

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURRÍCULO, GÊNERO E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS

Kelly da Silva

JUIZ DE FORA
2011

KELLY DA SILVA

**CURRÍCULO, GÊNERO E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Anderson Ferrari.

**JUIZ DE FORA
2011**

Dedico este trabalho à memória de minha mãe, Sebastiana da Silva, meu maior exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Nunca estamos sós, é verdade. É bom saber que temos amigos em quem podemos confiar. Pessoas que nos apóiam e nos acolhem com carinho. É certo que contei com a ajuda de muitos para caminhar até aqui. E estes (velhos e novos amigos) estão sempre comigo, dando-me palavras de conforto e ânimo. Sou grata a Deus por ter conhecido tantas pessoas boas. Quero agradecer à D.Célia que me acolheu de braços abertos aqui, em Juiz de Fora; a meus irmãos e sobrinhos que compartilham minha saudade; aos professores e colegas do mestrado, de maneira especial ao Thomaz pelo amparo, por ter sempre me acolhido quando necessitei, pelo companheirismo e, claro, pelos momentos de descontração nos períodos de aperto de construção da dissertação. Agradeço também ao Wesley e a Ana Paula, porque se tornaram mais do que colegas de turma. Ao Anderson Ferrari - Orientador e amigo - pelo empenho na orientação e dicas para a vida, pela paciência e oportunidades de experiência que me proporcionou. À Mariana Meggiolaro pelas correções ortográficas e, claro, por ser essencial em minha vida, amo você! Agradeço, ainda, à Professora Luciana Pacheco, banca do projeto de Qualificação de Mestrado, cujas contribuições foram muito válidas. Às Professoras Cláudia Ribeiro e Sônia Clareto, avaliadoras da dissertação, muito obrigada por aceitarem contribuir com o trabalho. Disponham todos/as de minha amizade. Assim, deixo aqui meu sincero obrigado.

“Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não-ser... Quero dizer com isso que nós temos, no mínimo, duas personalidades: a objetiva, que todos ