educação Infantil.

É nesse contexto que a prática pedagógica docente se realiza junto às dinâmicas de gênero e de sexualidade. A materialização da prática com esse conteúdo se configura nos (a) agrupamentos mistos e nas práticas coeducativas, (b) nas interações espontâneas, (c) nos artefatos culturais, perpassados pelo silenciamento e pelas intervenções, conforme mapeamento:

Temáticas de Gênero e sexualidade presentes na prática pedagógica das professoras da Educação Básica
(Quadro 8 apresentado na página 156)

Temáticas	**Subtemáticas**	**Silenciamentos e intervenções**
Agrupamentos mistos e as práticas coeducativas	• Filas	
	• Grupos para atividades	
Interações espontâneas	• Insultos e conflitos	
	• Brincadeiras (diversão, duplo sentido, violência)	
	• Amizade, paquera e namoro	
Artefatos culturais	• Músicas	
	• Material escolar (cadernos, mochilas, roupas)	

a) Os agrupamentos escolares mistos e as práticas coeducativas: as filas e os grupos para atividades

A diferença entre escola mista, que comporta e educa meninos e meninas no mesmo espaço, e entre coeducação, que promove atividades dialogais entre os gêneros, e ainda, faz intervenções diante das oposições (AUAD, 2012), indica que a confusão entre os dois conceitos incorre no risco da não promoção da igualdade de gênero e de sexualidade.

Mais do que agrupar crianças sem distinção de gênero, a coeducação promove a interação, "portanto, a coeducação é uma medida imprescindível para garantir igualdade de oportunidades para ambos os sexos. Coeducar é a maneira de aprender a conviver com pessoas do outro sexo e de educar sobre a igualdade e o respeito às diferenças" (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 234). Essa convivência ocorre a partir dos agrupamentos que são formados para a promoção de relações e desenvolvimentos de atividades. Os agrupamentos, como formas de organização e de relação escolar, evidenciam que práticas mistas podem assumir dimensão coeducativa e/ou binária de gênero.

Na escola, os agrupamentos foram identificados como as formas de organização e de interação entre as crianças. Geralmente, os agrupamentos são utilizados para o deslocamento e para a realização de atividades educativas e de lazer. Esses agrupamentos são intencionais, quando orientados pela professora e informais, realizados pelas crianças. Os agrupamentos se configuram em filas, na organização dos grupos para a realização de atividades e na interação livre entre meninas e meninos.

As filas, nas duas escolas, têm a finalidade de dirigir as crianças para a sala de aula ou para outros espaços de aprendizagens, a fim de manter a ordem e garantir a segurança das meninas e dos meninos. Elas também estão presentes na sala de aula, em momentos de entrega e correções dos trabalhos, bem como de organização das bancas. Geralmente são orientadas pela professora e também pelas próprias crianças que escolhem os seus lugares. Há situações em que elas se agrupam pelo gênero, mas há aquelas em que estabelecem relação independente do gênero. As professoras sempre acompanham sua formação, realizam intervenções quando há "indisciplina" (brigas, empurrões, crianças fora da fila).

Na sala da professora Domingas, embora sejam crianças pequenas, elas, geralmente, são livres para arrumar a fila, escolher seus lugares de acordo com a afinidade e o interesse de cada atividade. Não é diferente com a professora Maria, as e os estudantes também formam filas por afinidades, mas na maioria das vezes, ela organiza pelo critério do comportamento.

Nos casos de filas para deslocamento, as professoras, geralmente, chamam as crianças pela ordem das bancas onde estão sentadas. Os registros evidenciam essas organizações:

> A professora pede para fazerem a fila para lavar as mãos [fila mista]. As crianças se dirigem para a cozinha, pegam o lanche e voltam para a sala (Profa. Domingas, Escola Alegria, Aula 6)

> Chega a hora do lanche e a professora faz a fila de acordo com o comportamento das crianças, chama por fila de bancas onde as crianças estão mais comportadas (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 5).

A configuração das filas supera a segregação por gênero, pois em nenhum momento observamos "fila de menina" e "fila de menino". Quando ocorre agrupamento por gênero numa mesma fila, é definido pelas próprias crianças que buscam ficar perto de quem desejam, embora também se organizem de forma mista. A professora faz intervenção em situações específicas a exemplo do agrupamento de meninos, ela diz:

> Outra coisa, acabar com esse montinho de menino do lado de lá, eu quero tudo perto de mim (P) / Ô tia, porque não deixa os meninos lá e as meninas aqui? [faz o gesto mostrando os dois lados da bancada do refeitório] (♀[135])/ Os meninos lá e as meninas aqui nada!(P) (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 8).

A intervenção docente, no sentido de desagrupar os meninos e trazê-los para perto, diz respeito ao controle da disciplina. A professora revela não concordar com a separação de grupos por gêneros.

Os agrupamentos para a realização de atividades de ensino e aprendizagem também não seguem a divisão por gênero. Os grupos assumem múltiplas formas, duplas, trios ou com mais componentes, dependendo do tipo de atividade. No caso das atividades para trabalhos escolares, as professoras, geralmente, orientam os agrupamentos:

> Façam a atividade com o colega que está ao lado. Não podem mudar de banca (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula1).

> Venha, um menino e uma menina para ficar justo (Profa. Domingas, Escola Alegria, Aula 1).

> A professora manda formar duplas. Ele com ela! [Diz o nome]/ Não tia! (♂)/ Por quê? Uma hora você vai fazer com ela(P) [...] Meninos e meninas por alguns momentos brincam bem envolvidos e envolvidas e não se estranham. O menino e a menina que estão no centro da sala e que resistiram em jogar agora se aproximam, inclusive, juntam as bancas (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 4).

[135] Para resguardar a identidade das crianças utilizaremos os símbolos (♀) para meninas e (♂) para meninos, (P) para as professoras e (Pe) para a pesquisadora.

> Depois que a professora organiza a atividade pede para elas e eles fazerem um círculo. Depois divide 5 crianças para um lado e 5 para o outro e diz: 5 e 5 é justo! Na disposição dos grupos ficam duas meninas e três meninos em um grupo e uma menina e quatro meninos do outro (Profa. Domingas, Escola Alegria, Aula 6).

As professoras procuram aproximar as crianças com a finalidade de melhorar a interação, inclusive, intervindo quando há resistências e mobilizando os agrupamentos de formas variadas. A definição dos grupos para as atividades indica a dimensão coeducativa dessas práticas, que além de ter meninos e meninas juntas e juntos, promove a articulação entre eles e elas.

Os agrupamentos mistos e coeducativos, na Escola Alegria, nem sempre são definidos pela faixa etária das crianças, pois os meninos e as meninas das turmas da Educação Infantil e da turma do Ensino Fundamental também brincam juntos e juntas.

A coeducação possibilita além da convivência dialogal, colaborativa entre meninos e meninas a reflexão acerca das diferenças, que no caso pode se estender para as práticas relativas à orientação sexual, ultrapassando a dimensão relacional de gênero e alcançando a dimensão plural (BENTO, 2014a).

As práticas coeducativas que reverberam em vivências colaborativas também decorrem de intervenções elogiosas, por parte das professoras, que valorizam o trabalho das crianças. Nessas intervenções não foram identificados padrões binários pelo uso de adjetivações, diminutivo ou aumentativo, analogias distintas para meninos e para meninas, muito utilizadas nas práticas educativas (LOURO, 1997); bem como não houve estímulos que supervalorizassem a criatividade dos meninos (AUAD, 2006). Na maioria das vezes, as práticas docentes revelam o trato justo na realização do elogio, estímulo e incentivo às crianças.

O estímulo é semelhante para meninos e para meninas. O tom da voz, o adjetivo proferido e os gestos não guardam diferença em relação a gênero.

> A professora desenha o número seis no quadro e chama as crianças [alterna menina e menino] para escreverem o número [todas as crianças vão ao quadro e ela faz comentários elogiosos, mesmo para aquelas que não têm coordenação para escrever o número]. Depois a professora pede para as crianças contarem nos dedos como é que faz 5+1. Uma menina do Pré 2 faz: 3+3 nos dedos e a professora diz: “Parabéns tu fizesse de outro jeito, mas é inteligente”! Um menino acerta a conta e a professora canta: “Muito bem você ta de parabéns, que legal você é sensacional”! (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 1).

> A professora pergunta quais os valores das cédulas de papel e das moedas. As crianças [meninos e meninas] vão respondendo e a professora elogia dizendo: “parabéns! Muito bem...”[ela cita os nomes de meninos e de meninas que participaram da atividade] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 1).

A equidade no trato docente em relação aos elogios avança frente à resistência presente entre as, os profissionais em considerar a inteligência das meninas, devido à compreensão naturalista e binária de que elas são “esforçadas” e os meninos são “inteligentes” (LOURO, 1997).

A literatura mostra que a maioria das escolas tem práticas que segregam as e os estudantes por gênero, escolarizando corpos e mentes através das atividades, dos espaços, dos agrupamentos, nas formas de tratamento (LOURO, 1997), na desigualdade das avaliações com implicações de gênero, classe e raça (CARVALHO, 2009), na separação de meninos e de meninas nas brincadeiras e nos jogos na escola (AUAD, 2012), na diferenciação de conteúdos e linguagens baseados em padrões androcêntricos (MORENO, 1999). Entretanto, essas diferenciações não foram identificadas nas práticas das professoras.

Para Torres Santomé (2013), os agrupamentos por gênero são orientados por uma perspectiva moral subjacente de que a humanidade é heterossexual, por isso segregar meninos e meninas evitando condutas consideradas pecaminosas. Eles são geradores de processos de diferenciação que também envolvem as diferenciações de sexualidade. Nesta perspectiva separatista, os sentimentos de pertença a um determinado grupo acabam por criar e evidenciar características e práticas “exclusivas” daquele grupo em oposição aos outros grupos que também terão características e práticas distintas e, provavelmente, contrárias àquele. Essas práticas separatistas tendem a estimular o conflito e a ridicularização do gênero que passa a ser oposto (LOURO, 1997).

A flexibilização dos agrupamentos das práticas pedagógicas docentes observadas consegue superar a divisão de grupos por gênero, possibilitando e instigando a interação entre meninos e meninas. As professoras também estimulam práticas colaborativas entre os gêneros, rompendo com as atividades competitivas muito frequentes nas escolas (meninos contra meninas). Embora as professoras não problematizem com as crianças a formação de grupos mistos, promovendo discussão acerca das suas vivências e seus conflitos de gênero, podemos considerar que nos agrupamentos escolares há situações em que elas realizam práticas coeducativas nos seus cotidianos.

Nas práticas mistas e coeducativas das professoras está presente a compreensão dialogal de gênero, trabalhada na formação. Apesar de situarem as contribuições da formação para a ampliação da compreensão de gênero e da repercussão na prática, para não segregar meninos e meninas, as professoras atribuem os agrupamentos mistos a um processo natural desenvolvido por elas e à maturidade das crianças, conforme relatam:

> Separar meninos e meninas na fila... eu falava pra outra professora: bote esses meninos tudo junto... mas não era uma coisa direcionada que eu notei que era assim e eu quis mudar... foi uma questão natural, que foi acontecendo e acabou indo [risos] (Professora Domingas, Entrevista dia 27-08-2015).

> No começo do ano mesmo eles fizeram... as meninas ficavam tudo do lado de lá, os meninos tudo do lado de cá, mas com o tempo que eles foram amadurecendo eles foram fazendo tudo junto. Até na hora de sair da escola eles saem tudo junto. Que eu acho também que é uma questão de maturidade (Professora Maria, Entrevista dia 22-10-2015)

Nesse recorte as professoras não evidenciam a contribuição da formação para o seu trabalho, assim como não percebem que as suas práticas são promotoras de mudanças. Entretanto, os agrupamentos mistos organizados pelas professoras, a ausência de agrupamentos binários de gênero e de atividades competitivas, bem como os seus posicionamentos em relação a divisões entre meninos e meninas sugeridas pelas crianças, indicam suas intervenções na configuração de práticas mistas, mesmo sem a clareza do porquê o fazem.

Em relação à formação, as abordagens das identidades/identificações de gênero e as abordagens de gênero do contexto escolar, como temáticas presentes no currículo vivido do Curso de Pedagogia, mostram que as professoras tiveram acesso a discussões e estudos sobre os binarismos de gênero e sobre os agrupamentos escolares. Essas abordagens podem ser orientadoras das práticas das professoras, embora as falas não estabeleçam relação.

b) As interações espontâneas: insultos e conflitos, brincadeiras, amizade, paquera e namoro

As interações espontâneas da prática pedagógica evidenciam as dinâmicas de gênero e de sexualidade presentes nas relações contingentes, através dos insultos e conflitos, das brincadeiras, da amizade, da paquera e do namoro. Elas evidenciam construções de gênero e de sexualidade, originárias de relações sociais mais amplas, materializadas nas falas, nos gestos, nas atitudes discente e docente.

O trabalho das professoras no cotidiano das aulas na Educação Básica ocorre no contexto sociocultural de vivências produtoras e reprodutoras de binarismos de gênero e de heteronormatividade. Na gestão da classe e gestão da matéria[136] (GAUTHIER et al., 2006), as

[136] A gestão da classe "São todos os enunciados que se referem à instauração e à manutenção de uma ordem geral da sala de aula a fim de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem. A gestão da classe se apóia num conjunto de valores visando a instaurar um ambiente propício à aprendizagem, contribuindo, assim, para

professoras lidam com construções de gênero e compreensões acerca da sexualidade que as crianças, meninos e meninas, têm da realidade social mais ampla e são partilhadas no horário da aula. Essas construções que circulam no imaginário social, veiculadas nos espaços sociais, ganham vulto no coletivo discente e ecoam amplificando sua reprodução.

Os insultos e os conflitos se apresentam como forma de interação que se apoia e revela os padrões binários de gênero e de sexualidade, articulados aos padrões de raça e classe. O insulto é um dos atos mais utilizados de performatividades de gênero, faz parte de discursos autoritários que têm o poder de castigar, situa o outro, a outra em uma produção social autorizada de gênero (BENTO, 2014a). A "pedagogia do insulto" realiza-se por meio de brincadeiras, xingamentos, piadas e ofensas homofóbicas que representam "[...] poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica" (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

Os insultos marcam o cotidiano da sala de aula da Escola Mudança. Repetem-se com frequência e marcam as interações entre meninas e meninos, expressando a masculinidade hegemônica, a misoginia e a homofobia. Os mais utilizados por meninos e meninas são: "Veado (♂)" (Aula 5), "Ele chamou fi de rapariga com ele! (♀) (Aula 17), "Ele é frango" (♂) (Aula 6), "Vem calar se tu é homem" (♂) (Aula 5), "Vai tomar no cu" (♀) (Aula 2).

As realidades de violência e de vulnerabilidade física, moral e psicossocial que marcam a história dessas crianças eclodem na sala de aula por todos os lados, nas relações tensas, conflituosas e agressivas. A aproximação das crianças de conteúdos e/ou situações de violência em suas vidas é traduzida na sala de aula, conforme registros:

> A professora pede para dizerem palavras alegres para ela escrever no quadro. As crianças dizem: Amor, bom dia, paixão, alegria, pular, sorrir./ Palavras fortes e barulhentas: grito, medo, trovão, bateu, tambor, baqueta [meninos e meninas falam]/ Palavras delicadas e silenciosas – licença, carinho, dormir, silêncio. / Feixe o tabaco! (♂)/ É o que menino? [a professora diz o nome dele]. Isso é uma palavra delicada?/ A turma continua: Te amo, coração, paz, respeito/ Palavras tristes: morte, presídio, atropelado, batida, doença, cair, facada, revólver, bebida, carvão, castigo, tiro, pisa [meninos e meninas respondem] (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 15).
>
> Eu sou maconheiro safado. Olha meus olhos. Baseadão! (♂) [o menino fala só]/ O pai dele disse que ia quebrar a pipa. Ele disse, mas não fez. Ele disse que ia rasgar o pneu da bicicleta e não fez (♂) (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 15).
>
> A professora faz a chamada e diz o nome do menino/ Faltou! A mãe dele tava metendo o cacete nele [comenta um aluno] (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 16).

---

educar crianças e jovens, para incutir-lhes esses valores" (GAUTHIER et al., 2006, p. 440). A gestão da matéria refere-se "[...] a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo" (GAUTHIER et al., 2006, p. 197).

> Eu viajei tia, fui para o Recife. Fui pegar meu avô e minha avó que tava no presídio. Eles tinham uma filha doida, aí tinha que ficar presa no quartinho. Botaram fogo nos quartinhos aí ela não pode sair, ela morreu. Meu avô e minha avó foram preso (♂) (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 18).

> Eu morava em Tacaimbó. Eu gostava mais de lá. A gente veio morar aqui porque meu pai batia muito na minha mãe. A gente mora com meu tio. Tenho 5 irmãos, só eu de menina (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 5).

As experiências das crianças com cenas, situações e relações violentas entram na escola e na sala de aula junto com elas. A prática pedagógica docente, que está mais próxima das crianças, enfrenta desafios relativos ao ensino e à aprendizagem nas condições socioculturais precárias que acompanham essas crianças.

As verbalizações, os gestos, as práticas das crianças carregadas de violência podem ser tratadas, a partir de uma perspectiva bancária, como indisciplina porque os seus comportamentos não correspondem às expectativas de controle e de domesticação determinados verticalmente. Entretanto, numa perspectiva problematizadora o comportamento das crianças revela suas vivências e inquietações as quais exigem da professora, do professor disciplina intelectual e compromisso político para intervir criticamente nas situações de "indisciplina" (FREIRE, 1996; REBELO, 2002).

O comportamento "indisciplinado" das crianças revela a aridez das suas vivências sociais e também a revisão das práticas pedagógicas, pois "[...] a indisciplina escolar não é só representada pelas manifestações ativistas, mas também pelas atitudes passivas dos alunos, pois tanto um quanto a outra são encaradas como denúncia da insatisfação social e do tipo de educação praticada na escola" (REBELO, 2002, p. 51). A revisão das práticas não atribui à professora, ao professor a função de mudar a realidade das crianças, mas situa o poder interventivo das práticas pedagógicas de refletir, analisar e se posicionar criticamente diante das situações muitas vezes abusivas vivenciadas pelas crianças.

A demarcação de um roteiro rígido da prática pedagógica da Escola Mudança definida previamente pelo Projeto e sua vivência na escola provocam irritação, ócio e inquietação nas crianças. A "rotina-rotineira" se materializa no desperdício do tempo pedagógico, nas atividades sem significados para as crianças, e na rigidez da dinâmica da aula (SANTIAGO, 1990). Essa rotinização caracteriza-se na sequência linear de momentos: acolhida, curtindo a leitura, revendo a lição de casa, atividades de Português, merenda, atividades de matemática, revisão das aulas (questões)/atividade semanal HQ (história em quadrinhos, sobre o meio ambiente).

As atividades que fogem desse roteiro nos momentos de oração, de brincadeira dirigida e de projeção de vídeo não impedem a ocorrência dos conflitos, mas acalmam e envolvem as crianças. Na Escola Mudança, onde os conflitos são mais intensos e frequentes, as crianças interagem com maior tranquilidade nas atividades dirigidas, quando a professora faz tarefas no quadro, chama as crianças para responder oralmente as questões e também faz alguma brincadeira em grupos.

Os insultos e conflitos geralmente são abrandados nesses momentos das aulas porque as crianças estão envolvidas com as atividades, se sentem valorizadas, instigadas e participantes do processo.

O conteúdo dos insultos e conflitos, que envolvem dinâmicas de diferenças (classe, raça, gênero, sexualidade, etnia), evidencia que as relações estão pautadas em um padrão hegemônico de sociedade, de homem, de mulher. A heterossexualidade, a branquitude, a masculinidade, a feminilidade hegemônicas, a classe média são a contraface dos insultos, tomada como referência social. Ela está presente nas seguintes agressões:

> A professora entra na sala e reza o Pai Nosso com a turma [A turma levanta para rezar]. Depois da oração a professora fica no birô e dois meninos discutem: É a tua mãe que fica na Praça do Rosário [um dos pontos de prostituição da cidade] pegando aqueles brinquedinhos [ênfase] e fugindo da polícia (♂)/ É a tua aquela chantilly preto (♂) [o menino que xinga também é negro]. Os meninos pegam os cadernos um do outro, a professora sai da sala, começa a correria pela sala. A professora volta e diz: Será possível! (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 15).

Esses insultos que envolvem discriminação de gênero, de sexualidade, de raça, de classe falam de uma realidade conhecida pelas crianças. Os meninos se utilizam das situações vividas e observadas para efetivar os xingamentos, provocando o colega, pois entendem as negatividades dessas condições. Ao tomar essas diferenças como forma de insulto revelam o que consideram como referência "positiva" de ser mulher, de ser social, da cor da pele.

As interações conflituosas que envolvem gênero e sexualidade sinalizam para a violência de gênero e se relacionam com raça e classe. Elas ocorrem na contingência da prática pedagógica e nem sempre são contidas ou discutidas pela professora. Vejamos alguns recortes:

> A professora sai da sala e os meninos começam a se xingar. "Eu pego tua mãe de quatro" (♂) [a turma dá um levante]/ Boto ela pendurada para a galera da escola [diz o nome da escola] toda pegar (♂) [a turma dá outro levante]/ Melhor, quando ela aparecer eu vou pegar uma pau de ripa e enfiar nela (♂). Vai ficar com o cu arrombado (♂) (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 18).

> Os meninos xingam uma menina. Ladrona de gato (♂)/ A menina desafia: vem pra minha frente que eu digo que tu é macho (♀) (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 12)

> A professora sai da sala. O menino chama a menina de Sherek [personagem de desenho animado] e a menina chama o menino de macaco. A professora volta. Uma menina diz: Tia, ele chamou a irmã dela de Sherek. [a professora não faz nada] / A menina diz: é a mãe de quem diz (♀)/ Um menino diz: se chamou ele de macaco chama a polícia e a tua mãe vai presa. / Ela disse se o cachorro dela morder a bunda dele sai chocolate (♂) [o menino incita a confusão entre os dois, a menina e o menino]. Só porque eu sou negro, e a tua cor? [o menino parece estar magoado. Sentado na banca da frente, isolado, baixa a cabeça]/ Sou eu que fico catucando lixo no meio da rua, pedindo esmola [ele provoca a menina]/ A professora intervém: O que é isso?![olha brava para o menino negro]/ Ela fica me chamando de nego preto. Ô tia ta chamando aqui, a humilhação [a professora continua no birô sem dar atenção] (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 6).

Os insultos relativos à violência sexual e de gênero são constantes e são ditos e compartilhados de maneira naturalizada, irritam e constrangem, mas parecem não chocar as crianças que dizem ou sofrem os insultos, como também as demais crianças. Em relação ao racismo, as crianças demonstram conhecer sobre sua criminalização e penalidades, mas esse conhecimento socializado na sala não refreia os insultos. A naturalidade com a qual as crianças lidam com as ofensas graves leva a pensar que são corriqueiras na vida da maioria delas, porque, apesar de aborrecidas, elas não se espantam com a violência das agressões e agem como se estivessem ouvindo amenidades.

As situações de insultos encontram espaço quando a professora se ausenta da sala, tendo em vista que as crianças ficam “livres” para iniciar ou intensificar o tipo da agressão. As saídas desnecessárias de sala por parte da professora e sua constância também representam desperdício do tempo pedagógico (SANTIAGO, 1990).

Meninas e meninos se envolvem nos insultos. Ao perguntar às meninas sobre a suspensão do recreio a estudante informa:

> Não tem mais recreio por conta da violência (♀)/ E quem briga? (Pe) São meninos e meninas (♀) (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 11).

Os dados mostram que há uma “subversão” dos padrões de gênero, pois o comportamento pacífico e contido, geralmente, cobrado socialmente das meninas, não é atendido, pois elas atravessam as fronteiras de gênero (LOURO, 1997) e também participam dos insultos e conflitos.

Os xingamentos que parecem incomodar mais as crianças são os que envolvem a família, sobretudo, as mães, articulados à condição de classe, à sexualidade e ao preconceito racial. Eles e elas revidam também com xingamentos relativos à sexualidade e ameaças de

violência física, que, geralmente são cumpridas. No recorte a seguir é possível verificar o confronto entre dois meninos que discutem e chegam à violência física.

> Um menino chama o outro de veado. O outro levanta e dá um tapa no rosto dele, que reage indo à banca do agressor e diz: e a tua irmã aquela putinha, putinha/Barrote, barrote azul, acuso (♂) [código utilizado para uma "brincadeira"] [137] e dá murros no menino/ A professora está ao lado das bancas, sai da sala e a confusão aumenta. O menino que levou os murros baixa a cabeça. / Outro menino joga a cadeira no chão, e outro diz, cadê quer jogar a mãe? / O menino que estava de cabeça baixa na banca ameaça pegar na hora da saída/ Vai crescer [responde o colega] (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 15).

Os insultos e conflitos que envolvem preconceito e violência em relação a gênero e sexualidade são formas que eles e elas encontram para "ferir" com maior intensidade a, o colega, pois parecem disputar a força dos xingamentos. A violência física é mais recorrente entre os meninos, revelando a cobrança de comportamentos específicos para os meninos, que fazem parte de um "repertório de masculinidades" (JUNQUEIRA, 2009). Quando não "ganham" a disputa ou quando se sentem ofendidos, partem para a violência física que ocorre por meio de empurrões, tapas e socos. As situações de conflitos e os insultos que tomam a dimensão da violência física não têm horário específico para ocorrer. Às vezes ocorrem no início da aula, quando as crianças chegam à escola, sem que a turma esteja agitada, cansada ou irritada com atividades.

Geralmente os insultos entre meninas e meninos envolvem gênero e sexualidade, com o apelo a palavrões e gestos. As agressões muitas vezes são desencadeadas por provocações dos meninos, que mexem no material das meninas ou as insultam, conforme podemos perceber:

> Um menino vira a cadeira da menina, ela dá um murro nele e ele para. O menino diz: Murro de mulé não dói, mulé é fraca (♂)/ Seu fresco (♀)/ Eu não sou fresco, só se teu irmão for (♂)/ A menina fica aborrecida (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 18).

As interações conflituosas e os insultos não se limitam ao universo masculino, as meninas também expressam conteúdos de violência, ratificando a definição de que as relações de gênero são construídas. Os estereótipos construídos acerca das meninas (submissão,

[137] Após observar os meninos "brincarem" de barrote a pesquisadora procurou saber deles o que significava. Alguns meninos disputavam a fala para explicar em detalhes sem constrangimento. Um deles que é mais próximo fez questão de explicar e juntaram outros para ajudar: Barrote azul - tapa na cara e dedo no cu [falam sem nenhum pudor], barrote preto - tapa na cara e voador nos peitos. Barrote big bang - só para quando sair sangue. Barrote chupetinha - só para quando ver uma chupetinha. Barrote rosinha - só para quando disser que é mulherzinha. Barrote jacaré - só para quando quiser. Acuso é para dizer que vai bater [ameaça] (Escola Mudança, Aula 14).

sensibilidade, docilidade) são desmontados no momento em que elas enfrentam a provocação e as relações abusivas dos meninos. Embora também utilizem os mesmos tipos de insultos proferidos pelos meninos, a constância parece menor.

As agressões entre as meninas são mais escassas, elas conseguem conviver juntas por mais tempo sem tantos conflitos. Os xingamentos, as provocações são mais discretos, geralmente, em pequenos grupos. No entanto, os conflitos entre meninas estão presentes e se referem à condição de vida familiar, envolvendo drogas, ligadas à classe e aos tipos físicos, que sinalizam para realidades sociais desconformes com os padrões sociais idealizados.

> Ela disse que a tua mãe foi presa porque estava com o guarda-roupa cheio de maconha (♀)/ A colega ao lado diz: Eu não disse isso não (♀)/ A menina do centro arregala os olhos, se irrita, olha para a pesquisadora assustada e diz: Mentira! Foi a mãe dela que tava cheirando droga (♀)/ Foi sim naquela aula ela disse (♀)/ Ô tia, ela disse que a mãe dela foi presa porque tava com o guarda-roupa cheio de maconha [a menina que estava sendo acusada fica olhando aborrecida para elas]. A professora reclama, dá um grito, chamando o seu nome! Olha pra frente! (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 5).

Os insultos e conflitos entre as meninas também ganham vulto e desencadeiam violência física, em menor frequência e intensidade. A briga de duas meninas no refeitório da escola, durante o horário do lanche, desemboca em agressões físicas, elas discutem, puxam cabelo, dão tapas, depois saem rindo [não identificamos o motivo da briga] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 11).

As interações conflituosas na maioria das vezes são "gratuitas", não têm motivo desencadeador e absorvem a atenção das crianças, inclusive, daquelas que não estão diretamente envolvidas no conflito. Eles nem sempre são iniciados na sala de aula, pois também decorrem de brigas vivenciadas entre as crianças fora da escola. Os insultos e conflitos como tipos de violência materializada na escola ocorrem no ambiente escolar[138], mas não são promovidas pela instituição, portanto, não se trata de violência da escola, (CHARLOT, 2005).

[138] Para combater a violência, na escola Mudança foi criado em 2014 um projeto "Ser forte sem ser violento", inspirado em um projeto alemão. Em 2015 seu trabalho é continuado com o tema "Viva a gentileza", que indica a gentileza como um caminho. Nesse projeto as e os estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental são eleitas e eleitos por colegas para assumir a função de "guardiões da gentileza", que são multiplicadoras e multiplicadores da gentileza, e atuam orientando as e os estudantes sobre o trato entre si e incentivam a cuidar do meio ambiente, conforme explicações da gestão. Na escola também funciona o Projeto Formação Humana, que assume o lugar de Ensino Religioso, para trabalhar valores com as e os estudantes dos 5º, 6º, 7º anos. A participação não é obrigatória, mas a sala de aula sempre está cheia. Os conteúdos abordam temas contemporâneos como violência, drogas, sexualidade, as e os estudantes e também mães e pais participam de forma dialógica. Além dos projetos a escola retirou o recreio como medida de prevenção à violência.

Eles, geralmente, terminam do jeito que começaram, se diluem no cotidiano das aulas e as crianças voltam a conviver, aparentemente, sem rancor. O movimento cíclico desses conflitos começa, termina e é reiniciado, promove uma naturalização da violência, cristalizada na vida das crianças e das professoras que convivem com esta realidade tensa e desgastante.

Embora a interação na Escola Alegria seja mais pacífica e colaborativa, há a presença de insultos e conflitos. Os conflitos e insultos ocorrem na presença da professora, mas as crianças também aproveitam os poucos momentos em que ela sai da sala para fazerem provocações.

> Dois meninos brigam, empurram e batem de leve com o lápis no outro. Depois eles conversam: Sábado eu vou para a rua (♂)/ Eu vou comprar um monte de bomba [é época junina] e vou estourar no ônibus (♂)/ Eu vou estourar nas pessoas (♀)/ Vou jogar na cara dele (♂)/ Não venha não viu que eu acabo com a sua raça (♂) (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 6).

Apesar do conteúdo dos insultos parecer forte, o tom de voz das crianças e suas expressões traduzem um sentido de fantasia. Meninas e meninos participam do conflito, revelando que os meninos não são os únicos protagonistas.

Os insultos e conflitos são sutis e as próprias crianças chamam a atenção para situações de indelicadeza, mostrando que estão atentas às relações e que não se submetem a comportamentos rudes, como podemos identificar:

> Uma menina vai jogar o lixo no lixeiro e a colega encosta nela, a menina diz: Pode empurrar a amiga? (♀) (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 2).

As regras de convivência parecem apreendidas e seguidas pelas crianças da Escola Mudança que, muitas vezes, alertam as e os colegas quando há alguma indelicadeza. Embora haja conflitos e insultos entre eles e elas, quase não são dirigidos ou provocados pelas diferenças de gênero e/ou sexualidade; quando ocorrem são muito sutis. Os registros mostram a leveza do seu conteúdo:

> A professora faz a chamada. Quem faltou? Quantos meninos e quantas meninas? Só os meninos que vão desfilar (♂) [desfile de 7 de Setembro]/ É só o Pré 2 (♂)/ Vocês acabem com isso que vão desfilar meninos e meninas, pré 1 e pré 2. Vocês inventam tudo para armar confusão (P)/ a professora coloca o pula-pula para as crianças brincarem. Uma menina diz: Tia não pode se stressar não se não cria rugas (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 10).

> A professora distribui umas folhas com atividades de vogais e números para as crianças responderem. As crianças têm dúvidas e a professora explica. Um menino diz com a menina: É mulherzinha! [refere-se a uma menina] (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 6).

As provocações dos meninos para as meninas na tentativa de privilegiar os meninos na participação da atividade e a discriminação da menina através do uso do diminutivo, indicam conflito de gênero, mas não identificamos ou registramos conteúdo explícito de ofensa em suas falas, gestos ou posturas. Analisamos que essa ausência é decorrente do trabalho coeducativo desenvolvido pela professora, como também das intervenções imediatas que arrefecem as discussões, impedindo que ganhem vulto.

A faixa etária da turma, o número de estudantes na sala de aula e a convivência das crianças fora da escola favorecem relações amistosas, embora a professora do Ensino Fundamental tenha relatado que antes da sua chegada e da chegada da professora Domingas à escola "[...] era muito sério" (Escola Alegria, Aula 5).

As práticas pedagógicas docentes são desafiadas pelo contexto social e pelas relações que se estabelecem no cotidiano da sala de aula, sobretudo, no que se refere à sexualidade. Nem sempre as intervenções problematizam as diferenças de gênero e de sexualidade, possibilitando que sejam perpetuadas pelas crianças.

Diante dos insultos e conflitos, as intervenções mais utilizadas pelas professoras da pesquisa, nas relações que envolvem gênero e sexualidade, são: pedir para parar, chamar a criança pelo nome, mudar ela de lugar, ameaçar chamar a mãe, a coordenadora ou a diretora, conforme recortes:

> Eu vou anotar isso tudinho no seu relatório (P)/ E isso também tia? [faz barulho com a mão embaixo do braço imitando gases]/ Eu vou conversar com seu pai sobre essas pornografias que você traz para sala, seus desenhos, suas conversas que compartilha com os colegas. Quero saber onde você aprende isso. E vou mandar você conversar com a coordenadora também (P)/ Você sabe como é bom (♂)/ Quando eu fui ela deu um grito (♂) [refere-se ao trato da coordenadora] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 4).

> A professora orienta a fila para o lanche/ Um menino diz: tia ele ta dizendo pornografia (♂). A professora separa os meninos, bota um na frente da fila e outro no final (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 4).

As interações conflituosas entre as crianças geram desafios para as professoras, que buscam alternativas e tomadas de posição para lidar com as situações contingentes.

> Um menino e uma menina estavam brigando e ele bateu no rosto da menina. A menina disse: Tia, ele deu na minha cara (♀). / Eu fui separar a briga de vocês e machuquei o dedo, não vou mais separar não" (P) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 1)

> Ô tia, ela tá me chamando de veado! (♂)/ Pare com isso menina [diz o nome]! Isso não é ofensa nem elogio para ninguém! Eu aposto que você nunca viu nenhum veado, que esse bicho nem tem aqui (P) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 9).

> Duas crianças estão conversando. O menino tenta intimidar a menina e diz: Diga não a tia! Ela sai andando de costas e diz bem alto: Ô tiaaa! Ele ta dizendo coisa feia que não pode dizer / O quê?! Diga não, diga não para não dar desgosto [a professora repreende com bom humor]. As crianças encerram a confusão (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 6).

As intervenções nem sempre tematizam o conteúdo das ofensas e dos conflitos; gênero e, principalmente, sexualidade são assuntos mantidos em "segredo", embora estejam presentes no cotidiano da sala de aula. As brincadeiras também sinalizam para convivências amistosas e/ou conflituosas, envolvem relações de gênero e sexualidade e demandam intervenção da prática pedagógica docente.

Nas práticas pedagógicas, as brincadeiras foram identificadas como brincadeiras de diversão, brincadeiras de duplo sentido e brincadeiras violentas.

As brincadeiras de diversão, geralmente, são vivenciadas em agrupamentos mistos e os brinquedos são partilhados por meninas e meninos, de acordo com a preferência do momento, conforme podemos perceber:

> Na hora do recreio os meninos pegam uma espada na sala e correm atrás uns dos outros, prendem os colegas atrás das plantas com a ajuda da espada e simulam lutas. As meninas entram na brincadeira e partilham do momento sem conflitos, também brincam de corre-corre e de esconde-esconde em grupos mistos (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 1).

As brincadeiras de diversão, não dirigidas, ocorrem dentro e fora da sala de aula na Escola Alegria; mobilizam energia e alegria e, às vezes, guardam papéis de gênero diferenciados, quando os meninos tentam "dominar" as meninas, fazendo-as de "prisioneiras" ou puxando-as pelo braço. As crianças ficam livres para brincar, demonstrando autonomia e criatividade na elaboração e no direcionamento das brincadeiras. A professora supervisiona as brincadeiras, mostrando o cuidado para que não se machuquem, mas quase não faz intervenções, às vezes entra na brincadeira para participar e se divertir junto com as crianças.

Na sala da professora Domingas há uma caixa com brinquedos diversos (carrinhos, bonecas, jogos, animais) que as crianças escolhem para brincar sem a interferência docente. No início da aula a professora autoriza a abertura da caixa para as crianças brincarem enquanto ela organiza o material. Às vezes os meninos correm para pegar carrinhos e motos, sem que isso represente regra, em seguida os brinquedos são trocados e misturados por eles e elas.

Figura 8 - Caixa com brinquedos da Escola Alegria

As escolhas são definidas pelas identificações das crianças que demonstram não ser fixas, em relação ao brinquedo ou à atividade, e as professoras não fazem intervenção ou censuras referentes a papéis de gênero, como podemos verificar:

> As crianças planejam o que vão pegar de brinquedo para o recreio. Eu vou pegar a casinha. Eu pego e dou aos meninos (♀)/ Eu pego e dou às meninas (♀)./ Ele vai ser a rainha (♀)/Eu vou ser a rainha [confirma o menino, olhando para a professora]/ Tá certo meu filho. Seja o que quiser! (P) (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 9).
>
> Depois do lanche as crianças têm um tempo de brincadeiras livres. Um menino vai para a caixa de brinquedos que fica no final da sala. Ele pega um estojo e a professora diz: Vai brincar com as pecinhas? Ele leva para o pátio um jogo de montar. Uma menina pega um caminhão, fica com ele na mão olhando para a pesquisadora e para o brinquedo, depois devolve à caixa. No pátio as crianças da sala brincam juntas, não há divisão de meninos e meninas. Brincam de correr. Um grupo de meninas da outra turma brinca de se esconder (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 1).
>
> Na primeira fila, na primeira banca fica um grupo de dois meninos e duas meninas brincando com brinquedos cor-de-rosa, são utensílios de cozinha, bonequinhas e carrinhos. A professora se ausenta e a professora da outra turma entra na sala, o menino do grupo diz imediatamente à professora: "tia a gente ta brincando com cor-de-rosa! [diz sorrindo]/ E não pode brincar com cor de rosa não é? [fala com tranquilidade]. A professora volta. Do outro lado há dois meninos brincando de luta e a professora reclama. Um menino diz: "Vou pegar minha coisa de home" [pega o carrinho], minha mãe não deixa [refere-se à brincadeira das crianças com os brinquedos cor-de-rosa]. Meninos e meninas brincam juntas e juntos e depois se separam (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 3).

A prática pedagógica da professora Domingas oportuniza às crianças explorarem suas fantasias, desejos e preferências através das brincadeiras e dos brinquedos, promovendo convivências colaborativas e mais livres de preconceitos.

Embora as professoras não estabeleçam regras de gênero e validem as escolhas das crianças, as regras de gênero para os brinquedos e as brincadeiras parecem estar introjetadas nos meninos e nas meninas. Através dos olhares das próprias crianças que esperam reprovação/autorização, das solicitações para brincar com determinados brinquedos ou

assumir personagens diferentes do gênero construído, os meninos e as meninas revelam que são orientados e orientadas por padrões binários de gênero.

Os brinquedos, diferentemente dos jogos, não têm regras próprias para sua manipulação e estabelecem uma relação muito próxima com as crianças. Entretanto, os brinquedos carregam representações culturais, que vão estar ligadas às diferentes formas de significação, e veiculam significados para as crianças (KISHIMOTO, 2007). Na relação com o brinquedo, as crianças demonstram o desejo de brincar com objetos variados e materializam o desejo, e nesses momentos de "transgressão" da relação brinquedo-gênero também expressam que conhecem as "regras" de gênero.

As regras introjetadas pelas crianças decorrem de construções sociais fomentadas pelas famílias que, muitas vezes, "[...] omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações" (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270). A afirmação acerca das "preferências" das meninas e dos meninos por brinquedos e brincadeiras definidas pelo gênero são sustentadas pelo argumento de que "é" natural meninos gostarem de carrinhos e bolas e meninas gostarem de bonecas e casinhas.

Longe dos olhos das famílias, algumas crianças se libertam desses padrões e outras revelam permanecer sob vigilância, apesar da distância. Quando o menino verbaliza que a mãe não deixa e que vai pegar "coisas de homem" para brincar ele mostra o desejo em se juntar ao grupo e brincar com os brinquedos cor-de-rosa, mas o olhar panóptico (FOUCAULT, 1986)[139] presente nas suas lembranças define sua "escolha".

Nas brincadeiras, meninos e meninas subvertem os padrões de gênero, mostrando que se sentem à vontade no espaço escolar por não haver censuras. As resistências das crianças aos padrões de gênero indicam que não estão tão assujeitadas (AUAD, 2006) como pensa ou define a visão adultocêntrica. Assim,

> Se por um lado, as crianças se apropriam de noções tradicionais de masculino e de feminino, por outro lado, também transgridem, em suas brincadeiras e jogos, os padrões usuais e, assim, exercitam novas formas de ser menino e de ser menina. Embora, meninas e meninos entrem em contato, na escola e fora dela, com representações de masculino e feminino hierarquizadas e desiguais, eles e elas também realizam atividades e estabelecem interações nas quais constroem relações

[139] O "olhar panóptico" refere-se à imagem do Panóptico de Bentham, um modelo circular de arquitetura, possível de ser utilizado em diversas instituições, para fins de otimização da vigilância e controle, no qual a pessoa é exposta à visibilização de reais e, ao mesmo tempo, fictícias figuras de fiscalização. O panóptico confere à pessoa a consciência permanente da vigilância, mesmo sem a presença física daquele ou daquela que exerce o poder. Nesse caso, o poder é visível, a pessoa vigiada "visualiza" a possível presença da vigilância; e também é inverificável, pois não tem a certeza de ela está presente. Assim, "Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição" (FOUCAULT, 1986, p. 179).

> não hierárquicas. A partir de intervenções das professoras e também em atividades livres pontuais, meninas e meninos são capazes de múltiplas relações (AUAD, 2006, p. 145).

As práticas pedagógicas das professoras da Escola Mudança e da Escola Alegria em relação às brincadeiras de diversão mostram que também conseguem subverter os padrões binários de gênero e de heteronormatividade. Elas não se incomodam com as escolhas e identificações das crianças quando ultrapassam as "fronteiras do masculino e do feminino".

Isso indica que as práticas das professoras não estão presas a padrões binários de gênero para as crianças, pois as "transgressões" de meninos e meninas não são tratadas como casos específicos, exceções que demandam intervenção para reconduzir ao padrão (VIANNA; FINCO, 2009). A tranquilidade que conduz os olhares, os gestos e as interações das professoras com as crianças nos momentos de brincadeiras de diversão, quando variam brinquedos e brincadeiras, sugere que elas têm compreensão ampliada acerca das relações de gênero.

Nas brincadeiras de diversão algumas vezes os papéis de gênero são evidenciados, quando os meninos assumem o lugar de liderança e de poder.

> As crianças brincam na sala de "Alô Brasil, se mexeu saiu" [uma brincadeira para ficar parada depois do comando, tipo estátua. O menino dá o comando, mas uma menina não aceita e sai da brincadeira]. Na hora do recreio as crianças brincam de castelo [meninos e meninas juntos]. Os meninos prendem as meninas e ficam tomando conta com uma espada para não saírem (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 10).

Entretanto, as meninas nem sempre seguem as regras determinadas pelos meninos e criam suas lideranças na própria brincadeira, saem do grupo e brincam de outra coisa ou formam outros grupos. As professoras identificam que as crianças chegam à escola com os padrões internalizados e que há conflitos de gênero, conforme revelam os registros:

> As professoras vão ensaiar uma apresentação das crianças para a semana do folclore. A professora comenta com a pesquisadora, em tom de crítica: os meninos grandes não querem dançar não, afeta a masculinidade [brinca]. A professora coloca o pula-pula e meninos e meninas brincam (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 10).

> A professora diz: Você vai dançar com ela/ Eu não vou ensaiar não (♂)/ Eu também não (♂)/ Então, não vai brincar de corrida de saco, dança do ovo (P)/ Eu vou ensaiar (♂)/ Eu convenço rápido [comenta sorrindo a professora com a merendeira] (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 4).

Apesar da resistência dos meninos maiores em participar das atividades com dança, a professora faz intervenções para superar a resistência. Registramos várias situações nas quais os meninos do Ensino Fundamental participam de várias atividades com dança e música,

brincadeiras e jogos, inclusive, com as crianças menores. Na escola, meninos e meninas têm aula de dança com um professor homem e participam ativamente dessas aulas. Isso revela que a prática pedagógica (institucional) avança em relação aos padrões de gênero.

As brincadeiras de diversão na Escola Mudança, geralmente, acontecem nos momentos de ausência da professora da sala de aula, quando as crianças aproveitam para se divertir. Essas brincadeiras também ocorrem nos momentos em que a professora se mostra distraída e as crianças estão ociosas ou com alguma tarefa encaminhada para realizar no livro. A falta do recreio as estimula a buscar outras formas, espaços e horários para se divertir.

Na maioria das vezes, os meninos incitam os colegas a burlar a regra do comportamento, as ordens da professora para não saírem dos lugares, e ainda, enfrentam a autoridade das "guardiãs" da sala. Essas "guardiãs" geralmente são representadas por funcionárias da escola e pela estudante maior e aplicada da sala que tomam conta da turma nas saídas da professora. As meninas, nem sempre, permanecem em seus lugares para conversar, cochichar, desenhar e ensaiar brincadeiras mais contidas, mas também correm pela sala, brincam e brigam com os meninos.

> A professora sai e um menino vigia na porta se ela volta e diz, vamos bagunçar! Por que vocês estão desanimados hoje? [provoca o menino]. A professora chega e ele senta./ Outro menino brinca com bolas de gude, a professora diz: Guarde tudinho porque se não eu vou doar para os órfãos (P)/ Para os ovo? (♂)/ Órfãos (P)/ E o que é isso? (♂)/ É quem não tem pai, não tem mãe e não tem brinquedo (P) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 11)

> A professora está no birô corrigindo as provas. Ela pega a primeira prova e comenta em voz alta: - Essas pessoas que não sabem assinar o nome já sabem que não vão passar de ano [um menino fica sério]. A professora manda sentar e baixar a cabeça. As crianças cochicham e um menino sentado no final da sala começa a distribuir binóculos de brinquedo [ele tira da bolsa vários binóculos]. Meninos e meninas se articulam para a professora não perceber o movimento, elas cochicham, fazem gestos, se agacham e repassam os brinquedos [muito articuladas] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 7)

> A professora sai da sala, meninos e meninas começam a correr. A professora volta e pede a uma estudante para tomar conta da turma. [diz o nome dela] levante e anote o nome de quem se levantar. Que mundiça! (P) sai da sala/ A menina começa a anotar os nomes e quando a professora chega diz o nome do menino que estava em pé./ Pronto, vai ficar aqui fazendo a cópia (P)/ (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 7).

As brincadeiras de diversão, quando apresentam agrupamentos por gênero, são diluídas ao longo das interações, pois as crianças se envolvem e se misturam. Por serem crianças maiores, entre 10 e 12 anos, parecem ter regras de gênero mais incrustadas, porém, o movimento interativo entre meninos e meninas, numa mesma brincadeira, indica que também "transgridem" as barreiras de gênero.

A interação mais contida das meninas nas brincadeiras revela as regras de gênero introjetadas, que cobram delas maior descrição, disciplina e menores riscos, e dos meninos, maior dinamicidade nos espaços escolares (correndo, descendo no corrimão, pulando as bancas, brincando de lutas). Apesar de as práticas das professoras não exigirem estas divisões de comportamentos e atitudes, algumas vezes elas se fazem presentes na escola.

As brincadeiras de lutas estão presentes nas realidades das duas escolas, majoritariamente, e não exclusivamente, entre os meninos.

> A professora se ausenta, há um grupo de meninos no final da sala que brinca de luta. Quando a professora volta um estudante diz: "Tia, eles estavam lutando e se agarrando, quase que se beijavam [a professora não intervém] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 1).

> A professora sai da sala e os meninos começam a brincar de luta, simulando murros, tapas, empurrões. O menino maior olha para o outro e diz: "Eu sou forte viu?!" (♂). E eles disputam força por meio da simulação da luta. Uma menina do pré 1 diz: Eita gota! A professora está na sala ao lado e escuta diz: Olha o palavreado! (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 1).

A presença majoritária da luta como brincadeira dos meninos expressa as demandas sociais por padrões de masculinidade hegemônica e também são decorrentes da maior liberdade de se expressar, de ocupar espaços do que as meninas. A cobrança social por comportamentos mais agressivos e dinâmicos dos meninos diz das expectativas em relação a um padrão de masculinidade, produzido desde cedo. Assim,

> A agressividade dos meninos, por exemplo, pode ser a aprendizagem da competição da vida adulta, mas também pode fazer com que meninos e meninas aprendam já na infância, que há um conjunto de comportamentos interditos para eles e para elas, a partir das representações sobre a agressividade aceita para os homens e a aceita para as mulheres. Há ainda a genética demanda e motivação de comportamentos agressivos para os meninos e a ampla interdição do mesmo tipo de comportamento para as meninas (AUAD, 2006, p. 145).

Esse conjunto de expectativas e normatizações que compõem as performatividades de gênero e de heteronormatividade dizem o que os meninos e as meninas podem e o que não podem fazer. Entretanto, conforme achados, as cobranças de comportamentos diferenciados por parte da escola quase não foram percebidas. As interações entre as crianças também não evidenciaram grandes disparidades entre os gêneros, as situações de luta e de agressão física, às vezes, também envolvem as meninas.

Elas parecem não atender às normatizações, participam das brincadeiras de luta, demonstrando que também têm força e agressividade. Além da luta, as meninas dividem

brincadeiras de “quebra de braço” com os meninos (Professora Maria, Escola Alegria, Aula 5).

As “transgressões” de gênero nas brincadeiras da Escola Mudança são caracterizadas pela atuação das meninas em brincadeiras que exigem força, dinamicidade e agressividade (consideradas de menino); geralmente, as meninas “invadem” o espaço “dos meninos”. As brincadeiras com bonecas, brinquedos de cozinha, brincadeiras de palmas, amarelinha (consideradas de meninas) são escassas entre as meninas da Escola Mudança, por isso, não há como dizer se os meninos também “invadem” as brincadeiras “das meninas”.

Raras vezes há especificação de “brincadeira de menino” e “brincadeira de menina” por parte das crianças que indicam separações de gênero.

> Essa menina parece um menino só quer brincar de brincadeira de menino (♀)/ não, que bicho de toca não é brincadeira de menino (♀)/ Os meninos brincam. Mata eu mata, eu duvido tu me matar (♂) [Começam a brincar de luta]. Uma menina dá um murro de leve em um menino. A professora volta. Todos se sentam. Tava tendo uma festa aqui era? (P) Ela se dirige à porta e diz: Eu quero chegar e encontrar uma festa de novo (P) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 8).

As brincadeiras “de menino” e “de menina” não só demarcam espaços, relações e atividades, funcionam como instrumento produtor de identidades generificadas. No movimento de introjetar e subverter os limites de gênero definidos socialmente em relação às brincadeiras, as crianças “borram” as linhas demarcadas e passam a questionar o que é “de menino” e “de menina”.

Nas dinâmicas de gênero, presentes nas práticas pedagógicas da Educação Básica, as reorientações sobre as brincadeiras das crianças também ocorrem no cotidiano da escola, a partir de outra profissional da escola.

> A professora sai da sala. Uma menina brinca: quem ta com frio bota a bunda no rio, quem ta com calor bota a roupa no tambor (♀)/ Que coisa feia! Na frente de tuas coleguinhas, se comportando igual aos meninos, veja como elas tão quietinhas [reclama uma funcionária que toma conta da sala] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 12).

A brincadeira da menina em fazer uma rima é criticada pela funcionária devido à utilização da palavra “bunda”, considerada inadequada para uma menina e autorizada para os meninos. Este argumento expressa a performatividade de gênero que priva a menina de se expressar, utiliza o comportamento do grupo das outras meninas como norma e, ao mesmo tempo, padroniza, legitima e acoberta o comportamento livre como exclusividade dos meninos. Na crítica de gênero acerca da brincadeira da menina também está presente a

reorientação em relação à sexualidade, que passa a guiar a linguagem da menina em relação ao corpo. A vigilância da linguagem sobre o corpo indica que o comportamento das meninas é gerido, administrado, para que fale de outra maneira, informando o que é autorizado para ela (FOUCAULT, 2012 a).

As brincadeiras de diversão também se configuram de forma dirigida. Elas nem sempre são utilizadas, intencionalmente, com finalidades de ensino. Essas brincadeiras não envolvem distinções ou segregações de gênero (tipo da brincadeira, agrupamentos, cores, atividades).

> A professora sai da sala/ Volta, manda ficar em pé e reza o Pai Nosso/ todo mundo aqui no meio, em pé! Começa a brincar de morto vivo [as crianças vão empolgadas]. Uma menina ganha e a professora dá um chaveiro. A menina sorri muito, pega e olha para o chaveiro valorizando o prêmio (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 9).

> Após atividade na sala a professora leva as crianças para o pátio para uma brincadeira dirigida. Ela coloca duas bolas plásticas encaixadas na parede para as crianças correrem e pegarem. São bolas verde e laranja. As crianças estão animadas. São formadas duas equipes e uma dupla com uma criança de cada equipe vai pegar a bola. As duplas são definidas pela professora que organiza pelo tamanho, não há distinção por gênero. A brincadeira começa e as crianças ficam animadas. Uma das duplas é formada por uma menina e um menino. Na primeira dupla houve empate entre o menino e a menina. Não há conflito. Outra vez dois meninos fazem a disputa e o menino que perde quer chorar e a professora diz: "Uma vez ganha e outra..." As crianças dizem: "perde"! O menino se acalma (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 1).

A participação das crianças nas brincadeiras dirigidas evita o surgimento de insultos e/ou conflitos. Meninos e meninas demonstram envolvimento, alegria e leveza através dos seus semblantes e expressões corporais. Eles e elas também demonstram se sentir reconhecidas, reconhecidos e visibilizadas, visibilizados por participarem do grupo e pela presença das professoras nas brincadeiras. Apesar da presença da competição, elas e eles se envolvem mais pelo sentido de coletividade do que da competitividade das atividades.

O prêmio para a menina que foi vencedora, no contexto ainda patriarcal da nossa sociedade, representa uma atitude afirmativa por parte da professora. Embora não tenha anunciado essa intencionalidade, o gesto de premiar a menina diante da turma evidencia que as meninas também são vencedoras. A menina ao receber o prêmio esboça um sorriso largo que demonstra sua alegria pela conquista e pelo reconhecimento.

A prática pedagógica docente no consolo ao menino que chora por ter perdido se vale de argumentos relativos aos resultados possíveis numa competição (ganhar ou perder) e não de argumentos de gênero muito utilizados socialmente para meninos ("homem não chora").

Nas brincadeiras, as práticas pedagógicas das professoras, através dos estímulos/reforços ou consolos, em relação à "vitória" ou ao "fracasso" das crianças, também não expressam influência de gênero. As professoras demonstram a justiça em suas práticas, por ofertar a mesma brincadeira para meninos e meninas, não agrupar por gênero e não priorizar meninos nem meninas.

Essas práticas contrariam vivências usuais, em relação à diferenciação por gênero no estímulo de habilidades específicas para meninos e para meninas, à criação de expectativas em relação a eles e elas, às sanções e recompensas diferenciadas, à utilização de verbos, adjetivos e diminutivos para cada um, uma (AUAD, 2006; LOURO, 1997, VIANNA; FINCO, 2009).

Atribuímos a interação pacífica entre as crianças à prática pedagógica das professoras que não estimulam segregações, como também pelo envolvimento que estas brincadeiras provocam entre eles e elas, que se divertem com as atividades. Desse modo, as brincadeiras dirigidas se apresentam como estratégia fundamental para a desconstrução dos padrões binários de gênero entre as crianças e, articulado a isso, como espaço educativo de desconstrução de conflitos relacionados às diferenças.

Nas brincadeiras dirigidas com finalidades de ensino são utilizadas atividades para a identificação de cores, formas, tamanhos, letras, números, palavras e movimentos e realização de escrita. Essas brincadeiras envolvem e articulam meninos e meninas, e não traduzem binarismos de gêneros nas atividades.

> A turma dá o bom dia, canta músicas e vai para o pátio brincar de Caça Letras [desenhos em papéis que são escondidos no pátio]. A professora orienta que devem encontrar as letras dos desenhos que ela sortear, ela escolhe duplas [mistas]. Na brincadeira há meninas que seguem os meninos e há meninas que não seguem e vão por outro caminho. As crianças ficam torcendo umas pelas outras [Os meninos torcem pelos meninos mais velhos] (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 4).

> Ô tia, vamos brincar de morto vivo? A professora diz. vamos fazer bilhetinhos. É para escrever 2 ou 3 palavrinhas no mínimo. Se tiver safadeza, palavrão ou ofensa eu chamo a coordenadora [diz o nome], quem não sabe escrever muito bem vai no birô para eu ajudar a escrever as palavras/ Um colega ajuda o outro a fazer o bilhete (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 15).

Nessas brincadeiras, as crianças partilham de atividades individuais e em grupos mistos (meninos e meninas), lidam com cores de brinquedos para além do tradicional "rosa e azul" e são estimuladas a ganhar e perder sem conflito e rivalidade. Embora as práticas pedagógicas docentes revelem a superação dos binarismos de gênero nas brincadeiras, a torcida dos meninos pelos colegas maiores expressa os agrupamentos de gêneros e os ranços

do patriarcado tradicional (hierarquia de gênero e etária). A vigilância em relação à sexualidade aparece na fala de uma professora ao se referir à "safadeza", embora essa vigilância seja democratizada na perspectiva de gênero porque se dirige a toda a turma.

As brincadeiras de duplo sentido[140] também são utilizadas pelas crianças, sobretudo, como forma de expressar conteúdos ligados à sexualidade. Esse tipo de brincadeira, geralmente, envolve meninos e meninas, embora o maior protagonismo seja dos meninos. Nem todos os meninos participam ativamente das brincadeiras, mas elas envolvem a turma de modo geral, meninos e meninas param as atividades para observar, sorrir e comentar. Essas brincadeiras ocorrem com frequência, inclusive, na hora das tarefas e independem da presença da professora, conforme mostram os registros:

> A professora começa a explicar uma tarefa sobre localização de produtos no mercado. Ela lê o trecho do livro: Frango, linguiça e salsicha (P)/ Os meninos imediatamente fazem: Uhhhhh! [riem e se olham]/ A leitura continua: Peixe fresco! (P)/ Eu li peixe gay (♂)/ Verduras frescas e legumes (P)/ É tudo fresco (♂)/Menino! [grita a professora]/ O que tenho aqui? (P)/ Frutas frescas, fresco (♂) [risos e repetições] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 3)

> Tu gosta de linguiça? (♂)/ Ele quer mastigar a linguiça [faz o gesto com a boca] (♂)/ Linguiça toscana (♀). A professora chama atenção. Ô menina! [diz o nome da estudante] (P). Explica a tarefa. Palavras com "b" e lê as palavras: bananada, bola... Um menino diz: calabresa. A professora continua, é para botar em ordem alfabética. E escreve as palavras no quadro (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 3).

> Na leitura do padrão silábico a professora lê em voz alta " ca, ce, ci, co, cu" duas meninas se entreolham e riem. A professora vai explicar porque não tem o ge e o gi no cartaz e um menino diz: "Eu sei porque não tem porque se não fica gay [comenta com o amigo e ri]"/ A professora não dá atenção e explica: "o ge e o gi foram rebeldes demais e quiseram se mudar para a família do jota (P)/ Ô tia, é igual ao futebol. (♂)/ A professora continua. O "u" ficou inconformado com essa situação e foi buscar o "i" (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 5)

> Um menino aponta para as e os colegas e diz: macho, feme, macho, feme. É uma bicha! (♂)/ Vou contar na sala quantos gay tem 1,2,3,4,5 (♂)/ Eu vou matar 2 pessoas dessa sala. Um chamado ... e outro ... (♂)/ E eu vou matar tico e teco (♂). Ele assiste Tico e Teco (manga), dá o cu e o caneco (♂) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 18).

As brincadeiras relacionadas à sexualidade mostram o interesse das crianças, meninos e meninas, em falar sobre o tema, revelam também a violência, os preconceitos e as

[140] Consideramos brincadeira as atividades realizadas que envolvem prazer, alegria, imaginação, curiosidade, vivenciadas individualmente ou coletivamente. Entretanto, a temática que envolve tipos de "brincadeiras" na pesquisa decorre do sentido que as professoras e, neste caso, as crianças dão às atividades, embora não consideremos que situações de violência, exploração, discriminação, humilhação e dor possam ser consideradas brincadeiras. As situações de violência, muitas vezes, travestidas de brincadeira são aceitas socialmente sem intervenções, pelo teor da diversão que carregam, no entanto, a pessoa violentada, geralmente, não se diverte com a agressão. Decorrente da circulação e aceitação dessas "brincadeiras" a disseminação e o fortalecimento do preconceito acontecem sob o manto da "inocência".

discriminações introjetadas por eles e elas. Apesar de a professora estar orientando a tarefa ou dando explicações, algumas crianças demonstram não estar concentradas no conteúdo da disciplina. Meninos e meninas dirigem seu raciocínio para a elaboração de frases de duplo sentido, algumas marcadas pela homofobia e pelo desrespeito ao corpo masculino.

As brincadeiras de duplo sentido assumem o lugar do conteúdo da aula e são utilizadas também para desqualificar o feminino, quando os meninos associam, por exemplo, as mulheres a vacas.

> A professora trabalha uma atividade no livro sobre comidas e receitas. Ela pergunta o que as crianças gostam de comer e elas dizem: arroz, feijão, macarrão, lasanha, bolo, chocolate/Um menino pergunta de forma maliciosa: Quem gosta de leite moça? (♂)/ Eu! (♂)/ De leite das moça?! [pergunta o menino] (♂)/ Vai pra lá com teu leite das moças (♂) [responde o colega] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 4)

> Um menino joga uma bola de papel na sala. Quem foi? (P)/ Foi ele (♂)/ É bom porque assim eu conheço sua mãe (P)/ Escolha um animal da quadrinha (P)/ A vaca! (♂)/ É boa! (♂)/ Uhhhh! (♂)/ Ela dá leite para nós mamar (♂) [risos]/ Essa é tamborete de forró (♂) [insulta a colega]/ Mande tia! (♂)/ Mande o quê? Fale direito que você não manda em mim não. E amanhã só entra com a sua mãe (P)/ Era isso que eu queria mesmo [sorri] (♂)/ E é? Pois em um minuto eu tiro a sua alegria (P) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 12).

As brincadeiras de duplo sentido, geralmente, atrapalham a atenção das crianças e nem sempre são interrompidas ou tematizadas pela professora. O duplo sentido envolve o feminino de forma pejorativa e vulgarizada. A falta de intervenção da professora e das meninas contribui para a naturalização da depreciação do feminino.

Os meninos também estabelecem brincadeiras de duplo sentido através da utilização de códigos conhecidos pelas crianças da sala. Esses códigos representados por frases de efeito e gestos têm a função de chamar a atenção para o órgão sexual masculino; eles brincam dizendo:

> "É a preta de baixo, ela gosta da pretinha" [aponta para a genitália] (♂). Os meninos falam do tamanho da genitália: Ela é do tamanho do infinito (♂). A minha é maior (♂) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 2).

> A professora orienta a tarefa de advinhas/ Um menino faz uma "brincadeira" o tempo todo. Ele chama a turma: Óia aqui óia! [quando os/as colegas olham ele aponta para o órgão genital]/ Óia, Óia meu dedo voando [faz gesto]/ Faz um movimento com as mãos formando um coração e fecha o coração apontando para o órgão genital (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 5).

Os termos "preta de baixo" e o gesto com as mãos em forma de coração atraem a atenção das crianças que estão em volta. A disputa entre os meninos em relação ao tamanho

do pênis evidencia a ideia de virilidade, construída sobre uma masculinidade hegemônica que cobra dos meninos um padrão de corpo, inclusive, relativo ao tamanho do órgão sexual.

As brincadeiras de duplo sentido também são materializadas em desenhos que os meninos fazem nas bancas e nos cadernos. Geralmente desenham mulheres nuas ou órgãos genitais. Embora os meninos pareçam "autorizados" socialmente a se referir às genitálias e ao corpo, mesmo que de forma pejorativa, as advertências são realizadas.

> Ô tia, olha ele desenhando coisa safada! (♂)/ É não tia! (♂)/ A professora levanta e vai olhar, faz uma cara feia e diz: Eu to sentindo que o problema é você. Vou chamar a coordenadora para conversar com você (P)/ Ele fica desenhando e diz que sou eu (♂)/ Não é aula de desenho. (♂)/ Uma mulher nua com um cara com uma arma para ela (♂)./ Uma menina canta: Sabe o que ela quer ? É pau, é pau (♀). [olha para mim e para, bota a mão na boca]/ Um menino diz para o outro: Olha o músculo, dá para tu (♂) (Profa. Maria, Escola Mudança, Aula 4).

Através dessas brincadeiras, as crianças expressam suas construções de gênero e de sexualidade, revelando a banalização da sexualidade, a homofobia e a misoginia presentes nessas construções. A advertência das crianças e da professora em relação aos conteúdos dos desenhos mostra que a sexualidade está sob vigilância. As intervenções ocorrem na direção da abordagem moral-tradicionalista (FURLANI, 2011), pois suas expressões são tratadas como "coisa feia", "coisa safada", "problema" e não são abordadas, a partir da informação, da discussão crítica do seu conteúdo.

Por outro lado, a intimidade das crianças com a sexualidade, tratada de forma banalizada, explorada e vulgarizada, indica que elas têm contato com esse conteúdo. Isso nos remete à reflexão acerca dos posicionamentos contrários à discussão de gênero e de sexualidade no currículo da educação. As evidências desta realidade mostram que as crianças, situadas na lógica da dessexualização da infância (FELIPE; GUIZZO, 2003), ficam mais susceptíveis à exploração, tendo em vista a falta de informações, orientações e conhecimentos críticos.

Na sociedade de consumo e de desigualdades sociais, as crianças estão bem próximas de uma realidade que explora, distorce e violenta a infância das meninas e dos meninos e que banaliza a sexualidade, associando, sobretudo, as mulheres à mercadoria ou a animais. O acesso das crianças a imagens erotizadas da infância convive com os discursos moralizadores da sexualidade, que censuram e acusam o trabalho na escola (FELIPE; GUIZZO, 2003). A presença da homofobia nas brincadeiras de duplo sentido também ajuda a reforçar e perpetuar o preconceito, mostrando que são permitidas e produzidas na escola (JUNQUEIRA, 2009).

A prática pedagógica docente, de silenciamento e de intervenção relativa à censura, diante das brincadeiras de duplo sentido, acaba valorizando o seu conteúdo como segredo (FOUCAULT, 2012a) que desemboca na proliferação desse conteúdo.

A importância de problematizar, de apresentar outros discursos e práticas sobre a sexualidade na escola é situada no currículo da formação das professoras através das abordagens da sexualidade.

As brincadeiras violentas também se configuram como interações espontâneas, elas são nomeadas pelas crianças de "brincadeiras do barrote", "brincadeira do pisar" e "brincadeira da carambola", que envolvem violência moral, psicológica e física. Geralmente elas são protagonizadas apenas pelos meninos que tentam mostrar força, coragem e agressividade e, na maioria das vezes, saem machucados, chorando e aborrecidos.

Na brincadeira do barrote eles falam o tipo de barrote como códigos que definem o que representa. O agressor acusa o colega e os outros vão para cima dele bater, de acordo com o comando. Na brincadeira do pisar, eles escolhem a criança e avançam em grupo para pisar no colega, conforme descrição abaixo:

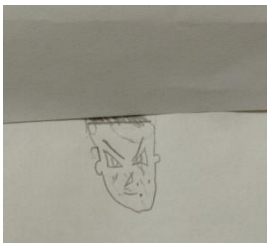
> A professora sai da sala e logo os meninos vão para cima de outro e dizem: "Bora pisar?! Vai um grupo para cima do menino com muita agressão e pisa no pé dele e começam a dar murro um no outro. Depois escolhem outro para "pisar" (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 7).

Os meninos parecem se "divertir" com estas "brincadeiras", exceto quem está sendo agredido, que, pela expressão, demonstra medo e raiva, procurando se defender com chutes e empurrões. As crianças estão quase sempre sob situação de *stress*, diante da ameaça dos colegas em começar as brincadeiras violentas a qualquer momento. As professoras também vivenciam essa tensão cotidianamente em suas práticas, que possivelmente repercute no seu trabalho e na construção da sua identidade/identificação de gênero.

A evidência de atributos de masculinidade entre os meninos merece destaque porque eles procuram exibir o que caracteriza ser homem. Os atributos de gênero são destacados nos desenhos produzidos pelas crianças como autorrepresentação, que expressam os padrões cobrados socialmente. A autoimagem das meninas, apresentada nos desenhos, mostra suavidade, alegria e relação com a natureza, em contraposição à autoimagem dos meninos, representada por expressões que caracterizam força e braveza, conforme registro:

Figura 9 - Desenhos autorrepresentativos de meninos e meninas da Escola Mudança

(Desenhos de meninas da Escola Mudança)



(Desenhos de meninos da Escola Mudança)

A caracterização da força e da bravura representadas pelos músculos e pelas expressões raivosas mostra como os meninos se veem no exercício de representar a "valentia masculina". As meninas assumem uma imagem de expressões tranquilas e sorridentes, as roupas longas e o cabelo preso indicam ideia de recato, também cobrados socialmente para o universo feminino.

No imaginário social, a cobrança em relação a força, virilidade e bravura dos homens serve para demarcar o território masculino, em contraposição ao feminino. A "genética" agressividade masculina é intensificada com o aumento da idade, devido aos estímulos sociais e/ou atitudes de tolerância, realizados pela sociedade (MORENO, 1999).

As brincadeiras violentas evidenciam essa demarcação de território. Embora meninos e meninas realizem trabalhos em agrupamentos mistos, a ocupação do espaço de forma mais agressiva, irreverente e espaçosa diz do exercício de dominação vivenciado pelos meninos. Os meninos parecem "necessitar" de mais espaço do que as meninas como algo determinado naturalmente (LOURO, 1997).

Apesar de também serem crianças doces, atenciosas (conforme nos trataram durante todo o tempo da pesquisa) e também assustadas, assumem uma postura de "valentões" como mecanismo de defesa contra os próprios colegas. Além disso, a dureza de suas vidas também cobra deles que assumam estes papéis, pois muitos já estão expostos ao mundo do trabalho,

há meninos que trabalham na coleta de materiais para reciclagem, na feira carregando frete, e até quem já trabalha em oficina consertando bicicletas. As meninas não trazem relatos sobre trabalhos fora do lar, elas dizem das tarefas domésticas e de maternança que desempenham em casa.

> Eu não venho segunda porque vou ficar com o meu irmão (♀)/ Por quê (P)/ Porque minha mãe vai sair, aí eu tenho que ficar com o meu irmão (♀). No final da aula a professora diz: É para você vim não é para ficar tomando conta do irmão não viu? Isso é errado (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 2).

A explicação da menina sobre não ir para a escola provoca a reflexão e intervenção da professora sobre ela faltar aula por esse motivo.

Para Torres Santomé (2013), a vulnerabilidade dos meninos aos *stress*, decorrente das cobranças sociais dos colegas por padrões de conduta, é intensificada nas classes populares, pois "uma cultura machista, ainda residual nesses ambientes, trata de forçá-los a modelos de socialização nos quais o meio afetivo e emocional não é aceito, pois é considerado um obstáculo para provar o nível de masculinidade de cada criança e adolescente" (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 233).

Os meninos da Escola Mudança, sobretudo, demonstraram viver sob a tensão de ter que provar a toda hora tal masculinidade, distanciando-se de expressões de afeto e docilidade. Quando os meninos deixam escapulir essas expressões, imediatamente, são repreendidos pelos próprios colegas, pois qualquer "deslize" em relação ao padrão de masculinidade ameaça a virilidade, revelando que também são cativos do exercício de controle (JUNQUEIRA, 2009).

A realidade de controle sobre os atributos e papéis de gênero dos meninos ratifica a contribuição das abordagens dialogal e plural de gênero (BENTO, 2014a) presentes no currículo da formação, ao mostrarem que as diferenças de gênero não incidem e tratam apenas de mulheres, abarcam homens e pessoas transgêneras.

Embora a prática pedagógica docente não explicite a distinção entre os espaços e os comportamentos referentes ao que "os meninos podem" e ao que "as meninas não podem", em relação às brincadeiras violentas, ela é permissiva. As brincadeiras violentas são identificadas pela professora, quando diz:

> É um inferno essa história de barrote e à tarde é pior. Agora tem a história do beijo. Agarra e beija. Aconteceu à tarde, um aluno namorando uma menina de outra sala que levou um beijo e o namorado disse que ia trazer uma faca para matar ele porque tava levando galha (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 14).

A professora percebe o que está acontecendo na sala, que conhece as brincadeiras violentas dos meninos, mas não se refere a formas de intervenção. A diversidade de brincadeiras violentas na escola é tratada pela professora como novidade, quando diz:

> Aqui todo dia é uma novidade. Semana passada era a brincadeira da carambola. Os meninos estavam na fila para ir ao banheiro e todos estavam assim [junta as mãos na frente da genitália], aí eu perguntei o que era aquilo e eles disseram: "é uma brincadeira tia, a gente diz, carambola, carambola, se você não cuidar eu chuto as suas bolas", e dá um chute lá" [ela sorri]. É muita novidade. Eu conto às meninas elas ficam passadas [refere-se às colegas de Pedagogia] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 1).

A brincadeira violenta parece estar naturalizada ao ser assumida como novidade. A banalização da sexualidade presente nas brincadeiras das crianças, sobretudo dos meninos, ganha força não apenas no contexto social mais amplo. O silenciamento da professora, seja pela dificuldade em saber lidar com as situações ou pela naturalização das brincadeiras, legitima a ideia de que os meninos podem tudo, podem barbarizar, podem ter atitudes abusivas em relação às meninas porque são meninos.

A construção das diferenças de gênero, nos diversos espaços sociais, inclusive na escola, reverbera em desigualdades, violências e preconceitos que podem ser vivenciados não apenas numa realidade futura, do mundo adulto, mas nas relações entre crianças e adolescentes que, ao mesmo tempo, são vítimas e protagonistas dessas desigualdades. Assim, "[...] o problema das práticas desiguais não reside apenas nos seus malefícios futuros, mas nas distinções e hierarquias que implementam no presente vivenciado hoje pelas crianças" (AUAD, 2006, p. 145).

Essa realidade mostra que gênero e sexualidade estão presentes nas práticas pedagógicas da Educação Básica mesmo com os silêncios, as negações e as invisibilizações do currículo, produzindo efeitos sociais presentes e futuros.

Para Carvalho Freire,

> [...] os elementos da cultura internalizados através da convivência, nos vários espaços sociais e, em especial, através do convívio familiar, têm sua manutenção garantida na escola, em decorrência da ausência nas práticas curriculares de um trabalho educativo sistemático que viesse a problematizar as vivências cotidianas de conservação das desigualdades de gênero (2010, p. 168).

A ausência e a necessidade desse trabalho sistemático também são reveladas. A banalização da sexualidade, a naturalização da violência, as desigualdades de gênero entre meninos e meninas evidenciam a cultura internalizada. Os silêncios diante dessas manifestações expressam a ausência desse trabalho sistemático na escola.

As brincadeiras presentes na prática pedagógica revelam suas configurações, que envolvem diversão, mas também abuso, violência e preconceito. Essas brincadeiras são perpassadas por diferenças de gênero e de sexualidade, as professoras avançam nos agrupamentos de gênero e, geralmente, silenciam em relação à sexualidade e violência.

Ainda na temática das interações, a amizade, a paquera e o namoro desafiam as práticas pedagógicas docentes no trabalho com gênero e sexualidade. A amizade se configura em relações amistosas e colaborativas entre as crianças e a professora, expressas nas conversas, brincadeiras, atividades, sorrisos, carícias e trocas de olhares, aliviando o cotidiano de meninos, meninas e professoras, independente do gênero.

O horário do lanche é um dos momentos de maior expressividade da amizade, pois as crianças, geralmente, partilham os alimentos que trazem de casa sem conflitos, demonstrando generosidade.

> Um menino leva um pastel em uma bolsa plástica para o refeitório. As crianças pegam a merenda e sentam a mesa para lanchar. Ele coloca o pastel em cima da mesa, os meninos que estão ao redor dele tiram um pedaço do pastel e cada um come com alegria o pedaço de pastel (Professora Maria, Escola Mudança, aula 11)
>
> As crianças saem para o lanche [papa] e há um grupo de meninos fazendo “o bolo” [juntam o lanche de todas as crianças formando um “bolo”] com biscoitos e salgadinhos e convidam outras crianças [meninos e meninas] para a “festa”. Cantam parabéns para um colega. A mesa está cheia (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 7).

Esses registros mostram que as crianças podem viver relações amistosas dentro da escola. A amizade na prática pedagógica também se configura nas relações colaborativas que independem do gênero, conforme os registros:

> A professora traz café e xícaras para a mesa ao lado da sala, uma xícara cai no chão e quebra. Imediatamente os meninos do contraturno do Programa Mais Educação correm para ajudar sem que a professora solicite ajuda, varrem junto com a professora que fica preocupada para eles não se cortarem (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 7).
>
> Durante a atividade um menino do pré 1 que senta na banca da frente estava com o pote de lápis e as meninas que sentam atrás iam buscar os lápis, depois ele resolveu levar o pote para a banca da menina e ia pegar os lápis sem que ninguém o orientasse (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 2).
>
> O menino menor da sala derrubou o pote de lápis e imediatamente meninos e meninas ajudam a apanhar (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 3).

Meninos e meninas têm atitudes colaborativas, são gentis e atenciosas, atenciosos. Essas atitudes que independem do gênero indicam que práticas solidárias podem ser construídas na escola, superando práticas competitivas e binárias. As atitudes dos meninos

nestas situações ajudam a desconstruir a imagem do "valentão" tratada anteriormente, mostrando que eles não são naturalmente rudes, grosseiros ou desajeitados. Desse modo, atenção e generosidade não são características "de menina", mas capacidades humanas que podem ser desenvolvidas.

As expressões de afeto entre os meninos também estão presentes na prática pedagógica e são tratadas pela professora com tranquilidade, sem orientações relacionadas a gênero.

> Dois meninos dançam juntos/ Duas meninas dançam juntas/ Um menino diz: Ô tia esses dois tão dançando (♂) [a professora não liga] (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 3).
>
> Há um menino alisando outro na cabeça. A professora diz: Bora! [chama para fazer a tarefa] Deixe para se alisar na hora do recreio (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 8).

A possibilidade de os meninos expressarem afeto, no sentido do carinho, entre si demonstra que eles também "transgridem" a barreira dos binarismos de gênero. A ausência da repreensão da professora não impede que eles estejam sob vigilância de outros olhares. A intervenção da menina, diante do par masculino que dança, revela a presença do padrão heteronormativo nas relações entre as crianças. Entretanto, esse padrão é fragilizado pela prática pedagógica da professora, que não valoriza a intervenção da menina.

Embora a camaradagem entre os meninos seja estimulada em nossa sociedade, inclusive, produzindo a ideia de uma suposta lealdade masculina, em contraposição a uma suposta concorrência feminina, a demonstração de afetos entre os meninos é evitada nos espaços sociais (LOURO, 2010) e tratada como ameaça à masculinidade hegemônica.

Essas experiências coletivas contribuem para momentos de convivência tranquila e respeitosa entre as crianças, favorecem a aprendizagem e o trabalho da professora, ajudam a romper com os binarismos, conflitos de gênero e padrões heteronormativos.

A paquera e o namoro compõem as interações, como conteúdos das falas das crianças, através das expressões dos desejos, das fantasias e dos gestos, revelando que estão "vivas", que fazem suas histórias. Essas expressões contradizem a imagem dessexualizada da infância.

A prática pedagógica na Educação Básica mostra que as professoras lidam com temas que envolvem paqueras e namoros entre as e os estudantes. Nem sempre há vigilância por parte das professoras, em relação às expressões dos sentimentos, dos desejos e das fantasias das crianças, como podemos perceber:

> As meninas menores conversam no final da fila. / Eu vou namorar com ele! [diz o nome do colega da sala] (♀)/ Eu vou namorar com ele" [diz o nome de outro colega da sala](♀)/ Elas colocam a mão na cabeça e outra no peito e dançam (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 3).
>
> Eu não vou chamar você não porque ficou estourando as bolas da minha festa, só vou chamar ele para minha festa (♀)/ Também, se futuramente não casarem... [a professora brinca] (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 4).
>
> [...] durante uma atividade com rimas um estudante aponta para a colega do outro lado e diz: Ela ta a fim dele tia./ A professora diz: E é? E você tá adivinhando o pensamento dela? Ela nem fala [refere-se à menina] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 1)
>
> Duas meninas conversam. Tu tem namorado? (♀)/ Tenho não, Deus me livre [faz o sinal da cruz] (♀)/ Eu não tenho não, eu sou criança, mas tu tem, já dissesse (♀)/Eu não ![a menina olha para mim] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 6).
>
> Você tava beijando na boca ♂/ Menino! [reclama a professora, dizendo o nome dele]/ Eu não beijei na boca não foi de lado (♂)/ Menino! (P)/ Eu não to fazendo nada (♂)/ E o que é isso que eu estou ouvindo? (P) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 16)
>
> Ô menina [diz o nome dela], acabou o namoro aí? [a professora chama a atenção] (P) / Ôooo, ta namorando! [as crianças abusam a menina] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 10)

O tema da paquera e do namoro, geralmente, é provocado pelas próprias crianças, meninos e meninas. Embora o regimento da Escola Mudança proíba "namorar nas adjacências da escola", o fato de as professoras nem sempre realizarem censuras nas conversas ou vivências das crianças em relação ao namoro mostra que há um movimento no entendimento delas sobre essas vivências e expressões humanas, que também fazem parte da infância. Esse posicionamento revela o exercício de superação de práticas escolares que negam a sexualidade das crianças e a atribuem apenas à vida adulta, pondo a sexualidade sob vigilância, valorizando-a como segredo. O namoro é tema e/ou vivência anunciada pelas crianças e, geralmente, aceita pelas professoras, evidenciando que há espaço para sua discussão no currículo, diferente do que mostra a pesquisa de Carvalho Freire (2010), na qual as professoras negam a existência do namoro nas escolas, embora esta seja uma forma de interação presente entre as e os estudantes, que envolve questões de gênero.

Apesar dos temas da paquera e do namoro serem recorrentes nas escolas e, geralmente, tratados com tranquilidade pelas professoras, o discurso moral-tradicionalista (FURLANI, 2011) aparece na prática pedagógica pela via das crianças. Ao dizer "Deus me livre", fazer o sinal da cruz e justificar o fato de ser criança, a menina revela a presença do sentido de algo errado, pecaminoso, de um tema que não deve fazer parte da infância. Para Louro (2000), a possibilidade de a sexualidade entrar na escola está vinculada às experiências exclusivas do mundo adulto, ligadas ao casamento e à reprodução.

Na contracorrente, as expressões de curiosidade, sedução, desejo, sensualidade e abuso marcam o cotidiano das crianças maiores, que estão na Escola Mudança.

> Dois meninos conversam. Tu tem cabelo no sovaco? Tua pitoca ta crescendo ainda (♂) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 15)
>
> Um menino passa a mão sobre a calça, em cima do pênis e passa no rosto da menina/ A menina grita: Eca!Menino! [diz o nome dele] Chega! / Passou a mão aqui e passou na cara dela [comenta uma colega]/ A professora está na porta conversando / Ele ta te chamando de como? (♀)/ Como é tu (♂)/ Olha meus peitoral [menino levanta a camisa] (♂)/ Quer se achar o que não é (♀)/ Quem tem mais coxa do que eu? [levanta o short e mostra às meninas] (♂) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 17).
>
> A professora sai da sala / Quem é o bicho? [os meninos provocam para brincar e correm pela sala]. Eles fazem círculos ao redor das bancas. Uma menina afasta a banca para trás impedindo a passagem dos meninos e diz: só passa aqui quem me chamar de gostosa/ O menino encosta nela e pergunta: quer comprar sacola na sua casa gostosa (♂) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 15)
>
> Um menino diz: "Tia, ele deu dois beijos nos meninos" [fica fazendo gestos]. Outro menino tira o tênis e coloca o sapato no nariz de uma menina e diz: "Isso é o cheiro do homem trabalhador" (♂). A menina reclama e a professora diz "Eca". Outro menino chama o colega de veado. A professora continua corrigindo os cadernos (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 1).

Meninos e meninas vivenciam sua sexualidade na escola; essas vivências nem sempre são marcadas pelo respeito ao espaço e à vontade da colega, do colega; mostra que alguns meninos, sobretudo, se acham no direito de assediar, invadir o espaço e manter contato físico com as meninas. Há meninas que mostram expressões de irreverência na vivência da sua sexualidade, na relação com os meninos. Nem todas as crianças, meninos e meninas, expressam sua sexualidade da mesma forma, com a mesma intensidade e ousadia; há crianças mais quietas que não se envolvem nas conversas, nos gestos e nas brincadeiras, relativos ao corpo, aos namoros e às relações. Podemos atribuir a diversidade de comportamentos às vivências e às relações construídas socialmente em outros ambientes, que também conferem às crianças o direito e a possibilidade de não se manifestar do mesmo jeito em relação à expressão da sexualidade.

As diferenças de comportamentos relacionados às expressões da sexualidade, trazidos pelas crianças para a escola, revelam que meninos e meninas estão expostos e expostas socialmente a experiências e conteúdos diferentes. Desse modo, a escola é um espaço de socialização dos conteúdos da sexualidade que desafia a prática pedagógica a lidar com estas diferenças e tensões, que envolvem valores, crenças e vivências, inclusive, familiares.

Embora a abordagem moral-tradicionalista (FURLANI, 2011), que priva as crianças de informações e vivências da sexualidade, defenda a "neutralidade" da escola, atribuindo,

exclusivamente, às famílias a possibilidade de discutir sobre o tema, elas estão presentes no ambiente escolar.

O silenciamento e a invisibilização da sexualidade, valorizados como segredo (FOUCAULT, 2012a) entre as crianças, incitam o desejo delas de falar e vivenciar suas experiências, e ao mesmo tempo, deixam o espaço da curiosidade, do medo e da inexperiência para serem preenchidos com informações, exemplos e mensagens que nem sempre estão voltados para os direitos das crianças.

O conteúdo relativo ao namoro que envolve a sexualidade ultrapassa o desejo, o carinho, a sensibilidade e se materializa nas relações entre as crianças através de frases que degradam e violentam o feminino, ameaçam a integridade humana e incitam a homofobia.

> Na sala um menino olha para a colega e pergunta: tu deu a moeda? (♂)/ Eu não, Deus me livre (♀)./ Ele deu um beijo nela na Educação Física e ela deu um tapa nele [o menino faz a encenação]. É a namorada dele (♂)/ Isso aí só quer luxar no dinheiro! (♂) [menino refere-se à colega]/ Menino! (P) [a professora chama a atenção do aluno](Professora Maria, Escola Mudança, Aula 15).

> Um menino abusa a menina. Tá namorando, beija!/ A menina responde: Eu já tenho. O nome dele é ... [diz o nome] (♀)/ Ela namora com um boiola! (♂)/ Melhor namorar com um boiola do que com um pai de chiqueiro [responde a menina]/ Um menino diz: Hoje eu pego uma mulé! (♂)/ Do outro lado uma menina diz: Ô tia, ela ta dizendo que as coisas do homem é minha (♀)/ Você quer que eu chame a coordenadora? [ameaça a professora] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 15).

Os temas da paquera e do namoro são perpassados pela violência e pelo preconceito. O silenciamento diante da agressão dos meninos revela a necessidade do trabalho sobre a violência de gênero na escola. Entretanto, a prática pedagógica da professora em relação à dimensão que o tema do namoro assume se limita a fazer advertências. Desse modo,

> As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula assumidamente ou não nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p. 131).

Assim, a sexualidade na escola é fato, através dos temas da paquera e do namoro as crianças estão envolvidas e, de certa forma, vulneráveis a uma produção social da violência, materializada nas relações em sala de aula.

As práticas pedagógicas das professoras com as diferenças de gênero e de sexualidade, configuradas nas interações, mostram que as relações são dinâmicas e plurais (AUAD, 2006), não se sobrepõem, não são lineares e determinadas.

As interações entre as crianças, entre professoras e crianças indicam que os binarismos de gênero e de heteronormatividade decorrem muito mais de práticas sociais introjetadas pelas crianças do que, propriamente, do modo de ser das escolas. As práticas pedagógicas docentes avançam em relação às diferenças de gênero, por promoverem relações interativas entre meninos e meninas, sem distinção de gênero. Entretanto, os silenciamentos e a necessidade de intervenções críticas no que se refere à banalização da sexualidade e da violência de gênero possibilitam sua naturalização.

c) Artefatos culturais: músicas e materiais escolares produzindo construções de gênero e de sexualidade

O currículo da escola como um artefato social e de gênero (SILVA, 2008), configurado a partir de conteúdos culturais múltiplos e móveis, traduz os interesses, as relações e as produções culturais que veiculam nos diversos espaços e têm o poder de informar e formar pessoas, orientar relações e práticas sociais.

Os artefatos culturais, como potentes produtores de papéis de gênero e de heteronormatividade, também compõem o currículo da escola. Sua presença (livros, materiais escolares, desenhos, filmes, músicas) veicula mensagens, através de cores, formas, imagens, textos e sons revestidos de "inocência" que ditam construções de gênero e de sexualidade. Eles são produzidos sobretudo pela mídia e traduzem significados sociais familiares e existentes, que, geralmente, se apoiam e disseminam modelos monoculturais de homem, de mulher, de família (GIROUX; MCLAREN, 1995; SABAT, 2003).

As práticas pedagógicas das professoras na Educação Básica lidam com estes artefatos, muitas vezes, sem a análise do seu potencial formativo em relação a conhecimentos e subjetividades. As músicas e os materiais escolares (cadernos, mochilas, filmes, lápis, borrachas, cartazes) se apresentaram como os artefatos culturais veiculadores de padrões binários de gênero e de heteronormatividade utilizados pelas crianças e também pelas professoras.

As músicas se configuram em pedagogias culturais devido ao poder de produzir efeitos sobre as pessoas, sobre suas identidades/identificações. Elas são utilizadas, geralmente, pelas professoras na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental como recurso pedagógico para relaxamento das crianças, para promover a interação, a ludicidade, estimular a imaginação. As mais utilizadas pelas professoras trazem letras que evidenciam e caracterizam a infância de forma idealizada pelo mundo adulto. Essa

idealização decorre das expectativas e dos valores sociais e também das vivências e das representações construídas pela adulta, pelo adulto (KISHIMOTO, 2007). As músicas que embalam a prática pedagógica são cantigas de roda, canções populares e religiosas, algumas com atravessamentos de gênero[141].

Através das músicas, muitas vezes, são realizados "comandos" para as crianças "automaticamente" iniciarem orações, atividades, lanchar, realizar a higiene ou fazer silêncio. Esse recurso tem o poder de ditar comportamentos, hábitos e orientar rotinas. Nessa direção, também se constituem em uma "pedagogia heteronormativa" que veicula, produz e reproduz papéis sociais de gênero e de sexualidade, orientados pela norma, a heterossexual (PACHECO, 2008).

As cantigas infantis utilizadas pelas professoras em suas práticas se contrapõem às músicas cantadas pelas crianças, porque revelam a disparidade entre o conteúdo cultural idealizado para a infância e o conteúdo da cultura real acessado, reproduzido e vivenciado por elas. O registro mostra essa diferença:

> Um menino está cantando "Qua, qua, qua". A professora tenta acompanhar e canta: Cinco patinhos foram passear...". As crianças, "Qua, qua, qua" [em outro ritmo]. A professora arregala os olhos. O quê?! "Qua, qua, qua, quadradinho de oito[142]?". Eu não acredito, eu cantando Xuxa e eles funk (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 6).

As músicas cantadas pelas crianças acompanham as atividades nas aulas, o deslocamento nos corredores, a hora do lanche disputando atenção e espaço com os conteúdos de ensino. Elas são cantadas por meninos e meninas com finalidades diversas, geralmente, são utilizadas como entretenimento e brincadeira de duplo sentido, também como forma de insulto e de agressão.

---

[141] As músicas utilizadas nas salas das professoras participantes da pesquisa, registradas no período de observação, foram: Atirei o pau no gato/A barata diz que tem/Ciranda Cirandinha/Meu pintinho amarelinho/ Borboletinha/Tchibum da Cabeça Ao Bumbum/Homenzinho Torto. O conteúdo de gênero e de sexualidade presente em algumas dessas músicas não será analisado neste trabalho, pois a intenção é situar os artefatos culturais presentes na prática pedagógica das professoras, destacando o conteúdo das músicas levadas pelas crianças para a escola. Sobre as canções infantis e os atravessamentos de gênero e sexualidade, ver Pacheco (2008).

[142] Quadradinho de Oito (Bonde Das Maravilhas). O Bonde das Maravilhas é a nova sensação E pra começar chama a Karol do popozão Cola a bunda no chão, vai, cola a bunda no chão, vai Cola a bunda no chão, vai A pedido dos novinhos ela vem representando Vem Thaysa Maravilha bum bum bum girando Bum bum bum girando, bum bum bum girando A Katy no aquecimento, ela vai te hipnotizando Vem a Katy maravilha deslizando, deslizando, deslizando As irmãs metralhas vêm lançando um jeito novo Fica de pernas pro alto, faz quadradinho de oito Faz quadradinho de oito, faz quadradinho Faz quadradinho, faz quadradinho de oito Faz quadradinho de oito Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bonde-das-maravilhas/quadradinho-de-oito/>. Acesso em: 14 jan. 2015.

Seus conteúdos trazem mensagens de degradação do feminino, valorização da masculinidade hegemônica, insultos homofóbicos, apologia à droga, supervalorização do econômico e de hábitos consumistas. A utilização das músicas para entretenimento e duplo sentido são cantadas pelos meninos e pelas meninas nos momentos de realização das tarefas, quando se mostram em estado de descontração, conforme registramos:

> Ao realizar uma tarefa no livro um menino canta baixo: "Sabe o que ela quer? Pau, pau" [143] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 3).
>
> Durante o momento de leitura de livros infantis, uma menina canta: Sabe o que ela quer ? É pau, é pau (♀). [olha para a pesquisadora e para, bota a mão na boca silenciando] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 4).
>
> A professora escreve palavras no quadro para as crianças copiarem. Um menino canta: Eu vou, eu vou sentar no[144]... (♂)/ Outro menino diz: Ô tia, ele disse que vai passar o tomate (♂) [a professora não reage] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 5)
>
> A professora sai da sala. Um menino canta: O homem não chora[145]!/ O outro diz, baba ovo! (♂)/ Outro diz, baba meu ovo (♂)/ Tá virando bicha? (♂)/ Olha a música de dele. Pega na salsicha (♂). A professora volta. (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 10).
>
> Só gosto de comer as novinhas com pão e requeijão (♂). Quer ouvir uma música terror?(♂) [um menino canta no ouvido da menina e ela ouve]. Depois ele canta

[143] Ela quer pau (MC Pikachu) Tava no fluxo Avistei a novinha no grau Sabe o que ela quer? Pau, pau, pau, ela quer pau Pau, pau, pau, ela quer pau. Tava no fluxo Avistei a novinha no grau Sabe o que ela quer? Pau, pau, pau, ela quer pau Pau, pau, pau, ela quer pau Tava na rua Fumando um baseado Chegou a minha amiga E pediu pra dar um trago Eu falei assim Vamos fazer um acordo Dá a buceta pra mim, o cu e fuma o beck todo Dá a buceta pra mim, o cu e fuma o beck todo Dá a buceta pra mim, o cu e fuma o beck todo É o DJ Nino neguin! Tava no fluxo Avistei a novinha no grau Sabe o que ela quer? Pau, pau, pau, ela quer pau Pau, pau, pau, ela quer pau Tava no fluxo Avistei a novinha no grau Sabe o que ela quer? Pau, pau, pau, ela quer pau Pau, pau, pau, ela quer pau Tava na rua Fumando um baseado Chegou a minha amiga E pediu pra dar um trago Eu falei assim Vamos fazer um acordo Dá a buceta pra mim, o cu e fuma o beck todo Dá a buceta pra mim, o cu e fuma o beck todo Dá a buceta pra mim, o cu e fuma o beck todo É o DJ Nino neguin! Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/MC-Pikachu-2/Ela-Quer-Pau#>. Acesso em: 13 jan. 2015.

[144] Parara Tibum MC Tati Zaqui (Eu vou) Eu vou, eu vou Sentar agora eu vou Eu vou, eu vou, eu vou Sentar agora eu vou Parara tibum, parara tibum Eu vou, eu vou Eu vou, eu vou, eu vou Sentar agora eu vou Eu vou, eu vou, eu vou Sentar agora eu vou Parara tibum, parara tibum Eu vou, eu vou Deixa, senta Menino não se esqueça Mexer com essa novinha Vai te dar dor de cabeça Deixa, deixa Mostrar como ela faz Depois de alguns dias Tu vai ta pedindo mais Senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta Senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta Senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta Senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta, senta. Disponível em: <http://musica.com.br/artistas/mc-tati-zaqui/m/parara-tibum/letra.html>. Acesso em: 29 dez. 2015.

[145] Porque Homem Não Chora (Pablo) Estou indo embora. A mala já está lá fora. Vou te deixar (vou te deixar). Vou te deixar. Por favor, não implora. Porque homem não chora. E não pede perdão. E não pede perdão. Você foi a culpada desse amor se acabar. Você quem destruiu a minha vida. Você que machucou meu coração. Me fez chorar. E me deixou num beco sem saída. Estou indo embora agora. Por favor, não implora. Porque homem não chora. Estou indo embora agora. A mala já está lá fora. Porque homem não chora. Você foi a culpada desse amor se acabar. Você quem destruiu a minha vida. Você que machucou meu coração. Me fez chorar. E me deixou num beco sem saída. Estou indo embora. Por favor, não implora. Porque homem não chora. Estou indo embora. Por favor, não implora porque homem não chora. Estou indo embora agora. A mala já está lá fora. Porque homem não chora. Disponível em: <https://letras.mus.br/pablo/porque-homem-nao-chora/>. Acesso em: 29 dez. 2015.

> sozinho: A novinha não me quer[146]. (♂) [canta] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 4).

As músicas são cantadas com frequência por quase todas as crianças, com naturalidade, demonstrando fazer parte do repertório cultural deles e delas. Apesar da naturalidade, as crianças deixam transparecer um ar de irreverência quando estão cantando, como se estivessem "afrontando e dominando" o espaço. A atitude da menina, olhando para a pesquisadora e colocando a mão na boca, bem como a investida do menino, perguntando se a menina quer ouvir uma "música terror", parece demonstrar que sabem do que as músicas tratam. Eles e elas revelam que esse é um "conteúdo proibido", que, de certa forma, está sob vigilância.

Esse "conteúdo proibido" refere-se, principalmente, a construções de gênero e de sexualidade, articulam-se às diferenças de classe, de faixa etária e de preconceito às pessoas do campo. Há músicas que sugerem barganha entre sexo e drogas, fazem paródia de canção infantil (Eu vou) do filme Branca de Neve e os Sete Anões[147], determinam o padrão masculino e a submissão feminina, propõem violência sexual com meninas jovens (a "cultura da novinha").

Embora as crianças cantem as músicas para todas e todos ouvirem, nem sempre as professoras demonstram escutar ou intervir. Entretanto, a professora relata que tem conhecimento das músicas cantadas pelas crianças e que faz intervenção, quando diz:

> E eu percebo assim, essas músicas contribuem demais [falando sobre a banalização da sexualidade e da violência de gênero], eu acho que contribuem demais. Tem uma música que eles estavam agora é uma do fluxo. Graças a Deus que passou mais. Porque era... tava no fluxo e encontrei uma novinha no grau. Sabe o que ela quer? Pau, pau, pau. (P)/ Eu escutei eles cantando (Pe)/ Já escutasse? Pronto. Eu acho um absurdo essa música (P)/ Eles tavam pau, pau e eu sem saber. Aí eu fui procurar? A música de MC Pikaxu (Pe)/ Isso, eu também fui procurar porque eles quando começam eu nunca deixo terminar, eu nunca escuto o resto da música. Quando eu fui ver o resto da música que traz droga (P)/ Que faz apologia a droga, à violência

[146] Roça Roça (MC Brinquedo). A novinha não me quer só porque eu vim da roça. A novinha não me quer. Só porque eu vim da roça. Roça, roça o piru nela. Que ela gosta. Roça, roça o piru nela. Que ela gosta. É o MC brinquedo. Tá mandando pras gostosas. Roça, roça o piru nela. Que ela gosta. Roça, roça o piru nela. Que ela gosta. Prepara novinha. Vou te fazer uma proposta. Bota a mão no joelhinho. E joga a bunda na piroca. Roça, roça o piru, piru, piru, piru, piru nela. Que ela gosta. Roça, roça o piru nela que ela. Roça o piru nela que ela. Roça o piru nela que ela gosta. A novinha não me quer. Só porque eu vim da roça. A novinha não me quer. Só porque eu vim da roça. Roça, roça o piru nela Que ela gosta. Roça, roça o piru nela. Que ela gosta. É o mc brinquedo. Tá mandando pras gostosas. Roça, roça o piru nela Que ela gosta Roça, roça o piru nela Que ela gosta Prepara novinha Vou te fazer uma proposta Bota a mão no joelhinho E joga a bunda na piroca Roça, roça o piru, piru, piru, piru, piru nela Que ela gosta Roça, roça o piru nela que ela Roça o piru nela que ela Roça o piru nela que ela gosta. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/mc-brinquedo/roca-roca.html#ixzz44IR34Y8X>. Acesso em: 29 mar. 2016.

[147] Conto da tradição oral alemã, que recebe versão dos Irmãos Grimm em 1812 e torna-se filme da Disney em 1937.

> sexual (Pe)/ Justamente, aí pra eles já é uma coisa natural (Entrevista professora Maria, dia 22-10-2015).

A inquietação da professora em relação ao conteúdo das músicas e à naturalização do uso pelas crianças indica que ela compreende a contribuição das músicas para a banalização da sexualidade e da violência de gênero. As intervenções realizadas são no sentido de proibir que as crianças cantem as músicas.

Há práticas que revelam intervenção imediata e há práticas mais tolerantes, com atuações proteladas e desencadeadas por "situações-limite" (FREIRE, 2009). Essas intervenções apontam para o sentido da advertência, do silenciamento, conforme registros:

> Um menino diz "Quando chegar em casa vou botar um cd e ficar dançando [faz o gesto, mão na cabeça e outra no peito como se estivesse dançando]/ O colega canta: "A muriçoca[148]" (♂)/ Eu já disse que não quero essa música aqui (P) (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 2).

> Os meninos cantam: É as cachorras[149].! Aí as mulhé canta, uh, uh, uh. (♂)/ O menino para de cantar e diz: Ele diz que pega na da minha irmã. Se tu me der uma nota de 100 tu pega na minha irmã, na minha prima, nos peitinho (♂) [fala alto, a professora está na frente da sala perto da porta, sentada]. Os meninos começam a fazer o som de pum com a boca a professora se irrita e grita: "Se fizer isso só vai sair de 6:00 h!" Um grupo de meninos canta: "uh, uh, só as cachorras, só as cadelas" (♂)./ Outra provocação. Foi ele quem falou (♂)/ A mãe e o avô na tela do computador, na cama da tua mãe (♂) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 8).

> Um menino estava cantando um rap [não identificamos] e a professora intervém: Deixe para cantar suas músicas em casa viu ... [diz o nome do menino]!(Professora Maria, Escola Mudança, Aula 8).

[148] Muriçoca (O Rei da Cacimbinha) E a muriçoca soca, soca, soca, soca, soca, soca E a muriçoca pica, pica, pica, pica, pica, pica E a muriçoca soca, soca, soca, soca, soca, soca E a muriçoca pica, pica, pica, pica, pica, pica E a muriçoca soca, soca, soca, soca, soca, soca E a muriçoca pica, pica, pica, pica, pica, pica Quer dormir de noite? Eu não conseguir dormir uns zunidos nos meus ouvidos, a muriçoca vem aí Quer dormir de noite? Eu não conseguir dormir uns zunidos nos meus ouvidos, a muriçoca vem aí E a muriçoca soca, soca, soca, soca, soca, soca E a muriçoca pica, pica, pica, pica, pica, pica Ô a muriçoca soca, soca, soca, soca, soca, soca E eu disse pica, pica, pica Quero dormir, mas não consigo A muriçoca vem e vem lambendo o meu ouvido Mas eu vir na merda E a muriçoca vem picar na minha perna E a muriçoca soca, soca, soca, soca, soca, soca E a muriçoca pica, pica, pica, pica, pica, pica. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/o-rei-da-cacimbinha/muricoca/>. Acesso em: 14 jan. 2015.

[149] Só As Cachorras Bonde do Tigrão Só as cachorras As preparadas As popozudas O baile todo...(2x) Pula, sai do chão Esse é o Bonde do Tigrão Libere a energia E vem pro meio do salão O baile está tomado Eu quero ver você dançar Tá tudo dominado E o planeta vai gritar Assim! Só as cachorras As preparadas As popozudas O baile todo...(2x) Pula,sai do chão Esse é o Bonde do Tigrão Libere a energia E vem pro meio do salão O baile está tomado Eu quero ver você dançar Tá tudo dominado E o planeta vai gritar Assim! Só as cachorras As preparadas As popozudas O baile todo...(2x) Vem prá cá Que eu sou tigrão Vou te dar Muita pressão Quando vejo um popozão Rebolando no salão... Não consigo respirar Fico louco prá pegar Melhor tu se preparar Que o tigrão Vai te ensinar... Vai a onde tu fugir Que o tigrão Vai te engolir Se tu corre por aqui Eu te pego logo alí...Eu vou lutar até o fim Vou trazer você pra mim E eu te chamo bem assim... Só as cachorras As preparadas As popozudas O baile todo...(4x) <https://letras.mus.br/bonde-do-tigrao/133389/>. Acesso em: 29 dez. 2015.

> "Chega, chega pra cocheira[150]" [um menino canta a música]. Sabe por que vocês perdem as coisas? Por causa do comportamento de vocês (P)/ Tipo? [pergunta o menino]/ Tipo um cinema que a gente fez ontem à tarde, assistiu filme com um bacia de pipoca e guaraná (P) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 8).

As músicas não são apenas cantadas, mas suas letras são interpretadas e coreografadas pelas crianças. Os meninos maiores fazem gestos relativos ao ato sexual sem se intimidar com a presença de pessoas adultas e iniciam conversas relativas a abuso sexual. As intervenções realizadas pela professora nas turmas de crianças menores são eficazes, pois não precisa de muito esforço para as crianças silenciarem, mas isso não impede que elas, em outro momento, cantem novamente. Na turma das crianças maiores, os efeitos são momentâneos ou não se efetivam, pois meninos e meninas, geralmente, continuam a cantar, fazer gestos ou conversar sobre o tema desencadeado pela música. Durante a pesquisa não registramos problematização desse conteúdo por parte das professoras.

Embora a utilização das músicas como entretenimento também guarde o sentido de agressão, de violência, há situações em que elas são cantadas, propositadamente, com a finalidade de abusar, agredir, de violentar e maltratar. Esses abusos são realizados na relação de meninos para meninas, como vemos:

> As crianças fazem fila para ir ao banheiro e ficam encostadas na parede. Os meninos cantam uma música de MC Pikachu "Ela quer pau, pau" e fazem gestos para as genitálias. Começam a cantar em coro na fila, meninos e meninas [a professora não intervém]. Um menino pega a mão de outro e tenta aproximar das nádegas de uma menina, mas ele não deixa. As crianças sobem a escada e vão para a sala (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 6).

> Um menino diz para a colega ao lado: Chega pra cocheira vadia (♂), mas eu não quero vadia não, eu deixo para o jumento (♂). A menina não faz nada, demonstra estar chateada, mas não reage/ A professora fala: Ô menino [diz o nome dele], já terminou a tarefa? Fica com a cara pra cima (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 8).

Os abusos e as agressões são "inspirados" e "embalados" pelas letras das músicas cantadas pelas crianças. As músicas trazem mensagens misóginas, frases de insultos às

[150] Olha o Queijo Rata/ Los Perturbados.Quando eu cheguei no asa branca apareceu uma ratinha. No meio do salão dando uma reboladinha Ela e muito safada se liga presta atenção Pego o meu amigo e também o meu irmãoEntão se liga ai galera se liga no proceder. Se ela pegou o meu irmão também vai pega você Pra ela não existe gosto pra ela não existe mais. Para ela o que importa e o dinheiro do papai E quando ela ta no brega ela começa a rebolar. Ela fica procurando um macho para pode lhe bancar. Esse e o som da rata agora deixa de besteira chega chega chega pra cocheira. Esse e o som da rata agora deixa de besteira chega chega chega pra cocheira. Eu conheço uma rata pelo modo de anda. Quando ela olha pra mim olha o bucho de preá. Tem rata que muito doida tem rata catimbozeira. Tem a rata bob esponja e a rata maconheira. Esse e o som da rata agora deixa de besteira chega chega chega pra cocheira. Esse e o som da rata agora deixa de besteira chega chega chega pra cocheira. Qui qui qui qui qui. Disponível em: <https://letras.mus.br/los-perturbados/olha-o-queijo-rata/>. Acesso em: 29 dez. 2015.

mulheres, veiculando a ideia de que elas estão sempre disponíveis sexualmente e que se relacionam com homens pelo dinheiro. A intensificação do conteúdo deste artefato cultural pelos gestos, palavras e atitudes dos meninos revela que eles se sentem no direito de agredir e violentar verbalmente as meninas, conforme já analisamos anteriormente.

A intervenção da professora, chamando a atenção do estudante para a realização da tarefa, revela que, de certa forma, ela atentou para o seu comportamento, apesar de não fazer nenhuma menção às agressões. As crianças revelam, através das músicas que cantam, do conteúdo das suas falas e gestos, que estão muito próximas de práticas abusivas, relativas à sexualidade, e essas práticas não são discutidas na escola.

Felipe e Guizzo (2003) chamam a atenção para as imagens erotizadas das crianças, veiculadas pela mídia e dizem que há uma "pedofilização" da sociedade, na qual as crianças são consumidoras e também passam a ser objetos de consumo.

A realidade das crianças indica que os conteúdos trazidos por elas para a sala de aula, mais acessíveis são as músicas, que contemplam esse mercado da "pedofilização". As cantoras e os cantores (MCs)[151] são muito jovens e as crianças acabam admirando ou se identificando com elas e eles, conforme diálogo entre os meninos:

> Sabia que MC Tati já pousou na Playboy? (♂) [faz gesto botando as mãos na cintura e faz um desenho no livro e mostra ao colega, depois cobre com a mão, eles riem] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 9).[152]

Os artefatos culturais parecem chegar às crianças não apenas pelas músicas, tendo em vista que a revista de conteúdo adulto é mencionada por um menino ao falar da MC.

Eles atraem as crianças pela imagem de sucesso, de irreverência e de riqueza passada para meninos e meninas; também assumem um sentido "pedagógico" por influenciar na construção de conhecimentos, de subjetividades, produzindo "verdades" e significados sociais. A pedagogia crítica da representação se propõe a analisar esse conteúdo cultural, assumindo o universo das possibilidades e ultrapassando a crítica às formas de dominação, em direção a estratégias voltadas para a transformação (GIROUX; MCLAREN, 1995).

O trabalho com o conteúdo cultural que chega à escola, por meio das músicas, das imagens contribui para análises de gênero e de sexualidade. Desse modo, "[...] o conhecimento da mídia deveria ser particularmente abordado a partir das experiências que os/as estudantes utilizam para produzir significados em sua interação com ela" (GIROUX;

[151] Acrônimo para Mestre de Cerimônia.

[152] O estudante se refere a Tati Zaqui, que é uma cantora paulista de funk, que atualmente tem 21 anos.

MCLAREN, 1995, p. 147). Entretanto, essas intervenções não foram identificadas na prática das professoras.

A análise crítica das letras das músicas, das imagens e dos contextos que envolvem as e os artistas possibilitam rever a condição de heteronomia da sociedade e das crianças, que, muitas vezes, não se percebem e não são percebidas pelas adultas e adultos como vítimas desses artefatos culturais, em relação aos elementos de barbárie presentes neles. A naturalização do preconceito e da violência recai sobre as crianças, pois "crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas" (ADORNO, 2006, p. 135). Nessa direção, a escola e as famílias, muitas vezes, são coniventes com essa exposição, por manter as crianças sob o manto da inocência e do moralismo, negando o conteúdo cultural que elas trazem para a sala de aula.

Os artefatos de gênero e de sexualidade trabalhados numa "versão não tolerada", que se aproxima da realidade das pessoas (BRITZMAN, 2010), problematiza a presença banalizada da sexualidade, evidenciando os efeitos dos artefatos culturais na vida das pessoas, a partir da construção de modelos sociais para o consumo, a exploração e o lucro. As discussões de gênero e de sexualidade na formação, geralmente, analisam as intencionalidades presentes no conteúdo veiculado pela mídia e atuantes na educação.

A análise do currículo prescrito e do currículo vivido da formação de professores e professoras evidencia abordagens universais, dialogais e plurais de gênero e temáticas da sexualidade, indicando que as e os estudantes estudam as categorias de gênero e de sexualidade como construção material e discursiva.

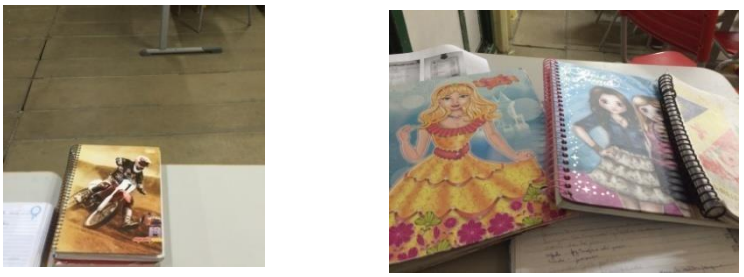
A prática pedagógica das professoras com gênero e sexualidade também é desafiada por outros artefatos (lápis, borracha, livros, cadernos, bolsas). Os materiais escolares presentes na sala de aula veiculam construções de gênero e de sexualidade e produzem efeitos nas relações e identificações das meninas e dos meninos. Os artefatos também têm a ver com investimentos emocionais, consumo e poder de compra (GIROUX; MCLAREN, 1995), traduzidos nas falas de algumas crianças, quando dizem que vão comprar "*tablet"*, "computador", "celular", "uma boneca de R$ 300,00".

Embora as práticas pedagógicas docentes das participantes da pesquisa, em sua maioria, não definam atividades ou espaços generificados ou heteronormativos, as crianças, geralmente, idealizam e carregam produtos que evidenciam os padrões de gênero e de sexualidade.

Os cadernos escolares como “artefatos escolares, de subjetivação de gênero, de sexualidade e como artefato curricular” contribuem para a produção de identidades generificadas, através das mensagens veiculadoras de normatizações, com ação performática. Por meio de imagens, cores e atividades, os cadernos escolares veiculam, produzem e legitimam padrões binários e heteronormativos de família, de homem e de mulher (BELARMINO, 2015).

As capas dos cadernos das crianças dizem da influência dos artefatos nas construções e reproduções dos padrões de gênero e de sexualidade no ambiente escolar. Na pesquisa, os cadernos das crianças quando não são materiais fornecidos pela prefeitura, geralmente, carregam as marcas de gênero. Os cadernos das meninas trazem bonecas na capa, flores, animais domésticos e corações. Os cadernos dos meninos apresentam imagens de carros, motos e mulheres.

Figura 10 - Capas de cadernos de meninos e meninas das escolas campo de pesquisa



(Cadernos de meninos e de meninas da Escola Mudança)

(Cadernos de meninos e de meninas da Escola Alegria)

As imagens representam como os produtos são generificados e veiculam mensagens para as crianças. As capas dos cadernos dos meninos trazem personagens que indicam bravura e valentia, imagem de uma mulher em pose sensual, com forte apelo sexual. A fotografia de

uma mulher “real” diz para os meninos desde pequenos que eles podem portar este tipo de caderno e que a imagem da mulher se presta a tal exposição e uso. A capa do caderno das meninas, geralmente, é ilustrada por figuras de bonecas e gatinha brancas, sempre infantis, com cores claras e em tons de muito rosa.

Há uma contraposição entre as imagens “reais” das capas dos cadernos dos meninos, que se aproximam da realidade, exceto as imagens de super-heróis, e entre as imagens fictícias dos cadernos das meninas, que transmitem a ideia de um mundo idílico, fantasioso, romântico. Assim, as imagens de carros, motos e mulheres parecem indicar aquilo que os meninos desejam possuir e consumir como objetos. Às meninas caberiam os sonhos de ser princesas, semelhantes às capas dos cadernos, conforme uma menina pergunta/afirma à professora:

> Ô tia eu sou uma princesa, não é?! (♀) [afirma a criança]/ Com certeza, você é uma princesa (P) (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 12).

O sonho de algumas meninas em ser princesa é estimulado, sobretudo, pela mídia, através dos desenhos infantis que veiculam um ideal de feminilidade que, aos poucos, é incorporado socialmente. Como importantes artefatos culturais os desenhos atuam, sutilmente, na lógica social dizendo como uma menina deve se portar, o que deve usar e por serem tão “inocentes”, geralmente, escapam de análises críticas. Entretanto, fazem parte de potentes pedagogias culturais que informam e formam sobre os gêneros (GIROUX, 2012; RAEL, 2003).

A realidade da utilização dos artefatos culturais definidos por cores e personagens explicita a força da indústria cultural sobre as escolhas das crianças, que, desde cedo, incorporam e reproduzem esses padrões. No entanto, apesar da presença de marcadores de gênero nos artefatos culturais trazidos pelas crianças, a condição de classe não favorece a supervalorização desses artefatos, revelando que para

> [...] pensar as relações de gênero nas escolas, é necessário reafirmar que a construção de masculinidades e feminilidades entre crianças e jovens está longe da simples aprendizagem de normas únicas, sendo um processo com múltiplos caminhos, influenciados pela classe, pelas culturas, pela raça, pela etnia, e que produz diversos resultados (CARVALHO, 2009, p. 123).

Embora os artefatos culturais de gênero e de sexualidade guardem relação com as diferenças de classe, que ajudam ou dificultam a acirrar o consumismo, os padrões binários estão presentes nos materiais que as crianças levam para a escola, dizendo o que “é” de menino e o que “é” de menina. Não há diferenciação, inclusive, entre os artefatos de gênero

das crianças que moram no campo para aquelas que moram na cidade, indicando que os modelos culturais alcançam todas e todos.

As mochilas escolares, quando não são fornecidas pela prefeitura, também evidenciam as diferenciações de gênero que as crianças trazem. As bolsas das meninas são, em sua maioria, rosa e/ou lilás. As bolsas dos meninos têm cores fortes como azul, preto, verde e vermelho.

Figura 11 - Mochilas de meninos e meninas das escolas campo de pesquisa

A questão das cores das e dos personagens não é um problema em si, mas os significados sociais que lhes são atribuídos e as mensagens que eles produzem, junto com outras linguagens performáticas de gênero e de sexualidade. Imagens, formas e cores acabam definindo o que as crianças podem ou não podem fazer ou usar. Eles passam a ser limitadores de relações, espaços e atividades porque as crianças introjetam a norma de que aquilo é proibido ou autorizado para ela, simplesmente, porque é rosa ou azul ou porque tem determinada, determinado personagem.

As definições binárias também implicam no que as cores e as imagens representam, geralmente, o rosa é associado à docilidade, à fragilidade, e o preto, azul e verde à força, à coragem, à valentia. Utilizar um objeto com uma cor considerada fora do padrão de gênero, na maioria das vezes, gera brincadeira, piada, críticas, conforme vimos nos registros. Os personagens representados também veiculam mensagens sobre como deve ser o comportamento das meninas e o comportamento dos meninos.

Essas definições contribuem para dificultar relações porque informam para eles ou para elas que aquele brinquedo, material, atividade ou espaço é “de menino” ou “de menina.

Embora a pesquisa não se debruce sobre a análise dos livros didáticos e de literatura utilizados nas escolas, estes materiais também atuam como artefatos culturais de gênero e de sexualidade, porque veiculam representações de papéis sociais e atributos de gênero.

As imagens que seguem são de um livro de literatura infantil escolhido pelas meninas para realizar a leitura.

Figura 12 - Imagem de livro de literatura infantil utilizado pela Professora Maria, Escola Mudança

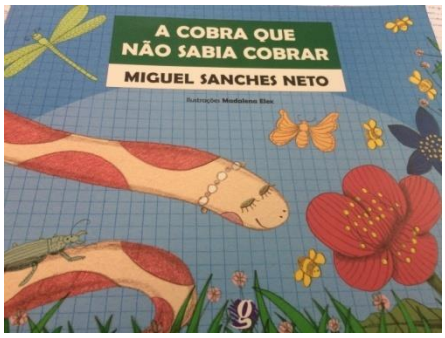
As imagens femininas com cores e formas generificadas, marcadas pelo rosa, pela figura da fada branca, com feições afiladas, acinturada, suave e risonha retratam fadas e princesas, sempre em relação com um príncipe gentil, amável e protetor. Junto às imagens os textos do livro reforçam a cor branca da e do personagem, o rosa como sendo a preferida da "Fada Rosada". A fada ajuda príncipes e princesas a encontrar um final feliz, e ainda, as princesas mencionadas no livro estão à espera dos pares masculinos, em condição de passividade, culminando com um final feliz para todas elas.

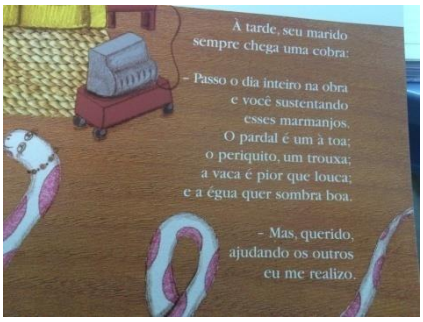
As imagens do livro, articuladas ao texto, produzem efeitos emocionais nas meninas, ajudam a criar expectativas nem sempre alcançáveis de uma "vida de princesa", com "príncipes encantados" e "finais sempre felizes". Ao fazermos a relação entre a fantasia que o livro passa e a realidade vivenciada por estas meninas na sala de aula, geralmente, tratadas pelos meninos de forma violenta e pejorativa, pensamos que as mensagens do livro podem trazer efeitos perversos na vida dessas meninas. As sensações de fracasso, de infelicidade e de frustração podem ser geradas se as meninas estabelecerem a relação entre o "ideal" e o "real", tentando se projetar naquelas imagens e textos. A leitura dos livros pelas crianças nas escolas nem sempre é dirigida pelas professoras, as crianças escolhem os livros e acessam os conteúdos a partir das leituras das imagens e dos textos, quando sabem ler.

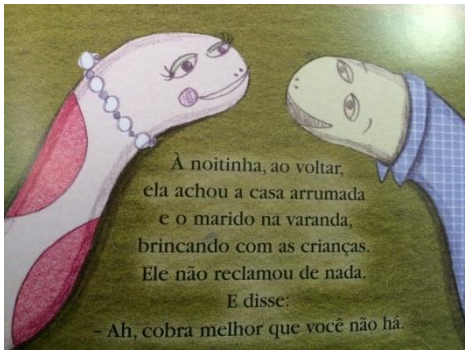
Na contracorrente, também foi registrada a leitura dirigida de um livro que traz o tema de gênero numa perspectiva crítica. O título do livro é “A cobra que não sabia cobrar”, de Miguel Sanches Neto. A leitura é realizada pela professora, conforme registro no diário de campo e imagens.

> Na volta do recreio a professora pega um livro e lê para as crianças. O livro aborda as questões de gênero, a condição feminina e a postura masculina. O autor traz uma visão crítica das relações de gênero que mostra a história de um marido bruto (cobra macho) e uma cobra fêmea muito gentil que gosta de ajudar os animais. O marido reclama porque ela ajuda e vive fora de casa, quando ela adoece e ele volta de viagem todos os animais a ajudaram e ele muda o seu comportamento na relação, passa a cuidar das crianças, faz tarefas domésticas e elogia a cobra fêmea. (Professora Domingas, Escola Alegria, Aula 8).

Figura 13 - Imagem de livro de literatura infantil, utilizado pela professora Domingas, Escola Alegria





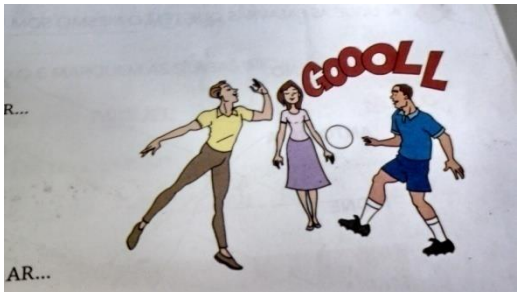


A história conta, por meio de animais, o cotidiano de famílias nucleadas com padrões patriarcais, inclusive, com representações do feminino e do masculino pelas cores cor-de-rosa (cobra-fêmea) e azul (cobra-macho) e pelos atributos de bondade (cobra-fêmea) e grossura (cobra-macho). A intenção da história é possibilitar a discussão sobre os padrões de gênero e patriarcais, tendo em vista que faz críticas ao personagem (cobra-macho) e mostra a revolta da cobra em relação ao tratamento do macho que modifica o seu comportamento.

Apesar de a professora não ter tematizado a história, questionando os papéis de gênero e tratando das possibilidades de mudança, indicadas no desfecho da narrativa, o livro foi escolhido pela professora para ser apresentado às crianças. Esse conteúdo pode influenciar nos questionamentos das meninas e dos meninos diante das vivências binárias de gênero, estabelecendo relação com o contexto da humana, do humano.

Os livros didáticos também podem contribuir com a revisão de padrões binários de gênero e de heteronormatividade, através das imagens e do texto que passam mensagens relativas a profissões, papéis sociais, configurações de mulheres, de homens, de famílias.

Durante a pesquisa foi registrado o trabalho das crianças com o livro didático ao acessaram um conteúdo de imagem e texto no qual há um personagem bailarino. O título da história é Triângulo Amoroso. A história trata de uma bailarina que está para escolher entre um jogador de futebol e um bailarino para namorar.

Figura 14 - Imagem de livro utilizado pela professora Maria, Escola Mudança

A professora explica que a aula anterior foi bastante polêmica e que as meninas torceram para a personagem ficar com o bailarino. A história e a imagem provocaram estranhamento dos meninos em relação ao bailarino homem e também porque achavam que a personagem deveria escolher o jogador de futebol. A professora explica:

> Deu muita polêmica porque os meninos achavam que a personagem ia escolher o jogador de futebol e as meninas disseram que era com o bailarino porque acharam o jeito dele parecido com o dela [diz com tranquilidade] (Professora Maria, Aula 1).

Na aula de releitura da história, os meninos retomam a polêmica e as meninas ratificaram a torcida pela escolha do bailarino na história.

> Façam a atividade com o colega que está ao lado. Não podem mudar de banca [orienta a professora]. A professora pergunta: Qual a profissão do menino? (P)/As crianças respondem: dançarino! Jogador! Um menino diz: Jogador e dançarino, cruz! [se benze] (♂). A professora pergunta: Com quem a menina fica no final?/

> Com o dançarino! Responde a turma./ Por quê? (P)/ Porque ele dança balé [o menino altera o tom de voz e faz gestos com as mãos zombando] (♂)./ Uma estudante responde: Porque não era importante a profissão, não importa se é famoso (♀) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 1).

O livro didático contribuiu para abalar o padrão da masculinidade hegemônica, através da imagem do homem bailarino. A contraposição com a imagem de um possível concorrente jogador de futebol, que na nossa cultura é uma profissão aceita e idealizada por muitos garotos, mobiliza a polêmica, podendo gerar reflexões.

Nessa aula, a professora não reforça a imagem construída pelos meninos, mas também não abre o debate relativo a gênero e sexualidade; o foco da aula centra-se na atividade. Embora dois meninos evidenciem o preconceito em relação ao dançarino de balé, a professora não faz intervenções. Por outro lado, a fala da menina valoriza a relação entre a e o personagem, independente do tipo de profissão, revelando não dar atenção aos estereótipos construídos sobre o homem dançar balé.

O padrão de masculinidade, evidenciado pelos meninos, enfrenta um novo referente (o homem bailarino) que inquieta, provoca e incomoda alguns deles. Esse referente presente no livro didático é reforçado pela possibilidade de os meninos vivenciarem a dança no Projeto Mais Educação. Sobre essa possibilidade eles dizem:

> Vai ter aula de balé eu não vou fazer não (♂). Por quê? (Pe) Ele responde: Porque balé é pra fresco [faz gesto se requebrando] (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 2).

> Quem dança balé é fresco, veado e queima ruela [olha para a pesquisadora] (♂). Outro menino diz: Eu fazia escala, sabia quem faz escala fica com isso aberto [aponta para a virilha] (♂)/ Tu faz? (♂) [o colega se espanta] /Não, faz tempo eu tinha 6 anos (♂) (Professora Maria, Escola Mudança, Aula 2).

Embora a imagem, o texto e a atividade relativos à possibilidade de o homem dançar balé ajudem a revisar o padrão de masculinidade, os meninos anunciam comportamentos esperados como norma. A agressividade das palavras atribuídas ao bailarino expressa a homofobia.

O trabalho com os artefatos culturais na escola pode assumir posições de resistência, diante dos papéis de gênero construídos e reproduzidos socialmente, mas também têm potencial para reforçar. A relativa autonomia da escola e a figura de autoridade das professoras potencializam esses papéis porque têm o poder de legitimar e/ou confrontar o que está posto como norma.

As escolas campo de investigação pouco estimulam os binarismos através de imagens afixadas nas paredes, nos quadros de aviso, nos cartazes. Esses recursos informativos e formativos, caracterizados como uma "pedagogia visual", são utilizados, sobretudo, pelas escolas de Educação Infantil. A "pedagogia visual" dirige-se a crianças que não alcançaram ainda o domínio da linguagem verbal e gera "repertórios de gênero" relativos às configurações de "ser menino" e de "ser menina", à definição de espaços e atividades de acordo com o gênero (CARVALHO; COSTA; MELO, 2008). Entretanto, essa pedagogia também se estende e alcança crianças que já dominam a linguagem oral e escrita.

A "pedagogia visual" (CARVALHO; COSTA; MELO, 2008), também materializada em cartazes, observada nesta pesquisa, diz da demarcação de espaços, de atividades e conhecimentos para os gêneros, conforme imagens:

Figura 15 - Imagem de cartazes da sala de aula da Escola Mudança

O material afixado na parede, informando os espaços "do cantinho da leitura" e do "cantinho da matemática", enfeitado por figuras de menina e de menino informam sobre a demarcação desses espaços e conteúdos. Embora meninos e meninas utilizem os espaços e os materiais presentes nesses "cantinhos", sem distinção por gênero, as imagens estereotipadas e segregadas por gênero transmitem e constroem a ideia de quem pode e quem não pode acessar tais conteúdos. Esses cartazes funcionam como "códigos secretos" (MORENO, 1999) informando para os meninos que aquele espaço e conhecimento são exclusivos deles, enquanto que o espaço da linguagem é das meninas. Apesar dessa divisão de conteúdos e espaços ser abordada na formação, ela continua presente na prática da professora. Atentando para os efeitos do currículo Louro (1997, p. 58) diz que

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os

> sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem sujeitos.

As mensagens dos cartazes sinalizam para a importância da prática pedagógica (institucional) atentar para esses símbolos e códigos que constituem o currículo e podem contribuir com a inclusão ou exclusão de crianças no contexto escolar.

Conquistas, desafios e possibilidades vivenciadas pelas professoras na prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica

A prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica, configurada nos agrupamentos mistos e práticas coeducativas, nas interações e nos artefatos culturais, perpassados pelos silenciamentos e pelas intervenções, apontam para conquistas, desafios e possibilidades em relação ao trabalho com as dinâmicas de gênero e de sexualidade. Essas dinâmicas emergem na contingência das práticas, tendo em vista a complexidade do contexto social, as diferenças culturais da comunidade, as próprias representações e os valores das professoras, a circulação de informações, as dinâmicas das desigualdades e a prática institucional.

As conquistas sinalizadas pelas professoras indicam que elas avançam na prática com gênero, possibilitando às crianças vivenciarem relações mais livres de segregações e preconceitos, como também promovem transformações no contexto da sala de aula.

As práticas pedagógicas docentes exercitam a superação dos binarismos de gênero, através dos agrupamentos mistos e do trabalho coeducativo, que não apenas eliminam as "caixinhas de gêneros", o "Clube da Luluzinha x Clube do Bolinha"[153] das relações, mas promovem a interação entre meninas e meninos. As professoras não estabelecem censuras de gênero e estimulam as crianças a partilharem os mesmos espaços, atividades, cores, brinquedos e brincadeiras. A forma de tratamento, os adjetivos, os elogios também são equivalentes entre os gêneros, pois não reforçam estereótipos e atributos, contribuindo para o avanço no trato à questão.

A atualização dessas práticas ocorre na correlação de forças, tensão e disputas no currículo com os padrões de gênero e de heteronormatividade incorporados e reproduzidos

[153] Expressão conhecida e utilizada no Brasil para situar a separação de gênero entre as crianças. A expressão inspira-se nos personagens criados na década de 1935 por Marjorie Henderson Buell, nos Estados Unidos, que passam a fazer parte de história em quadrinhos e desenhos animados.

pelas crianças, decorrentes da educação vivenciada em outros espaços. A fala da professora expressa os desafios e suas conquistas.

> Apesar de que em casa que é muito separado, também por ser zona rural eu acredito que eles têm uma tradição muito forte nessas questões. Não sei, mas aqui pelo menos aqui eu vejo que essa questão de cores eles já são mais amenos e em questão também de brincadeiras. Eu sei que você deve ter visto a menina brincando de carrinho, o menino pegando boneca pra brincar com as meninas. Então, eu vejo eles assim, muito... livres desses preconceitos, apesar de em casa eu sei que tem muita coisa de homem, de mulher. Os cadernos dos meninos, [risos] "o pequeno" que o diga [refere-se ao caderno de um menino do Pré 1 que tem uma mulher na capa]. Mas eu tento, eu tento ao máximo fazer isso. Apesar deles virem com uma carga... (Professora Domingas, Escola Alegria, Entrevista dia 27-08-2015).

O trabalho com as diferenças de gênero nas escolas, embora não seja anunciado e planejado, é realizado nas vivências das práticas. Desse modo, as professoras lidam com o desafio diário de apresentar às crianças outras configurações de gênero, revelando que as construções podem ser desconstruídas e ressignificadas.

As intervenções das professoras em relação a gênero, muitas vezes, ultrapassam o domínio da sala de aula e alcançam as práticas de outras, outros profissionais da escola, possibilitando mudanças na rotina da instituição, conforme relata a professora:

> A merendeira, por exemplo, quando vai pedir para os meninos varrerem, ela não pede só às meninas, ela pede também aos meninos. Então, mesmo ela sendo uma pessoa mais de idade, que teria aquela coisa mais rígida. Aquele estereótipo de separar, eu vejo várias vezes ela quebrando essas, essas questões, não é? E aí eu não sei te dizer se tem alguma coisa. A gente nunca parou pra conversar sobre isso, mas eu acho que é só uma questão de ligação, às vezes. Às vezes eu falo com os meninos de lá da outra sala. Não, coisa de menino e de menina não tem nada a ver não, pegue a vassoura e vá varrer. Com a merendeira: Ah! Deixe disso, bote os meninos pra varrer também, que eles têm que varrer também, eles não têm duas mãos e dois pés? Bote eles pra varrer. E aí esses comentários que vão surgindo vão alimentando isso e acaba formando uma rede assim, de pessoas que têm o pensamento que muitas vezes não tem nem assim, o sentido de dizer eu vou quebrar esses estereótipos, mas eu vou fazer porque também dá pra ajudar a gente, da pra fazer do mesmo jeito. A gente nota que dá pra fazer do mesmo jeito, tanto menina quanto menino e aí ficou isso (Professora Domingas, entrevista dia 27-08-2015).

As intervenções realizadas pela professora podem colaborar com a transformação de práticas pedagógicas coletivas, embora a temática de gênero não seja discutida, estudada na instituição. As mudanças ocorrem mais pelo sentido de colaboração do que pela ressignificação dos papéis de gênero, embora alcancem modificações. Essas mudanças revelam que os binarismos de gênero podem ser discutidos, problematizados e transformados na escola.

Na relação com as conquistas, os desafios relativos ao trabalho com gênero e sexualidade ultrapassam o currículo prescrito. As professoras sinalizam para a cultura binária de gênero arraigada na educação das crianças, a resistência e o distanciamento das famílias no trabalho com essas temáticas, a inexistência de trabalho coletivo, institucional em relação a gênero e sexualidade, bem como os limites da formação inicial e a ausência da formação continuada.

As desigualdades de gênero e de sexualidade, expressas nos tratos misóginos, machistas e homofóbicos entre as e os estudantes, "invadem" o espaço escolar, sem pedir licença. O conteúdo cultural dos artefatos que chegam à escola diz para as professoras que os binarismos, a violência de gênero, a exploração sexual e a homofobia, apesar de não estarem formalizados como temas de aula são conteúdos do currículo, que disputam espaço com o ensino da língua portuguesa, com o ensino da matemática, áreas consagradas e evidenciadas na educação.

Embora gênero e sexualidade assumam um lugar de currículo fracassado (SILVA, 2008) e de conhecimento subjugado (MOREIRA, 1999), porque estão em desvantagem no currículo, são, muitas vezes, relegados e não acolhidos pelas escolas. Eles passam a assumir lugar central nas aulas. As crianças, meninos e meninas, geralmente fazem o movimento inverso que a escola propõe, evidenciando o que parece ser silenciado, vigiado, opacizado. Nessa dinâmica, o conteúdo secreto, sigiloso e contestado assume lugar de destaque, e os temas e as vivências de gênero e de sexualidade ganham força nas interações conflituosas, nos insultos, nas brincadeiras e nos artefatos culturais.

Identificamos que as professoras avançam no trabalho com os agrupamentos de gênero, mas as intervenções relativas à sexualidade, geralmente, são muito tímidas ou não ocorrem. As dificuldades para este trabalho são anunciadas pela professora, quando diz:

> Eles [diz os nomes de dois meninos de outra turma] trouxeram três camisinhas pra escola e disseram que iam estuprar as meninas. Aí como é que eu lido com isso na sala de aula? Por que pra eles não é uma coisa grave, está entendendo? Às vezes eles não têm nem noção do que ele está dizendo. Às vezes tem, mas mesmo quando ele tem, ele não tem noção da gravidade. Então, pra ele isso não é uma coisa. Ele não tá fazendo uma coisa séria, ele tá fazendo uma brincadeira. Aí foi, chamou a supervisora, chamou os dois, chamou a mãe dos dois, nenhuma apareceu. Aí a gente também não pode deixar em casa, porque não pode deixar de assistir aula. Foi até isso que a supervisora tava dizendo, de quando chamar a mãe não deixar de entrar se não estiver com a mãe, mas ele vai deixar um mês sem assistir aula se a mãe não vem? Feito aconteceu uma vez, mandei chamar o pai do menino o pai não vem, passou três meses sem o menino vim pra escola. Tá entendendo? Eu não posso fazer isso, porque aí eu tô negando a eles o direito da educação. Aí como é que a gente trata isso? Aí chamou os dois, chamou a supervisora, chamou o outro menino que foi quem tinha trazido as camisinhas pra explicar que isso era errado, não sei o que, pra ver se dá a eles a noção da gravidade do que eles estão dizendo. Mas eles têm

> uma noção aqui, mas quando é lá fora, aí é música, aí é gesto. Aí é contexto de coisas que eles veem na comunidade. Tu tá entendendo? Aí eles não têm noção da gravidade, aí como é que a gente trabalha isso? (Professora Domingas, entrevista dia 27-08-2015).

A professora reconhece a banalização da sexualidade entre as crianças, diz da gravidade do que eles e elas falam em forma de brincadeira e da dificuldade em intervir, diante do contexto de produção dessa banalização e da ausência da família na escola. As explicações apresentadas pela professora mostram que para ela a realidade do contexto é superior e mais forte do que a possibilidade de transformação, a partir da escola e da própria atuação. A evidência maior desse relato é o fato de a professora não saber como lidar com a situação, que ajuda a explicar o seu silenciamento frente ao conteúdo da sexualidade, trazido pelas crianças.

Desse modo, o silenciamento não representa o avesso da intervenção, restrito à neutralidade ou omissão, mas se relaciona aos desafios que recaem na dificuldade da professora em saber e conseguir lidar com eles. O silenciamento, portanto, ultrapassa a inexistência, conforme sugere Foucault:

> Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2012a, p. 34).

Os silêncios expressam que gênero e, principalmente, sexualidade são zonas de conflito, de tensão e de desafios no currículo, que as professoras não estão preparadas para lidar com esse conteúdo, que os padrões de gênero e de sexualidade dificultam o trabalho, que falta apoio e projeto coletivo.

A dificuldade em trabalhar o conteúdo de gênero e de sexualidade que as crianças levam para a escola refere-se aos padrões culturais construídos nos espaços sociais e doméstico.

> Muito difícil. Porque assim, você vê, eu tenho vinte anos, não é uma coisa muito distante pra mim. É o tipo, o meu estudo. Há três anos atrás eu tava na escola, estás entendendo? No meu tempo não tinha essas coisas, essa intervenção extra assim, intervenção de fora como tem hoje. Deles chegarem cantando umas músicas totalmente horrorosas, de degradação mesmo do feminino. Eu chego, você escutou isso aonde? Em casa. Então, aí é difícil também eu interferir numa coisa que ele aprendeu em casa, no costume de casa. É difícil eu dizer pra ele que isso é feio, que isso é errado se ele vê que é a mãe e o pai que está fazendo. Então, se eu estou dizendo a ele que isso é errado, que a atitude dele é errada, então, eu estou dizendo que a atitude da mãe e do pai dele é errada. Então, pra ele isso vai ser muito chato e às vezes chega pai e mãe também reclamando, está entendendo? Porque também entende de outra forma. É uma coisa muito difícil, principalmente, essa questão de

> música, de sexualidade. Porque não é uma coisa da faixa etária deles (Professora Maria, Entrevista dia 27-08-2015).

Apesar da juventude da professora, que não representa grande distância temporal entre o "tempo da sua escolarização" e o seu "tempo profissional", ela faz menção há um tempo longínquo, distinto, com tom saudosista para dizer que não havia "interferências externas". A distinção que a professora atribuiu ao tempo refere-se muito mais aos meios de comunicação do que, propriamente, à distinção temporal. Ao lidar com as próprias representações sobre a sala de aula, a professora recorre às referências que tem como estudante.

Os desafios em relação ao trabalho com gênero e sexualidade também dizem do exercício de lidar com os próprios referentes religiosos na relação com os referentes formativos, conforme mostra a professora:

> Olha, eu tento articular tudo. É tipo assim, não tem aquela frase. Você come o peixe e tira os espinhos. O que pra mim é espinho eu tiro, mas tudo eu tento articular, tanto a minha religiosidade como a parte acadêmica. Eu tento relacionar, o que eu vejo que converge eu aproveito e uso, como a questão mesmo do amor e do preconceito, tu tá entendendo? Como a questão que eu te falei [refere-se à homossexualidade], a questão da naturalidade, de trazer pra criança como que aquilo fosse natural. Pra mim não é. Então não vai ter como eu passar pra ele como uma naturalidade que pra mim não existe, tu tá entendendo? Então, a gente conversa dessa forma. No começo eu era muito confusa, logo quando eu entrei na faculdade porque pra mim ou era uma coisa ou era a outra, ou era a acadêmica ou era a religiosa, mas agora eu tento convergir sempre pra não ser, pra eu nem ser esta extremista de um lado e nem extremista do outro como falam [refere-se ao que considera extremismo religioso e extremismo LGBT] (Professora Maria, Entrevista dia 27-08-2015).

No confronto entre religião e formação, a professora diz que buscou a convergência entre os dois campos, o ponto de encontro anunciado porque ela se situa no amor e no preconceito. Ao relacionar essa explicação, sobretudo quando diz da dificuldade de naturalizar a homossexualidade, à sua prática, consideramos que a religião está situada muito mais no campo do desafio do que, propriamente, de articulação com a formação e de possibilidades de intervenção. Assim, os silenciamentos também podem ser explicados pela força dos referentes religiosos, que dificultam a intervenção, a discussão crítica acerca do preconceito, da homofobia, dos padrões heteronormativos na perspectiva do multiculturalismo crítico.

O acesso a outros referentes sobre gênero e sexualidade, inclusive, por meio da formação, embora nem sempre alcance transformações mais radicais, repercute nas concepções da professora. Entretanto, esse acesso não garante a vivência desses conhecimentos na prática.

> Criar novas formas de conhecimento também sugere criar práticas de sala de aula que forneçam aos/às estudantes a oportunidade de trabalhar coletivamente e desenvolver necessidades e hábitos nos quais o social seja sentido e vivido como uma experiência emancipatória e não como uma experiência alienante (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 154).

O engajamento da professora na luta contra o preconceito, a violência de gênero, a homofobia demanda conhecimentos, atitudes política e coletiva. Assim, gênero e sexualidade são conteúdos da formação que disputam espaço no currículo em âmbito acadêmico e para além dele, tendo em vista os referentes religiosos, sociais que continuam o acompanhando.

A compreensão acerca da ineficácia das intervenções docentes e da supervisão em relação à sexualidade aponta para a influência das mídias, para a necessidade da presença das famílias, para a fragilidade do trabalho coletivo, institucional e gestor, uma vez que práticas mais interventivas provocam transformações no comportamento das crianças, interferindo no cotidiano escolar. O relato mostra:

> Nunca, nunca vi estas questões e até quando são trabalhadas em reuniões pedagógicas mesmo. É tipo assim: fala tá acontecendo isso e isso. Aí e é? Vai fazer o que? Aí mesmo dizem: É, não tem o que fazer o que a gente tem a fazer é orar. Olha, eu sou religiosa, eu oro pelos meus alunos. Oro no começo da aula. Eu sei que eu tenho que orar, mas a gente precisa fazer alguma coisa também. Tu tá entendendo? E assim, a gente vai passar uma música diferente pra eles. Até a outra diretora, a que está de licença médica ela é bem mais é... consciente de uma forma humanizada, ela assim, é muito presente. Quando ela está... É porque tu sabes, aquela coisa, quando ela tava, quando eles entravam sempre tinha uma música. É resenha [engraçado] porque os meninos ficam tipo, ficam com aquela música porque quando eles chegam e está tocando aquela música, já minimizava esse efeito da música, de eles estarem cantando porque era sempre, tipo. Na hora de sair, na hora de entrar, tem tipo uns megafones assim no corredor, uns rádios. Sempre botava umas músicas mais diferentes, mais... está entendendo? Ela sempre tem, tinha muito projeto, tá acontecendo isso, então vamos ver o que a gente pode fazer. Tem a questão da violência. Ela contratou a polícia pra fazer a questão do PROEB [Programa de Avaliação da Educação Básica] aqui, porque eles só temem duas coisas, polícia e bandido. A polícia vivia aqui, mas não era na questão de coerção, era de amizade mesmo. Os meninos ficavam até amigos dos policiais, os meninos faziam palestras de sala em sala no auditório, todo mundo junto. Eu também fui pra sala de aula tratar de um a um, a questão da violência. Elas sempre procuram parceria fora da escola, mas agora que ela está de licença prêmio, é prêmio, que ela vai se aposentar, está tirando todas as licenças. Está muito distante, aí as outras assim quando a gente conversa, só é vamos orar, vamos orar e não procura projeto, não procura uma forma de intervenção, tá entendendo? (Professora Maria, Escola Mudança, Entrevista dia 22-10-2015).

A dificuldade de a professora em saber lidar com as questões de gênero e de sexualidade sinaliza para os desafios enfrentados em sua prática. A necessidade de estratégias educativas concretas e profissionais, diferentes do apelo ao sagrado, a falta de um trabalho programado, institucional com as temáticas e o isolamento da professora no enfrentamento

das situações, de certa forma, são respostas para o seu silenciamento diante da realidade da sala de aula, sobretudo, com as questões da sexualidade.

Em relação à intervenção da família no trabalho com gênero e/ou sexualidade, a professora diz:

> Aqui na minha sala não, nunca tive problemas. Mas na escola já. Teve uma professora que ela estudou na federal de Recife e ela ensinava aqui. Ela não ensina mais, mas no ano passado ela ensinava aqui e ela foi dar uma aula foi até no tempo integral com os pequenos. Eu sei porque esse caso aconteceu na sala de [diz quem é a professora], ela sai porque tem um revezamento que eles fazem. Aí ela foi dar aula, aí ela tava tratando as questões de gênero. Aí ela disse desse jeito, que o pipiu da menina [órgão sexual] podia misturar com o pipiu da menina, pipiu de menino podia se misturar com pipiu de menino e pipiu de menino podia se misturar com pipiu de menino que isso não tinha problema nenhum, que isso era natural e se eles quisessem isso podia acontecer, cada um tem sua opinião. Aí ela tratou dessa forma. / Com as crianças? (Pe)/ Com as crianças. Quando a professora chegou na sala, aí eles começaram a dizer isso. E uma história assim, não foi mentira nenhuma não porque eles estavam dizendo. A professora pegou eles já pra devolver pros pais porque essa já era a última aula dela. Menina, no outro dia tava na rádio, as mães ligaram pra rádio, ligaram pra secretaria, aí foi denunciado, chamaram a atenção dela, que não era pra, porque não foi um caso de intervenção, que tava acontecendo não. Ela foi dar uma aula sobre isso porque era uma aula que ela ia formar pares, aí ela foi formar par de menina e menina, tipo. O papel de menino ela botou as meninas pra fazerem, e o papel de menina ela botou os meninos para fazerem, mas não foi porque eles queriam foi porque ela quis que fosse assim, aí deu a maior confusão. Mas na minha sala de pai, de mãe nunca teve não (Professora Maria, Escola Mudança, Entrevista dia 22-10-2015).

O relato da professora mostra a resistência de algumas famílias na realização do trabalho com gênero e sexualidade na escola. Embora na descrição da prática a professora não se refira a um trabalho coletivo, institucional, programado, a evidência da resistência é tratada como dificuldade de vivência desse conteúdo no currículo escolar. A professora ratifica essa dificuldade ao dizer da possibilidade da realização de um projeto voltado para gênero e sexualidade:

> Digamos que a gente decida fazer um projeto. Aí esse projeto, digamos, é rejeitado e um pai acha ruim, não faz diferença se um pai ou dez acham ruim, se um pai achou ruim é problema. Não tem esse negócio. Não vai ter, digamos, muito problema. Não seriam muitos pais que achariam ruim, seriam poucos, mas um é problema porque ele não diz : O que é que está acontecendo? Eles não vem aqui não, eles vão direto pra Secretaria de Educação, a Secretaria de Educação não quer denúncia, não quer televisão, não quer interferência, não quer que propague pra não virar uma coisa maior. Já é processo. Então, ou eles vão pra secretaria, ou eles vão pra delegacia. Eles não vêm aqui saber o que está acontecendo. Então, não tem diferença se um pai achar ruim ou se cem achar ruim, é a mesma proporção (Professora Maria, Escola Mudança, Entrevista dia 22-10-2015).

Os silêncios das professoras “dizem”, “expressam”, “evocam” as cobranças sociais, por padrões binários de gênero e de heteronormatividade. Os silêncios também anunciam a

falta de autonomia profissional da professora e da escola, perante o controle exercido pelas famílias, pela mídia, pela justiça e secretaria de educação, que acaba ditando o que a escola pode trabalhar.

Diante dos desafios da prática, as professoras sinalizam para a importância da formação, que também guarda seus limites, diante do contexto dinâmico e complexo. As professoras falam sobre as contribuições da formação, dizendo que

> Eu acho que... na Universidade a gente tem um suporte. Bem, bem interessante pra essa questão e eles sempre fixaram nessa questão do professor ser um profissional que forme uma pessoa, forme um futuro cidadão. E aí em questão a gênero e sexualidade eu tive poucas disciplinas, mas também não é um assunto que eu já me aprofundei, porque tem as outras nomenclaturas, tem as outras discussões, mas a questão dentro da sala de aula, aquela questão de estereotipar o que é de menino, o que é de menina, o que pode ser feito por menino, o que pode ser feito por menina. Eu tento trazer isso que eu aprendi na Universidade pra dentro da sala de aula. Eu sei que às vezes a gente tem costume. Que a gente é muito enraizado, que é de cultura, mas que assim... quando a pessoa pega e diz: Não, não é assim, não pode ser assim, e... eu vou tentando trazer essa questão do que eu já vi muitas vezes na Universidade, com ... [diz o nome da professora] Já vi em outras disciplinas com ...[diz o nome do professor], a gente tenta trazer pra dentro da sala de aula. Essa vivência. Sei que às vezes no dia a dia a gente acha dificuldades, mas tanto pela pessoa em si,mas eu tento trazer ao máximo. Disso eu acho que a Universidade mudou totalmente de ver as coisas, desde que eu tive certas disciplinas e certas coisas mudaram muito o meu jeito de ver e a minha prática dentro da sala de aula, quanto a essas questões de gênero e de sexualidade. (Professora Domingas, entrevista dia 27-08-2015).

As contribuições da formação para o trabalho com gênero e sexualidade são apontadas pela professora como suporte para a atuação. O destaque dirige-se às questões de gênero, à ressignificação da própria cultura e da prática, no exercício de se libertar do enraizamento referente aos binarismos de gênero. A fala da professora mostra que algumas disciplinas e professores, professoras abordam as discussões no currículo. Ela cita uma professora e um professor da pesquisa. Essa fala mostra que não são estudos e temáticas que perpassem toda a formação, conforme identificamos na análise do projeto do curso.

Em relação ao lugar que gênero e sexualidade ocupam no currículo da formação, a professora diz:

> Eu acho que a disciplina eletiva... mas nas disciplinas dentro. É uma disciplina que dentro fala de gênero e sexualidade. Eu sei que existem as eletivas, mas as eletivas não é todo mundo que quer pagar e aí eu acharia interessante que tivesse uma disciplina, mesmo que fosse de 45 horas pra que a gente pudesse aprofundar nessa questão e ter realmente um foco, somente naquilo, porque a gente tem as disciplinas que têm uma parte dela que é pra isso, mas nem sempre aquilo dá conta das dúvidas, dos debates que a gente quer fazer em sala de aula. (Professora Domingas, entrevista dia 27-08-2015).

A necessidade de aprofundamento é apontada pela professora como justificativa para a disciplina obrigatória no currículo. Para ela, o espaço nas disciplinas que abordam as temáticas é insuficiente e as eletivas não garantem o acesso de todas, todos estudantes.

Ao considerarmos que gênero e sexualidade são dinâmicas das diferenças presentes nos espaços sociais, educativos e formativos, como também conteúdos da formação que transversalizam o currículo, não negamos a importância da garantia de lugares mais específicos para aprofundamento e problematização.

Desse modo, consideramos que o debate sobre gênero e sexualidade no currículo ultrapassa a sua inserção, diz da importância da revisão do que está posto como conteúdo dominante, a partir dos princípios, dos objetivos, dos fundamentos, das temáticas, das metodologias para a formação. A intenção é a garantia de gênero e de sexualidade como conteúdo formativo, conforme definem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, no Artigo 13, referente à estrutura e ao currículo dos cursos de formação (BRASIL, 2015).

Os limites da formação também são apontados pela professora, no sentido da valorização da prática, de tomar as experiências com gênero e sexualidade na Educação Básica como conteúdo formativo. A ideia é ir além da dimensão conceitual de gênero e de sexualidade, tomando os desafios do cotidiano escolar como conteúdos da prática formadora:

> [...] Até formação eu acho que nós deveríamos ter uma formação melhor a respeito disso. Até formação continuada mesmo. Olha, eu vou te falar uma coisa. Formação continuada quando ela é bem feita, geralmente ela é mais proveitosa do que a formação da que a gente tem na faculdade/ Por quê? (Pe)/Na faculdade é tudo muito teórico, você pode perceber que quando alguém diz alguma coisa. Até pronto, as tuas próprias intervenções eram muito boas pra gente, feito tu disseste a professora [diz o nome da colega]. Eu fiz isso, isso e isso, não é uma receita, mas é uma sugestão. A gente não tem essas sugestões. Se a gente disser está acontecendo isso, isso e isso na nossa escola aí eles vão dizer: Certo autor trabalha essas questões, mas não disse nenhuma sugestão. Então, é muito longe da prática. Então eu acho que deveria ter esses gêneros, mas assim eu acho que ele está sendo tirado [refere-se aos Planos de Educação], muitas vezes porque é, ele não é bem trabalhado. Quando ele acontece ele não é bem trabalhado, justamente, por essa falta de formação. A formação que a gente tem na faculdade é muito conscientizadora, de consciência, mas não de prática. Estás entendendo? Mas não dá nem pra gente reproduzir porque a consciência que eles tão trazendo pra gente, nós somos adultos, estás entendendo? A gente é jovem, adulto, mas como é que a gente passa isso pra criança? No contexto dela. Então não há nem sugestões. Eu acho a Universidade muito distante da prática, muito teórica. Assim, minha, minha prática como professora eu acho que ainda está muito distante de ser boa, mas o que eu tenho de bom eu adquiri na convivência, na convivência com outros professores, observando a prática, observando (Professora Maria, entrevista dia 22-10-2015).

É possível perceber como demanda para a formação o currículo praticado considerar as experiências das estudantes como conteúdo de análise, na perspectiva da ressignificação da

prática, conforme sugere Guimarães (2015). A relação teoria e prática, que possibilita o diálogo entre texto e contexto, parece se perder na prática pedagógica da Educação Básica quando as professoras se deparam com os desafios contingentes da realidade social e, muitas vezes, não sabem o que fazer com eles.

Por outro lado, a crítica à dimensão conscientizadora da formação indica que a professora entende a consciência reduzida ao plano teórico, adquirida na formação e distante da realidade das escolas.

A consciência pode ser compreendida no plano das ideias, da abstração, conforme sugere Vázquez:

> A atividade da consciência de *per si* tem um caráter que podemos denominar teórico na medida em que não pode levar por si só, como mera atividade da consciência, a uma transformação da realidade, natural ou social. Quer se trate da formulação de finalidade, quer da produção de conhecimentos, a consciência não ultrapassa seu próprio âmbito; isto é, sua atividade não se objetiva ou materializa (1977, p. 193).

Embora a consciência esteja situada no plano teórico, ela se faz necessária ao movimento da *práxis*, e passa a ser mobilizada como atividade humana. A conscientização se dá no engajamento político da professora, do professor, na relação mulher/homem e mundo (FREIRE, 2001c) que atua contra as injustiças curriculares e sociais, portanto, é atividade teórica e prática ao mesmo tempo.

A conscientização da professora, do professor, diante das diferenças é produzida através de referentes teóricos e práticos no confronto com os ranços do preconceito, da discriminação, por isso não se trata de transferência ou reprodução, mas de engajamento político. Portanto,

> Em outras palavras, muitas vezes educadores que se comprometem com a sua turma e com a sua escola podem-se tornar criticamente autoconscientes e se engajar em ações político-pedagógicas com objetivos claros de transformação e nesse sentido podem assumir suas funções como intelectuais, mas, em outros momentos, sentem-se confusos ou mesmo inconscientes de suas limitações ou capacidades no sentido de serem proponentes ativos de mudança social (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 16).

Isso leva a pensar que a compreensão da realidade de opressão, de violência, de discriminação em relação a gênero e sexualidade, por si só não se materializa em intervenções transformadoras, demanda engajamento político conscientizador. As críticas da professora não negam a importância da teoria na formação, mas alertam para a sua dificuldade em conseguir materialidade, uma vez que não consegue mobilizar o conhecimento nas contingências complexas e dinâmicas da prática com gênero e sexualidade na escola, no trabalho com crianças.

No currículo da formação, as diferenças de gênero e de sexualidade são trabalhadas, entretanto, vivenciar esse conteúdo na prática pedagógica docente de forma interventiva se mostra como o grande desafio. Desse modo, o trato que a formação dá aos saberes da experiência das estudantes que já atuam na Educação Básica é analisado da seguinte maneira:

> [...] assim eu acho que é muito bem trabalhado. Pronto, você tá aqui e você vê que é natural. Você não concorda comigo que é natural pra eles, não é coisa que acontece recorrente? (P)/ É (Pe)/ Mas do Carmo se eu chegar lá na escola [fala manso], na faculdade. Aí eu digo pronto, aconteceu um caso assim, assim. Pra os professores mesmo é uma coisa. "Mas isso aí é um caso à parte" [interpreta a professora, o professor]. Eu não tô dizendo, eu escutei da boca da professora, do professor mesmo. A gente, eu falei numa situação, não foi nem desse menino [refere-se a um caso de violência sexual]. Foi mais leve, de uma situação. Aí ele,ela fez [refere-se ao professor, à professora], não isso aí é um caso à parte você está tratando como se fosse geral. Eu disse: professora, professor, mas é uma coisa geral. Mas não entende. Tá entendendo? Dos professores da faculdade é bem trabalhado, mas não é trabalhado como uma coisa recorrente, é trabalhado como uma coisa à parte, mas não é. Eu acho que tem um distanciamento muito grande de sala de aula, de todos. Assim, da maioria dos professores. (Professora Maria, Escola Mudança, entrevista dia 22-10-2015).

A professora sinaliza para a formação atentar para a realidade social como um contexto no qual a violência está presente de forma mais generalizada e não pontual, chamando a atenção para a importância de a prática ganhar maior visibilidade no currículo da formação. O desafio da síntese articuladora entre os conteúdos formativos com gênero e sexualidade e as demandas do contexto mostra-se como um trabalho hercúleo para a professora, sozinha, dar conta.

Somam-se a isso que, gênero e sexualidade são categorias distintas, com campos teóricos específicos, porém articulados, conforme evidenciamos na análise do currículo da formação. Essa configuração conceitual e epistemológica, no entanto, aparece no cotidiano da escola de forma imbricada, dinâmica e emergencial; essa emergência exige da professora pensar e agir coerentemente, efetivando a síntese entre teoria e prática, e selecionando os referentes de gênero e/ou de sexualidade, de acordo com a situação exigida.

Ao mesmo tempo em que as professoras sinalizam para os limites da formação, em relação à garantia do espaço no currículo e à necessidade de tomar a prática como conteúdo formativo, elas sinalizam para o universo de possibilidades de a formação docente (inicial e continuada) contribuir com o trabalho com gênero e sexualidade na Educação Básica. Entretanto, elas indicam que a dinâmica do contexto social é maior do que a formação alcança, portanto, a formação também, sozinha não dá conta dessa realidade.

As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica avançam em relação ao trabalho com gênero, mas a articulação com a sexualidade e suas especificidades exige seu fortalecimento.

Diante do que ainda há para avançar, o trabalho com gênero e sexualidade nas escolas demanda articulação e síntese, tomando a formação como resultado da

> [...] prática pedagógica de/entre sujeitos (docentes e discentes), de/entre instituições (IES formadoras e escolas da Educação Básica), num dado momento histórico. Formação de professores e prática pedagógica constituem-se, assim, elementos de um mesmo ato educativo (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009, p. 15).

Desse modo, a formação e a prática pedagógica são dimensões inseparáveis que podem contribuir com a transformação das desigualdades de gênero e de sexualidade. Articuladas, tornam-se mais fortes para lidar com as resistências do contexto social que impõe padrões binários e heteronormativos.

Tudo que dizemos tem um 'antes' e um 'depois' – uma 'margem' na qual outras pessoas podem escrever (Hall, 2006).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas culturais que desafiam a escola a lidar com as dinâmicas de gênero, de sexualidades, de raças, etnias, religiões revelam os limites e também as possibilidades do trabalho com as diferenças nas práticas pedagógicas e nos currículos de formação de professoras, professores.

A escola como um lugar de trânsito e de vivências culturais implica em trato atento, cuidadoso, sensível e comprometido técnica e politicamente das suas e dos seus profissionais com gênero e sexualidade. O trabalho coletivo fortalece o currículo escolar, a partir da prática pedagógica (docente, discente e gestora). A professora, o professor, pela relação intersticial, cotidiana e intencionalmente pedagógica com as e os estudantes é o sujeito central na mediação, partilha, socialização, aprofundamento e ampliação de culturas e de conhecimentos na sala de aula e na escola. Além disso, essa e esse profissional também medeiam e propõem relações entre as e os estudantes, nos seus agrupamentos, nos diálogos, nas brincadeiras e nas atividades que envolvem diferentes acervos culturais.

Nesse contexto, o conhecimento teórico e o prático, articulados, possibilitam e potencializam relações humanas e justas, sobretudo, no que se refere às diferenças de gênero, de sexualidade, de classe, de etnia, de religião nas escolas. Por outro lado, nem todas e todos compreendem a necessidade e a importância desses conteúdos no currículo escolar, revelando que gênero e sexualidade são temáticas geradoras de tensões, conflitos e relações de poder.

A modificação do texto do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) com menção a gênero e orientação sexual, termos substituídos por “cidadania” e “formas de discriminação” representa uma manobra de silenciamento das diversas formas de desigualdade presentes em nosso país e, ainda, um mecanismo de promoção dessas desigualdades.

A onda de conservadorismo que sustenta estas ações evidencia o termo da “ideologia de gênero”, através de ideias distorcidas em relação ao trabalho com gênero e sexualidade que visam, ideologicamente, impor um sistema binário e heteronormativo de regulação social. Essa onda conservadora, presente em grande parte do país, ganha fôlego em alguns estados e municípios, que retiram dos planos estaduais e municipais os termos identidades de gênero e orientação sexual. Por outro lado, movimentos sociais, educadores e educadoras e o Ministério da Educação se posicionam contrários à invisibilização de gênero e sexualidade dos Planos de Educação. Em nota técnica e nota pública o MEC diz que esses são conceitos necessários e importantes às políticas educacionais, é conhecimento científico produzido e

categoria fundamental para os trabalhos de gestão, formação inicial e continuada das e dos profissionais da educação e valorização da profissão docente. Os Planos que não nomeiam as diferenças são considerados incompletos pelo Ministério, que recomenda revisão.

O Ministério também publicou nota pública referente às medidas tomadas no estado de Goiás e de Alagoas para, inclusive, proibir o trabalho com gênero nas escolas, além de outros conteúdos considerados ideológicos. Denominado de "Programa Escola Livre", chamado de "lei da mordaça", contradiz os princípios da educação. A referida nota afirma a importância de vivências contra o preconceito nas escolas e reitera que as professoras e os professores têm condições de abordar os temas porque têm formação necessária. Essa nota vai ao encontro, portanto, dos achados desta pesquisa.

Nesse contexto, gênero e sexualidade são dinâmicas das diferenças, construídas socialmente, que desafiam o currículo, intensificando as tensões e as lutas culturais. A formação de professoras e professores como um dos *lócus* de construção partilha a ressignificação de conhecimentos, também como espaço multicultural, lida com os padrões binários de gênero e de sexualidade ainda existentes na sociedade.

O pressuposto de que o currículo do Curso de Pedagogia do CAA aborda as diferenças de gênero e de sexualidade com possíveis intervenções na prática pedagógica nos levou a analisar as contribuições do currículo da formação de professoras e professores para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica.

A partir da lente teórico-metodológica do multiculturalismo crítico a pesquisa trata as desigualdades de gênero e de sexualidade como produções material e discursiva passíveis de transformação. Através da observação participante, da pesquisa documental, do uso de questionários e entrevista fomos em busca de respostas para nossas inquietações epistemológicas.

Identificamos, portanto, que as abordagens de gênero são configuradas no currículo prescrito e no currículo vivido da formação. No currículo prescrito, gênero e sexualidade são categorias que não transversalizam o Projeto do Curso, embora tenham lugares garantidos na estrutura curricular, a partir de algumas disciplinas.

A presença da disciplina Gênero e Educação no Projeto, bem como a articulação entre gênero e sexualidade na sua ementa sinalizam para o compromisso do curso com as diferenças, garantindo espaço no currículo. Junta-se a ela a oferta da disciplina Sexualidade e as implicações na infância, não explicitada no Projeto do Curso porque compõe a eletiva Tópicos Especiais em Educação. A perenidade e demanda crescente de matrícula nessas eletivas indica que há interesse das e dos estudantes pelos conteúdos na formação.

As demandas do contexto, das Diretrizes para os Cursos de Licenciatura e do interesse das e dos estudantes do CAA/UFPE pelas abordagens de gênero e de sexualidade no currículo da formação indicam que o Projeto do Curso necessita de atualização, sobretudo, no que se refere à presença localizada das temáticas e à revisão da linguagem androcêntrica do texto.

Os programas e as programações mostram que as temáticas relativas a gênero e sexualidade dialogam com outras diferenças, sem sobrepor uma dimensão à outra, bem como se articulam com o conteúdo da disciplina. Essa análise sinaliza para a aproximação entre as três propostas, a partir de temáticas e bibliografias que indicam referentes ligados às perspectivas crítica e pós-crítica de gênero, sexualidade e educação.

O currículo vivido mostra que gênero e sexualidade são conteúdos da formação, que perpassam as aulas das disciplinas, para além dos espaços específicos dos seminários temáticos. A continuidade das discussões relativas a gênero e sexualidade emerge da articulação com os conteúdos específicos, das dinâmicas do local e do global, provocadas por fatos da realidade, pelas vivências das professoras e dos professores, como também pelo diálogo com os relatos das experiências pessoais das e dos estudantes.

Gênero e sexualidade são categorias trabalhadas em abordagens programadas e em abordagens contingentes no currículo. Embora estejam imbricadas e tratadas de forma articulada, têm referenciais e temáticas próprias. A partir das dimensões universal, dialogal e plural de gênero e da versão não tolerada do trabalho com a sexualidade, o currículo da formação contribui para a superação dos binarismos e da heteronormatividade, com foco na educação.

Desse modo, gênero e sexualidade são abordadas na formação como produzidas pela história, pela sociedade e pelos discursos. A revisão das duas categorias ajuda a compreender que as identidades/identificações de gênero são diversas e móveis, que as orientações sexuais nem sempre correspondem ao gênero identificado, e também podem assumir movimentos diversos. Essas compreensões têm implicações na educação, devido ao trato com as e os estudantes nas escolas.

A importância da nomeação das diferenças, presente no currículo vivido, impele os sujeitos a enfrentarem suas resistências, inclusive, no uso da linguagem. O contato das e dos estudantes com situações reais de discriminação e de preconceito, através dos relatos, promove a sensibilização e a compreensão sobre o contexto de vida de homossexuais, bissexuais e transexuais, atentando para a necessidade de práticas educativas justas.

Gênero e sexualidade não são temas ou categorias inseridas em parte ou em um tempo dessas disciplinas, mas são abordagens presentes na formação que contribuem para a revisão

do currículo, do que está posto como conteúdo ou cultura dominante. Apesar dessa investida, algumas práticas discentes sinalizam para resistências em relação à desnaturalização dos padrões de gênero e de sexualidade, recorrendo, muitas vezes, a argumentos religiosos e biológicos para sustentar seus posicionamentos. Há ainda os discursos discentes apoiados no multiculturalismo humanista liberal, traduzidos na "aceitação", "tolerância" e "respeito" às diferenças, fortalecendo a relação entre centro e margem.

Em contrapartida, a prática docente, geralmente, insiste na desconstrução desses padrões, argumentando acerca das desigualdades sociais implicadas nas diferenças, levando-nos a considerar as contribuições do multiculturalismo crítico na formação. Esses movimentos ratificam que gênero e sexualidade são temáticas que geram tensão no currículo, são campos de disputa e de resistências.

O acesso aos conteúdos e às vivências do currículo prescrito e do currículo vivido da formação contribui para a prática pedagógica das professoras com as diferenças de gênero e de sexualidade na Educação Básica, uma vez que fornece referentes teóricos, conceituais e reflexivos para suas concepções e práticas.

A análise da prática pedagógica das professoras na Educação Básica com gênero e sexualidade configurada nos agrupamentos mistos e práticas coeducativas, nas interações e nos artefatos culturais, perpassados por silenciamentos e intervenções, diz dos seus avanços e limites. As práticas avançam nas dinâmicas de gênero, no que se refere aos agrupamentos e às vivências que não cobram ou estimulam papéis de gênero e posturas binárias, instigando relações coeducativas, promotoras de ações colaborativas.

Embora a violência de gênero, a exploração e a banalização da sexualidade façam parte do conteúdo curricular da escola, trazido por meninos e meninas para a sala de aula, através dos insultos, das brincadeiras e das músicas, esse conteúdo não é evidenciado porque abarca temáticas complexas de gênero e envolve a versão não tolerada do trabalho com a sexualidade. A perspectiva do multiculturalismo crítico, que aponta para o diálogo, para a crítica em relação às diferenças, não é vivenciada nas escolas, que silenciam em relação às agressões e aos preconceitos de gênero e de sexualidade. A possibilidade de utilizar esse conteúdo em favor do combate à discriminação, subvertendo relações de opressão, não ocorre.

Na contracorrente, a sexualidade como energia, desejo, curiosidade está presente entre as crianças, mobiliza suas atenções e seus interesses durante as aulas, porém, as práticas indicam que as escolas são espaços de "assepsia" da sexualidade, pela ausência da tematização, discussão e estudo. Diante da ausência desse trabalho, as meninas e os meninos indicam que a mídia e a troca de saberes entre os pares respondem aos seus anseios, pois

trazem todo o conteúdo aprendido para a sala de aula. Esse conteúdo, geralmente, explicita agressividade, desrespeito com o próprio corpo, com o corpo da, do colega e a vigilância da sexualidade, pautada no padrão heteronormativo, racista e binário de gênero.

As diferenças de gênero e de sexualidade geram tensão, exclusão e discriminação entre as crianças, que mostram se sentir chateadas, ameaçadas, cobradas e humilhadas, com repercussões na prática docente, diante do clima escolar e da dispersão das meninas e dos meninos, sobretudo, na Escola Mudança. A rotina rotineira também contribui com a intensificação da dispersão e dos conflitos, pelo desperdício do tempo e pela falta de significados de algumas atividades para as crianças. Esse contexto evidencia a necessidade do trabalho permanente e crítico com gênero e sexualidade nas escolas, que promova estudos e reflexões acerca do conteúdo, das vivências e das curiosidades que as crianças levam para a sala de aula.

A contraposição entre a cultura construída pelas crianças que configura suas infâncias e a cultura instituída pelas escolas, a partir de uma visão adultocêntrica, mostra o choque cultural e os limites para o diálogo. Essa contraposição é evidenciada, sobretudo, nos artefatos culturais, que traduzem expectativas e interesses divergentes. As crianças parecem estar à frente, amadurecidas, curiosas e conhecedoras em relação ao que propõe a escola, que se utiliza de imagens e músicas que representam um mundo idílico, infantilizado e romantizado, distante da realidade da comunidade. Por outro lado, essas mesmas crianças “gritam” para a escola que os seus conhecimentos em relação a gênero e sexualidade não são suficientes, que se incomodam com o que escutam, sinalizando para a importância de terem outros referentes culturais.

O conteúdo homofóbico expresso pela prática discente, a “ausência” de identificações e temáticas sobre pessoas trans ou homossexuais no cotidiano da escola e a necessidade de intervenções da prática docente chamam a atenção e ratificam a importância das abordagens da formação sobre o movimento LGBT e a teoria *queer*, tendo em vista que a escola parece continuar excluindo ou negando essas pessoas nesse espaço.

Nesse contexto, as professoras lidam com desafios diários postos ao trabalho com gênero e sexualidade; eles dizem das suas concepções pessoais, religiosas e valorativas que são conflitadas pelos conteúdos da formação. Os desafios vêm, sobretudo, da realidade social das crianças, da influência da mídia e da resistência da sociedade em relação a essas temáticas na escola. A importância da prática coletiva, institucional com gênero e sexualidade também é posta como desafio e possibilidade pelas professoras que protagonizam essas atividades, tendo em vista a necessidade de apoio e fortalecimento. O anúncio sobre a importância da

formação continuada indica que gênero e sexualidade não são temáticas de responsabilidade apenas da formação inicial, sinalizando para a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação em serviço.

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 ressignificação do conhecimento formativo de acordo com a realidade e a seleção do tipo de conhecimento.

Diante das conquistas e dos desafios enfrentados pelas professoras em relação às diferenças de gênero e sexualidade, elas ratificam a importância desse trabalho nas escolas, anunciando que o currículo da formação é responsável por esta percepção. A formação alcança, portanto, a ressignificação de concepções acerca das relações de gênero e de sexualidade por parte das professoras, que parecem desnaturalizar os padrões binários de gênero e enxergar seus atravessamentos nas relações entre meninos e meninas.

Ao dizer sobre a importância de gênero e sexualidade no currículo da formação e dos limites em relação à ênfase na prática, as professoras mostram que construíram o compromisso com as diferenças na formação, apesar de nem sempre realizarem intervenções.

O fato de sinalizarem para a necessidade de tomar as suas vivências na Educação Básica como conteúdo da formação, na perspectiva da ressignificação, mostra o reconhecimento de que ela subsidia suas práticas e que pode avançar, como também mostra as demandas para o diálogo entre instituições formativa e profissional.

Desse modo, as análises empreendidas concorrem para defender a tese de que o currículo do Curso de Pedagogia do CAA contribui com a prática pedagógica das professoras da educação básica, a partir das abordagens das diferenças de gênero e de sexualidade.

A pesquisa sinaliza para a importância da prática pedagógica docente para a promoção da justiça curricular, em relação a gênero e sexualidade, situa a necessidade de as políticas públicas e a prática pedagógica (institucional) desenvolverem formação continuada, possibilitando o trabalho coletivo de promoção da igualdade de gênero e de sexualidade. A pesquisa também aponta para a importância da articulação entre as instâncias formativa e profissional intervirem na ressignificação das práticas.

As discussões de gênero e de sexualidade que transversalizam o currículo da formação provocam saber das contribuições das disciplinas eletivas (Gênero e educação e Tópicos Especiais em Educação: sexualidade e as implicações na infância) no currículo para a prática pedagógica com gênero e sexualidade.

O trabalho sinaliza para a necessidade e a importância de formação continuada para o trabalho com gênero e sexualidade e suscita a questão: se essas discussões estão presentes de forma transversal na formação continuada, quais as abordagens e alcances na prática?

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrud. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: A paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

ANDRADE, Vivian Galdino de. A invenção do "cabra-macho" do Nordeste na tela do cinema. In: CHARLITON, José dos Santos Machado; NUNES, Maria Lucia da Silva (Orgs.). **Gênero & Sexualidade**: perspectivas em debate. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ANDREOLA, Baldoíno. Freire e a condição das mulheres. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

ANFOPE. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação**: desafios para as instituições de ensino superior. Documento final do XII encontro nacional. Brasília, 2004.

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

AUAD, Daniela. **Feminismo:** Que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Relações de Gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Revista Pro-Posições**. Campinas, v.17, n. 3 (51). Set./dez. 2006.

_____. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARROS, Ana Maria de; DUARTE, Ana Maria Tavares. Pesquisa em gênero e educação no Agreste de Pernambuco: o lugar do estudo de gênero na educação municipal. In: DUARTE, Ana Maria Tavares; BARROS, Ana Maria de; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Gênero em debate**: dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos. Recife: Ed. dos Organizadores, 2014.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Prefácio. In: SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BECKER, Simone. Transgênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

BELARMINO, Nathália Machado. **Os cadernos escolares que "falam"**: artefato de subjetivação de gênero e sexualidade. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond. 2006.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio-agosto 2011.

_____. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014a.

_____. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**. Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 4, n. 1 p. 165-182. Jan-jun., 2014b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex:** BR: federal: lei: 1996-12-20;9394. Diário Oficial da União. Seção 1.23/12/1996. p. 27833.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

_____. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **D.O.U. de 8.8.2006**. Brasília, DF, terça-feira, 8 de agosto de 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p. – (Série legislação; n. 125)

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE/CEB, Publicada no **D.O.U. de 15 de maio de 2006**, Seção 1, p. 11.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1 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. MEC/CNE, 2015a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Nota Pública.** Brasília, 1º de setembro de 2015b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos Secad 4**. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica n. 24**. Brasília, 17 de agosto de 2015.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2012. Brasília, 2012.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judit. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____ (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____; _____ (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAROSIO, Alba. El Feminismo Latinoamericano y su proyecto ético-político em El Siglo XXI. **Revista Venezolana de Estudos de La Mujer**. Caracas, v. 14, n. 33, p. 13-24, Julio/Diciembre, 2009.

CARRARA, Sérgio. O Centro Latino Americano em sexualidade e direitos humanos e o "lugar" da homossexualidade. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

CARVALHO FREIRE, Eleta de. **As Representações Sociais de gênero das professoras de História do ensino fundamental da rede municipal de recife no cotidiano da sala de aula**. 2002. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

_____. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife – PE**. 2010. 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; COSTA, Eliana Célia Ismael da; MELO, Rosemary Alves de. **Roteiros de gênero**: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. 31ª Reunião da ANPED. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; PIZZI, Laura Cristina Vieira; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Início. **Anais.** Política de Ciências e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação. Maceió – AL, 2007. CD ROM.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática. 2009.

CONDÉ, José. **Terra de Caruaru**. 2. ed. Caruaru: Edições Bloch, 1968.

CONNELL, Robert William, MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 424, janeiro-abril 2013.

CORRÊA, Mariza. Sobre a Invenção da Mulata. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. 510 p. (Coleção Educação para Todos; v. 10). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13529:colecao-educacao-para-todos>. Acesso em: 02 fev. 2014.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. 510 p. (Coleção Educação para Todos; v. 10). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13529:colecao-educacao-para-todos>. Acesso em: 02 fev. 2014.

COSTA, Eliana Ismael; DUARTE, Ana M. Tavares. O espaço ocupado pelo gênero em cursos de Pedagogia. In: DUARTE, Ana Maria Tavares; BARROS, Ana Maria de; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Gênero em debate**: dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos. Recife: Ed. dos Organizadores, 2014.

CRESPO, Pilar Uriona. Las “Jornadas de Octubre”: intercambiando horizontes emancipatórios. **Pensando los feminismos en Bolivia**. Serie Foros 2. Primera edición: febrero de 2012. Conexión Fondo de Emancipación. La Paz, Bolivia, 2012.

CRUZ, Maria Helena Santana. Crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS. n. 12 jan./abr. 2014.

D´INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: _____ (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOIN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____; _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DUARTE, Ana Maria Tavares; BARROS, Ana Maria de; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Gênero em debate**: dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos. Recife: Ed. dos Organizadores, 2014.

DUARTE, Janluis. Houve Bruxas no Brasil? **Periódicos UFPB**. 2005. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/viewFile/2348/2081>. Acesso em: 07 out. 2015.

EPENN. **Anais XVII Epenn.** Belém, PA: UFPA, 2005. CD-ROM.

EPENN. **Anais XVIII Epenn.** Maceió, AL: UFAL, 2007. CD-ROM.

EPENN. **Anais XIX Epenn.** João Pessoa, PB: UFPB, 2009. CD-ROM.

EPENN. **Anais XX Epenn.** Manaus, AM: UFAM, 2011. CD-ROM.

EPENN. **Anais XXI Epenn**. Recife, PE: UFPE, 2013. CD-ROM.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Revista Proposiçõe**s. Unicamp. Campinas, v. 14, n. 3. p. 119-129, 2003.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de Professores e pedagogia crítica. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43>. Acesso em: 18 jul. 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **História da Sexualidade**. 1: A vontade de saber. 22. Impressão. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

_____. **História da Sexualidade**. 2: O uso dos prazeres. 13. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012b.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Professora sim, tia não**. 11. ed. São Paulo: Olho d´água, 2001a.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

_____. **Educação e Mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001c.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b. (Coleção Leitura).

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FURLANI, Jimena. Políticas Identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GALINKIN, Ana Lúcia; ISMAEL, Eliana. Gênero. In: TORRES, Ana Raquel Rosas et al. (orgs.). **Psicologia social**: temas e teorias. Brasília: Technopolitick, 2011.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Gênero no Currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: concepções e vivências de professoras. 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria *queer* e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006. (Coleção fronteiras da educação).

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henri Armand. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**: novas políticas em educação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____; MCLAREN, Peter L. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GROSSI, Mirian Pillar. O masculino e o feminino na educação. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (orgs.). **Paixão de aprender**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p. 252-258.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **O currículo do curso de Pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. 2015. 212 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, Ano 1, 1º semestre. 1993.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JARDIM, Renata Teixeira. Esterilização feminina na ótica dos direitos reprodutivos, da ética e do controle de natalidade. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 793, 4 set. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/7212>. Acesso em: 30 nov. 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____ (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JURKEWICZ, Regina Soares. Cristianismo e homossexualidade. Cristianismo e homossexualidade. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

KINCHELOE, Joe Lyons; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LARROSA, Jorge Bonía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, Jan./Apr. 2002.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia. G.C. Gráfica de Coimbra, Lda. Março de 2002.

LEITE, Miriam Soares. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Violência e homofobia na escola. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Currículo, Género e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____ (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MARTINEZ, Ariel. Queer, Teoria. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2011. doi: 10.1590/S0104-026X2008000200003.

MAZZON, José A. **As ações discriminatórias no âmbito escolar**. (relatório de pesquisa). São Paulo: MEC - INEP e FIPE – USP, 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura. Por uma sociologia reflexiva. In: _____. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. Métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: _____. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Magistério masculino**: (re)despertar tardio da docência. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. ver. e ampl. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP. Universidade Federal de Outro Preto, 2015 (Série Cadernos da Diversidade; 6)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Analisando a função social da escola: a inserção do pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso. In: MONTEIRO SILVA, Aída Monteiro et al. **Políticas Educacionais, tecnológicas e formação do educador**: repercussões

sobre a didática e as práticas de ensino. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo**: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2003.

_____; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Trad. Ana Venite Fuzatto. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

OLESEN, Virgínia L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 44, n. 30, p. 110-138, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. Discursos sobre a masculinidade. **Estudos Feministas**. FCS//UFRS, Florianópolis, n. 1, p. 91-112, 1998.

PACHECO, Joice Oliveira. Canções infantis: lazer e pedagogia heteronormativa na educação infantil. **Fazendo Gênero 8**: Corpo, violência e poder. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www. Fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Joice_Oliveira_Pacheco_10.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 10. ed. ver. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos**. Eletrônica, v. 13, n. 2, p. 102-111, mai-ago 2013.

PEREIRA, Cleyton Feitosa; DUARTE, Ana Maria Tavares. Gênero e direitos humanos na ciência pernambucana: as atividades do grupo de pesquisa "Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos", entre os anos de 2011 e 2013. In: DUARTE, Ana Maria Tavares; BARROS, Ana Maria de; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Gênero em debate**: dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos. Recife: Ed. dos Organizadores, 2014.

PHILIPPI, Jeanine Nicolazzi. Considerações sobre a sexualidade humana. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Cláudia Maria; FILHA, Constantina Xavier. Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23. **Anais**. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia. GO. 2013. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/SPM_PNPM_2013.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2014.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre preconceito e discriminação. In: In: _____ (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

RODRIGUES, Rita de Cássia Colaço. **De Daniele a Chrysóstomo**: Quando travestis, bonecas e homossexuais entram em cena. 2012. 373 fl. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

_____. LGBT. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

ROSA, Graziela Rinaldi. Equidade de gênero em Nísia Floresta. **Sociais e humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 03, set/dez 2013, p. 509 – 529. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/2840/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil Contemporâneo. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. 510 p. (Coleção Educação para Todos; v. 10). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13529:colecao-educacao-para-todos>. Acesso em: 02 fev. 2014.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88391999000400009>.

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAMPAIO, Paula Faustino. Aborto. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006. p. 73-87.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **Gênero, Magistério e Coordenação Pedagógica**. 2003. 52 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Caruaru, 2003.

_____. **As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério**: feminização-feminilização do campo socioprofissional. 2004. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SCHAEFER, Bebel Orofino. Sobre o tratamento de gênero dado à tradução. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez, 1990.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, p. 19-54, janeiro-junho de 2007.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, maio/ago. 2011.

SILVA, Anna Líssia da. **Somos iguais (?)**: Práticas e discursos sobre a diferença na educação infantil. 2014. 218 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras**: identidade e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013 (Coleção Etnicorracial).

SILVA, Elton Gomes da; BARROS, Ana Maria de. A Lei Maria da Penha e a cultura de violência doméstica em Caruaru/PE. In: DUARTE, Ana Maria Tavares; BARROS, Ana Maria de; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Gênero em debate**: dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos. Recife: Ed. dos Organizadores, 2014.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura**: tessitura de vida e formação. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Janssen Felipe da. **Modelos de formação de pedagogos(as)**-professores(as) e políticas de avaliação da educação superior: limites e possibilidades no chão das IES. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2007.

SILVA, Maria Betânia e; PINTO, Andréa Carla Agnes e; SILVA, Margarete Maria da; SILVA, Sandra Batista de Araújo (orgs.). **Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE**: 30 anos de uma história (1978-2008). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Ciências sociais da educação).

SIQUEIRA, Deis. Prefácio. In: BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

SOIHET, Rachel. Formas de violência, relações de gênero e feminismo. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. 510 p. (Coleção Educação para Todos; v. 10). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13529:colecao-educacao-para-todos>. Acesso em: 02 fev. 2014.

SOUZA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: _____ (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações

sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SOUZA, Dolores Puga Alves de. Bruxas/Feitiçaria. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

STEARNS, Peter N. **História da sexualidade**. Tradução Renato Marques. São Paulo: Contexto, 2010.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 2008.

TERRAGNI, Laura. A pesquisa de gênero. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica; Outro Preto, MG: UFOP, 2010. (Série Cadernos da Diversidade).

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyeto ético-político. In: Encuentro Continental de educadores agustinos. **Anais** Universidad Andina, Lima, jan. 2005, p. 24-28. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2011. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

UFPE. Campus Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Caruaru, 2008.

_____. **Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco**. Campus Agreste. Projeto Político-Pedagógico. Recife, 2005.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 03/2005**. Cria o Centro Acadêmico do Agreste e dá outras providências.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VANCE, Carole. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **PHYSIS**. Revista de Saúde Coletiva. Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 7-31, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 33, p. 265-283, julho-dezembro de 2009.

_____; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIEIRA, Rafael Lima. **Intencionalidades políticas no pensamento educativo da militância LGBT em Caruaru**. 2013. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

VILAS-BÔAS, Flávio. AIDS. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponivel em: <http://www.cedes.unicamp.br>

APÊNDICE A

Oferta de disciplinas relativas a gênero e/ou sexualidade nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Nordeste (2014)

UF/CIDADE	UNIV. FEDERAL	DOCUMENTO	DISCIPLINA	EMENTA
MA- SÃO LUIZ Campus do Arari	UFMA	Matriz Curricular	-	-
PI- TERESINA	UFPI	PPP	-	-
CE- FORTALEZA	UFC	PPP Matriz Curricular	Eletiva Seminário II: educação sexual nas escolas (2 créditos)	Educação sexual hoje: orientação e educação sexual. Morfologia e fisiologia sexual. Evolução psicossexual da criança e do adolescente. Repressão, liberação e patologia da sexualidade. Temas atuais da educação sexual. Atuação do educador, família-escola: implicações e responsabilidades.
RN- NATAL	UFRN	PPP Matriz Curricular	Eletiva História das Relações de Gênero e Educação (4 créditos 60 horas)	- O Projeto não traz ementa
PB- JOÃO PESSOA	UFPB	Matriz Curricular	Eletivas Educação Sexual (4 créditos, 60 horas) Cultura gênero e religiosidade (4 créditos, 60 horas)	- Não traz ementa
PE- RECIFE	UFPE	PPP Matriz Curricular	Eletiva Família, gênero e educação na	Os princípios de fundamentos da organização social da família, as teorias de gênero e o

			perspectiva sócio-filosófica (4 créditos, 60 horas)	entrecruzamento na educação: conceitos de famílias, consanguinidade e aliança, solidariedade e Hierarquia, programas e compreensões da família em educação. As políticas e os pensamentos filosóficos Nos quais estão presentes abordagens teórico-filosóficas sobre família e gênero em contextos Educacionais diversos e suas fronteiras e desdobramentos.
			Eletiva (60h – 4 créditos) Sexualidade e Educação	Perspectivas de estudo da sexualidade humana: aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais. Discursos sobre sexualidade na família, na mídia e na escola. O trabalho de informação sexual na escola e a postura do educador.
PE- CARUARU	UFPE - CAA	PPP Matriz Curricular	Eletiva (45 h) Gênero e educação	Teorias e conceitos atuais dos estudos feministas sobre as relações de gênero correlacionadas com questões de identidade, sexualidade, (re)produção de desigualdades e interconectadas ao campo da educação. Discussão de processos de socialização, diferenciação e identificação pessoal e social, bem como problemáticas específicas advindas de inter-relações que o gênero possui com as redes de poder, classe, raça, etnia e suas implicações para as práticas educativas.
AL- MACEIÓ Campus A.C. Simões	UFAL	PPP	Eletiva Educação e Gênero	Estudo das relações entre gênero e educação e do processo de feminização do magistério, suas consequências sobre a organização do trabalho escolar e a identidade coletiva e individual docente.
BA- SALVADOR Campus Canela	UFBA	PPP	Eletiva Introdução aos Estudos de gênero (68h)	De mulher a gênero: a trajetória da construção de um conceito. Gênero como categoria de construção de conhecimento. Gênero: os? bons? e os ?maus? usos do gênero. Sexo, gênero e diferença sexual. O enfoque do gênero como categoria analítica,

				histórica e relacional a partir de uma perspectiva feminista. O diálogo dos estudos de gênero com os paradigmas clássico e contemporâneo.
			Eletiva Sexualidade e Educação (68h)	Estudo da sexualidade humana em seus aspectos bio-psico-sociais e suas manifestações em diferentes fases da vida. Informação, orientação e educação sexual para crianças, adolescentes e adultos.
			Eletiva Sexualidade, subjetividade e cultura (68 h)	História e Sexualidade: semelhanças e diferenças interculturais. Aspectos socioculturais da sexualidade e subjetividade: gênero, mito, ideologia e meios de comunicação. Desenvolvimento da sexualidade: dimensão psicológica, cultura e orientação sexual. Saúde sexual: gravidez na adolescência, planejamento familiar. Morfologia e fisiologia sexual. Disfunções sexuais. Sexualidade, cultura e vida psíquica: ser simbólico e ser da linguagem.
SERGIPE – Campus de Lagarto	UFSE	Matriz Curricular	-	-

Fonte: Construção própria com base nos programas de Curso e Matrizes Curriculares disponíveis nos sites das Universidades

APÊNDICE B - Quantidade de estudantes de Pedagogia formadas, formados, de acordo com o gênero.

Fonte: Quadro produzido a partir de dados do SIGA fornecido pela Escolaridade do CAA/UFPE em 05/11/2015.

2010.1		Total Estudantes	2010.2		Total Estudantes	2011.1		Total Estudantes	2011.2		Total Estudantes	2012.1		Total Estudantes	2012.2		Total Estudantes
Fem	Masc		Fem	Masc		Fem	Masc		Fem	Masc		Fem	Masc		Fem	Masc	
17	2	19	22	2	24	13	-	13	24	-	24	25	5	30	20	1	21
2013.1		Total Estudantes	2013.2		Total Estudantes	2014.1		Total Estudantes	2014.2		Total Estudantes	2015.1		Total Estudantes	2015.2		Total Estudantes
Fem	Masc		Fem	Masc		Fem	Masc		Fem	Masc		Fem	Masc		Fem	Masc	
21	1	22	8	2	10	20	3	23	25	5	30	-	1	-	-	-	-

Total: 195 Estudantes do gênero feminino e 22 estudantes do gênero masculino. Ao total são 217 formandas e formandos desde 2010.1

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PILOTO – ESTUDANTES/PROFESSORAS E PROFESSORES DO CAA

Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação

Pesquisa: Currículo e prática pedagógica: as diferenças de gênero e de sexualidade na formação dos/as professores/as em pedagogia

Prezado/a Estudante, este questionário diz respeito ao levantamento de dados para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre as diferenças de gênero e de sexualidade na formação dos/as professores/as em Pedagogia**,** a intenção deste instrumento é localizar os/as estudantes que já cursaram a disciplina Gênero e Educação ou que já tiveram alguma formação relativa a gênero e/ou sexualidade e que atuam na Educação Básica. Solicito sua colaboração, salientando que sua identidade será preservada.

Maria do Carmo Gonçalo Santos. Turma 11 (UFPE/CAPES)

Contato: carmo1974@yahoo.com.br

Orientadora: Professora Dra. Maria Eliete Santiago (UFPE)

Questionário aplicado aos/às estudantes do Curso de Pedagogia que tiveram algum acesso às discussões de gênero e/ou sexualidade na formação (inicial/continuada)

Informações socioprofissionais dos/as estudantes de Pedagogia				
Estudante:				
1. Gênero	Masculino		Feminino	
2. Idade				
3. Formação no Ensino médio	Regular		Normal Médio	
4. Período /Graduação (cursando)				
5. Formação em gênero e/ou sexualidade (disciplinas cursadas, seminários, encontros, grupos de estudos etc.)	UFPE/CAA			
	Escola			

6. Tempo de atuação na educação				
7. Rede(s) de ensino onde trabalha	Privada		Pública	
8. Tipo de vínculo	Contrato		Efetivo	
9. Nome da(s) escola(s)				
10. Município(s) onde trabalha				
11. Séries e turmas de atuação na educação básica				
12. Disciplinas que leciona				
13. Como analisa a formação em gênero e sexualidade no Curso de Graduação?				
14. Há formação continuada sobre gênero e sexualidade na escola onde trabalha?				
15. Acha importante o trabalho com as questões de gênero e sexualidade na educação? Por quê?				
Observações/sugestões dos/as estudantes (se necessário):				

APÊNDICE D - Quadro de Organização do Questionário Piloto para identificação dos possíveis sujeitos

Período	Estudantes	Estudante-professor/professora	Professor/professora Rede particular	Professor/professora Rede pública	Professor/professora Caruaru/ Rede particular	Professor/professora Caruaru/ Rede pública	SESC	OBS
2º	1	1		1				
3º	8							
4º	4	2		2				
5º	8	5	2	3	1	2		*uma professora trabalha nas duas redes
6º	22	8	2	6	1	2		
7º	17	7	6	1	3			
8º	12	3		1	4		2	
9º	11	7	6	1	2		1	*uma professora trabalha nas duas redes
Egressos	2		2		2			
TOTAL	85	33	18	15	11	4	3	

Fonte: Construção própria com base nos questionários

APÊNDICE E - Mapeamento das e dos estudantes/ professoras e professores que cursaram disciplinas relativas a gênero e sexualidade, disciplinas e encontros que abordaram as temáticas nessa formação.

MAPEAMENTO DOS POSSÍVEIS SUJEITOS			
Gênero		Formação em gênero e sexualidade	
Masculino	Feminino	CAA	ESCOLA
1	12	• Fundamentos Psicológicos I,II (7) • Antropologia (3) • Currículos e Programas (6) • Movimentos Sociais (4) • Educação e Diversidade (6) • Educação Popular (1) • Filosofia • Sociologia • Seminários (2) • Disciplinas/eletivas (2) • Seminários do Núcleo de Gênero e do Observatório	0

Fonte: Construção própria com base nos questionários

APÊNDICE F – Questionário para identificação dos sujeitos da pesquisa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE

Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação

Pesquisa: Currículo e prática pedagógica: as diferenças de gênero e de sexualidade na formação das e dos estudantes/professoras e professores em pedagogia

Prezadas e prezados estudantes, este questionário diz respeito ao levantamento de dados para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre as diferenças de gênero e de sexualidade na formação das e dos estudantes em Pedagogia**,** a intenção deste instrumento é localizar as e os estudantes que já vivenciaram e/ou vivenciam alguma formação relativa a gênero e/ou sexualidade e que atuam na Educação Básica. Solicito sua colaboração, salientando que sua identidade será preservada.

Maria do Carmo Gonçalo Santos. Turma 11 (UFPE/CAPES) Contato: carmo1974@yahoo.com.br

Orientadora: Professora Dra. Maria Eliete Santiago (UFPE)

Questionário aplicado às e aos estudantes do Curso de Pedagogia que tiveram/têm acesso às discussões de gênero e/ou sexualidade na formação (inicial/continuada)

Informações socioprofissionais das e dos estudantes de Pedagogia
Nome da/do Estudante:
e-mail para contato:
16. Gênero: Feminino ( ) Transgênero ( ) Masculino ( )
17. Idade:
18. Formação no Ensino médio: Regular ( ) Normal Médio ( )
19. Período /Graduação (cursando): _____Período
20. Local de acesso às discussões de gênero e de sexualidade na formação: UFPE/CAA ( ) Escola onde trabalha ( )
21. Tipo de acesso às discussões de gênero e de sexualidade na UFPE/CAA: Disciplinas cursadas ( ) Seminários ( ) Encontros ( ) grupos de estudos Conversas com colegas da graduação ( ) Outros ( ) _____
22. Tempo de atuação na educação: _____ Anos
23. Rede(s) de ensino onde trabalha: Privada ( ) Pública ( )
24. Tipo de vínculo: Contrato ( ) Concurso ( )
25. Nome da(s) escola(s):
26. Município(s) onde trabalha:
27. Séries e turmas de atuação na educação básica:
28. Disciplinas que leciona:
29. Como analisa a formação em gênero e sexualidade no Curso de Graduação?
30. Há formação continuada sobre gênero e sexualidade na escola onde trabalha?
31. Acha importante o trabalho com as questões de gênero e sexualidade na educação? Por quê?
32. Observações/sugestões das e dos estudantes (se necessário):

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com as estudantes/professoras das escolas

1- Qual a função da escola?
2- Qual concepção de educação orienta o seu trabalho?
3- O que é gênero?
4- O que é sexualidade?
5- Qual relação entre a formação e o trabalho na escola diante das questões de gênero e de sexualidade?
6- Em relação a gênero e sexualidade no currículo do CAA há alguma sugestão, modificação, crítica a fazer?
7- Há formação continuada por parte da Secretaria ou alguma reunião (com a nucleação) sobre as questões de gênero e de sexualidade na escola?
8- Quais as vivências trazidas pelas crianças em relação a gênero e sexualidade?
9- Você intervém nas situações de gênero e de sexualidade na escola?
10- Já houve alguma exigência, reclamação ou sugestão por parte das famílias em relação a gênero e sexualidade na escola?
11- Pelo que conhece da comunidade como pensa que reagiriam em relação a um trabalho com gênero e sexualidade na escola?
12- Como analisa as intervenções que estão ocorrendo no Brasil sobre retirar dos Planos de Educação as discussões de gênero e de sexualidade?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE

APÊNDICE H- TERMOS DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO / CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

Declaro que fui informada quanto aos objetivos e metodologias da pesquisa, que trata das Contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica com as diferenças de gênero e de sexualidade. A pesquisadora **Maria do Carmo Gonçalo Santos**, telefone XX-XXXXX-XXXX, orientanda da Professora Doutora Maria Eliete Santiago, é doutoranda da Turma 11 do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. A coleta de dados na instituição foi iniciada em Abril de 2015, com a distribuição de questionários entre as e os estudantes de Pedagogia. As observações das aulas foram realizadas junto às disciplinas de Currículos e Programas, Educação e Diversidade e Fundamentos Psicológicos da Educação II, no período de março a julho de 2015, referente ao semestre de 2015.1. Autorizamos a utilização dos dados coletados para a pesquisa, desde que a pesquisadora se comprometa a não revelar a identidade dos sujeitos do campo.

_____

Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste

_____

Pesquisadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL – Gestão da Escola XXXX

Declaro que fui informada quanto aos objetivos e metodologias da pesquisa, que trata das Contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica com as diferenças de gênero e de sexualidade. A pesquisadora **Maria do Carmo Gonçalo Santos**, orientanda da Professora Doutora Maria Eliete Santiago, é doutoranda da Turma 11 do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Após autorização da Secretaria Municipal de Educação e da Gestora da escola para a realização da pesquisa, a pesquisadora desenvolveu os trabalhos no período de _____ a _____ de 2015, através das observações nas aulas em turma _____ e da entrevista com a professora. Autorizamos a utilização dos dados coletados para a pesquisa, fruto da observação, entrevista e registros fotográficos, desde que a pesquisadora se comprometa a não revelar a identidade dos sujeitos do campo.

_____

Gestora da Escola

_____

Pesquisadora

APÊNDICE I – Quadro amostral de análise da linguagem utilizada na prática pedagógica, em relação a gênero.

Linguagem utilizada nas aulas, quanto aos gêneros		
P1		
LINGUAGEM	Flexão de gênero	• Muitos e muitas de vocês • Autores e autoras • Damas e cavalheiros • Todas e todos • Balançada e balançado • Filha ou filho • Quantos e quantas • Senhores e senhoras • A autora, é autora • Dele, dela • Maníaco ou maníaca • Professores e professoras • Gratxs

	Masculino genérico sem flexão	• Todos • Vários autores • Outros profissionais • Negro, branco, índio • Ficar juntinhos • Os muçulmanos • O professor, o estudante • Os artistas • Os estudantes • O cara • Meus colegas • Os bebês • Somos muito complexos • Expectador e ator • Pelo neurologista • Os médicos • Um psiquiatra • Pai e filho • Do agressor
	Feminino genérico sem flexão	• Gratas!
	Masculino genérico com flexão	• Todo gordinho, gordinha é simpático
	Universalização do masculino	• Nós humanos • O ser humano • Todos os seres humanos • Cidadão • O homem • Os pais
	Sobrecomum	• Sujeito • Pessoas • Crianças • Espécie humana
Linguagem utilizada nas aulas, quanto aos gêneros		

P2		
LINGUAGEM	Flexão de gênero	• Qual o papel do pedagogo e pedagoga? • Houve a migração do homem e da mulher • Chamar de tio e tia • Formar que sujeito [...] que sujeitas?

	Masculino genérico sem flexão	• Estudantes universitários • Meus estudantes • O/s professor/es • O/s negro/s, o índio, o asiático, o indígena • Lopes e Macedo são autores • O formador • Os heróis • O/s especialista/s • Diretor do Centro • Cada um • Um e outro estudantes • Uns estudantes • Os personagens Tio Barnabé, Tia Anastácia • O europeu • Cabe ao pesquisador • Escola para os filhos da elite • Trabalhador limitado • O supervisor • Formar o cidadão • Formar cidadão crítico, para os Xucurus é formar o guerreiro • O sujeito moderno • O homem branco • Concepção de aluno • Quem é o operário burro e indolente? • O operário do giz • Filhos de médico • Doido • Doutor • Os trabalhadores • Quem pode se tornar adulto? • Homens brancos • Cassemiro Lopes e Machado são autores • Para quem é cristão • Os brancos • Os alunos • Seus professores • Os civilizados e os não civilizados • Os curriculistas • O produtor e o consumidor do conhecimento

	Feminino genérico sem flexão	• Mulher negra • Índia médica • A professora diz
	Masculino genérico com flexão	• O exemplo do índio, da mulher, a colonialidade do saber diz que não estão aptos
	Universalização do masculino	• Quando to falando o homem é o homem mesmo por conta do patriarcado • Ideal de ser brasileiro • Quando falo do homem é o homem mesmo, o europeu
	Sobrecomum	• Sujeitos • As crianças • As pessoas • Seres humanos
P3		
LINGUAGEM	Flexão de gênero	• Silenciosos, silenciosas • Um negro, uma negra • “ênfase na identificação das representações do/as professores/as [...] eles/as” • Entrevistas com o colaborador, a colaboradora da pesquisa • As e os estudantes • Direitos básicos de todos/as ... • Os alunos e alunas • Crianças e adolescentes negros e negras
	Feminino genérico sem flexão	• Menina branca • Mulheres negras • Da mulher

	Masculino genérico sem flexão	• Os professor/es • O/s negro/s • Brancos escravizados • Professores negros • Homem branco • O/s europeu/s • Formação do estudante • Nome de todos • A gente fica apertado • Os africanos • Escravos • Do indígena • O gordo • Os estudantes • O índio • Os cadeirantes • Os brancos • Doutor • Grupo de professores • Autores latino-americanos ou europeus • Somos obrigados • Somos humanos. Subalternização sobre todos os humanos • Nem todos são subalternizados • O próximo é negro • Somos todos iguais • Maltrapilho • Os filhos de militares • O trabalhador rural • Um de cada vez • Estamos manipulados por ela • Alunos • Os pesquisadores iniciantes
	Masculino genérico com flexão	• “homem e mulher se autodenominando brasileiros” • Os/as mesmos

	Universalização do masculino	• Os seres humanos • Todos os cidadãos • Nesse contexto o homem mesmo • “É tudo aquilo que o homem faz” • “O homem é o único ser possuidor de cultura” • “Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente” • “A diferença que é uma coisa natural no ser humano”
	Universalização do feminino	• Amar a humanidade • Da humanidade
	Sobrecomum	• Pessoas negras • As pessoas • Crianças • Esse sujeito

Fonte: Construção própria com base no diário de campo

APÊNDICE J – Quadro referente ao acervo dos títulos de livros (físicos) existentes na biblioteca sobre gênero e sexualidade, com o total de empréstimos no ano de 2015. Quadro produzido a partir de pesquisa *on line*, por Palavra/ Unidade de Informação: Agreste/ Biblioteca Caruaru.

N.	TEMÁTICA	EMPRÉSTIMO
	GÊNERO	
1	TÍTULO	TOTAL DE EMPRÉSTIMOS 2015
2	LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p. ISBN 8532618626 (broch.) Número de chamada: **372.372 L892g (CE) (Caruaru)**	21
	GARDEN, Joan. Evolução do gênero e da sexualidade. Trad. Maria Edna Tenório Ondrina, PR: Editora Planta, 2005. 446 p. ISBN 8599144014 (broch.). Número de chamada: **305.3 R856e (Caruaru**	
4	GROSSI, Miriam Pillar (Org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 277 p. (Sexualidade, gênero e sociedade. Sexualidade em debate.) ISBN 8576170698 (broch.). Número de chamada: **306.7 M935 (Caruaru)**	7
5	LAMPERT, Ernani (Org.). **Educação para a cidadania:** gênero, etnia, políticas educacionais, competência docente-discente. Porto Alegre: Fundação Universidade do Rio Grande: Sulina, 1999. 159 p. ISBN 8520502245 (broch.). Número de chamada: **370.981 E24 (Caruaru)**	1
6	GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo:** ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2006. 455 p. (Sexualidade, gênero e sociedade) ISBN 8576170914 (broch.).	2
7	SILVA, Cristiani Bereta da. **Homens e mulheres em movimento:** relações de gênero e subjetividades no MST. Florianópolis, SC: Momento Atual, 2004. [x], 182 p. ISBN 8588681307 (broch.). Número de chamada: **305.563 S586h (Caruaru)**	1
8	JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) UNESCO; BRASIL. **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. 455 p. (Coleção Educação para todos, 32.) ISBN 9788560731350 (broch.). Número de chamada: **306.43 D618 (CAp) (CSA) (CCS) (Caruaru) (BC) (FCH)**	4
9	NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor:** identidade, raça, e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003. 412 p. ISBN 9788587478238 (broch.). Número de chamada: **305.896081 N244s (Caruaru)**	10
10	SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide (Org) NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DESENVOLVIMENTO	1

	RURAL. **Agricultura familiar e gênero:** práticas, movimentos e políticas pública. 2. ed. Recife: Brasília: Ed. Universitária da UFPE, Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2010. 331 p. (NEAD debate; 10). ISBN 8573153288 (broc.). 11Número de chamada: **338.10981 A278ap (FCH) (Caruaru)**	
11	SCOTT, Parry. **Gênero e geração em contextos rurais:** Parry Scott, Rosineide Cordeiro, Marilda Menezes (Organizadores). Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. 475 p. ISBN 9788586501968 (broch.).	0
12	NASCIMENTO, Pedro (Org.); RIOS, Luís Felipe (Org.) (Orgs.). **Gênero, saúde e práticas profissionais.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 212 p. (Família e gênero 17). ISBN 9788573159325 (broch.).	0
13	BRANDÃO, Margarida Luiza Ribeiro; BINGEMER, Maria Clara Lucchetti (Org.). **Mulher e relações de gênero.** São Paulo: Loyola, 1994. 206 p. (Seminários especiais (Centro João XXIII)). ISBN 8515008831 (broch.). Número de chamada: **305.4 M956 (Caruaru)**	13
14	MERCADO de trabalho e gênero : comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008. 419 p. ISBN 9788522506965 (broch.).	1
15	LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe (Org.); GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 191 p. ISBN 9788532629142 (broch.). Número de chamada: **370.11 C822 8.ed. (Caruaru)**	6
16	QUADROS, Marion Todísio de; LEWIS, Liana. **Homens e dinâmicas culturais:** saúde reprodutiva, relações raciais, violência. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 173 p. (Família e Gênero, 13). Número de chamada: **306.8 B274m (FCH) (Caruaru)**	4
17	LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe (Org.); GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 191 p. ISBN 9788532629142 (broch.). Número de chamada: **370.11 C822 9.ed. (Caruaru)**	1
18	DUARTE, Ana Maria Tavares; BARROS, Ana Maria de; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato (Org.). **Gênero em debate:** dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos. Recife: Autor, 2014.. 471 p. ISBN 9788581650807 (Broch.). Número de chamada: **370.19 G326 (Caruaru)**	1
	SEXUALIDADE	
1	FREUD, Sigmund; STRACHEY, James; FREUD, Anna; SALOMAO, Jayme. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, c1969. nv.	4
2	FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** Rio de Janeiro: Graal, 1985. 3 v. ((Biblioteca de filosofia e historia das ciências; v.15)) ISBN 9788570380760 (broch.). Número de chamada: **306.7 F762h (FCH) (Caruaru)**	3

3	LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2.ed. -. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 174 p. ISBN 8586583332 : (broch.).	7
4	GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade:** sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Ed. UNESP, 1993. 228p. (Biblioteca básica) ISBN 8571390371(Broch.).	5
5	LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pos-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p. ISBN 8532618626 (broch.) Número de chamada: **372.372 L892g (CE) (Caruaru)**	21
6	QUINTAS, Fátima. **Sexo à moda patriarcal:** o feminino e o masculino na obra de Gilberto Freyre. 1.ed. São Paulo: Global, 2008. 181 p. ISBN 9788526012639 (broch.). Número de chamada: **305.42 Q7s 1.ed. (Caruaru)**	7
7	FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade 1:** a vontade de saber. 17.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 152 p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências) ISBN 8570380100 (broch.).	7
8	SCOTT, Parry; ATHIAS, Renato; QUADROS, Marion Todísio de (Org.). **Saúde, sexualidade e famílias urbanas, rurais e indígenas :** Parry Scott; Renato Athias e Marion Teodósio de Quadros (Organizadores). Recife: Editora Universitária, 2007. 190p. Número de chamada: **301 S255 (FCH) (CAV) (Caruaru)**	1
9	ROUGHGARDEN, Joan. **Evolução do gênero e da sexualidade :** Joan Roughgarden; trad. Maria Edna Tenório Nunes. Londrina, PR: Editora Planta, 2005. 446 p. ISBN 8599144014 (broch.). Número de chamada: **305.3 R856e (Caruaru)**	3
10	GROSSI, Miriam Pillar (Org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 277 p. (Sexualidade, gênero e sociedade. Sexualidade em debate.) ISBN 8576170698 (broch.). Número de chamada: **306.7 M935 (Caruaru)**	7
11	FOUCAULT, Michel,. **Historia da sexualidade.** 19.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009. 3 v. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências) ISBN 9788570380784 (broch.).	4
12	GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo:** ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2006. 455 p. (Sexualidade, gênero e sociedade) ISBN 8576170914 (broch.).	2
13	JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) UNESCO; BRASIL. **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. 455 p. (Coleção Educação para todos, 32.) ISBN 9788560731350 (broch.).	4
14	FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009. 3 v. (Biblioteca de filosofia e história das ciências) ISBN 9788570380753 (broch.). Número de chamada: **306.7 F762h 13.ed. (Caruaru)**	1
15	GLAT, Rosana; FREITAS, Rute Cândida de. **Sexualidade e deficiência mental:** pesquisando, refletindo e debatendo	0

	sobre o tema. [3.ed.]. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 87 p. (Questões Atuais em Educação Especial; 2) Número de chamada: **371.9 G551s 3.ed. (Caruaru**	
16	HITE, Shere. **O relatorio Hite:** um profundo estudo sobre a sexualidade feminina. São Paulo: Círculo do Livro, [1982]. viii, 456p. Número de chamada: **155.3 H674r (Caruaru)**	0
17	WEREBE, Maria Jose Garcia. **Sexualidade, política e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 217 p. (Coleção educação contemporânea.). ISBN 9788585701598 (broch.).	2
18	HITE, Shere. **O relatorio Hite sobre a sexualidade masculina.** São Paulo: Círculo do Livro, c1981. 1305 p. ISBN (Enc.). Número de chamada: **155.3 H675r (Caruaru)**	1
19	LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe (Org.); GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 191 p. ISBN 9788532629142 (broch.). Número de chamada: **370.11 C822 8.ed. (Caruaru)**	6
20	LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe (Org.); GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 191 p. ISBN 9788532629142 (broch.). Número de chamada: **370.11 C822 9.ed. (Caruaru)**	1
21	MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. **Produzindo memórias para alimentar utopias:** narrativas sobre uma organização feminista brasileira que, desde 1997, ousa trabalhar com homens e sobre masculinidades. Recife: Instituto PAPAI, 2015. 138 p. Número de chamada: **305.42 M492 (Caruaru)**	0

Fonte: Construção própria com base nos dados do site da biblioteca
Disponível em: <http://www.biblioteca.ufpe.br/pergamum/biblioteca/#sobe_paginacao>. Acesso em: 02 dez. 2015.

APÊNDICE K – Quadro de produção acadêmica de professoras, professores e estudantes do curso de pedagogia do CAA/UFPE acerca de gênero e sexualidade (2006-2015)

*busca de significados relacionados a gênero e sexualidade (mulheres, homens, masculino, feminino, gênero, sexualidade, feminismo) por consulta individual na Plataforma Lattes

PROFESSOR/A	**Projetos de pesquisa**	**Projeto de extensão**	**Outros projetos**	**Livros publicados/organizados ou edições**	**Artigos completos publicados em periódicos**	**Artigo aceito para publicação**	**Capítulos de livros publicados**	**Apresentações de Trabalho**	**Trabalhos completos publicados em anais de congressos**	**Resumos expandidos publicados em anais de congressos**	**Resumos publicados em anais de congressos**	**Apresentações de Trabalho**	**Demais tipos de produção técnica**	**Participação em bancas de trabalhos de conclusão** Graduação	**Participação em bancas de trabalhos de conclusão** Mestrado	**Participação em bancas de trabalhos de conclusão** Doutorado	**Qualificações de Mestrado**	**Qualificações de Doutorado**	**Trabalhos de conclusão de curso**				**Orientações e supervisões em andamento**		**Iniciação científica**
																			Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Iniciação científica	Dissertação de mestrado	
Profa 1	1				4		2		20	3	2	8	3	6	3		3		10		3		1	3	8
Prof	1																								

2																								
Prof 3	-													1										
Profa 4	2	1		1	1	1	4	2							2		3		1					
Profa 5	2	2		1			6		2	3	8	11	1	3					1				3		1
Profa 6		1																						
Profa 7																								
Profa 8		1																						
Profa 9																								
Profa 10	4	3	1				3		4	1	3	16			2	4	1	1	1	3				5
Profa 11																								
Profa 12																								
Prof1 3																								
Prof1 4														1					1				1	1
Prof1 5	1														2		2		1					

Profa 16																								
Profa 17																			1					
Prof 18																			1					
Prof19																								
Prof120																								
TOTAL	11	8	1	2	5	1	15	2	26	7	13	35	4	11	9	4	9	1	17	3	3		4	4	15

Fonte: Construção própria com base na listagem do Corpo Docente do CAA/UFPE e de consulta aos currículos na Plataforma Lattes

Fontes: <https://www.ufpe.br/pedagogiacaa/index.php?option=com_content&view=article&id=206&Itemid=231>
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 19/10/2015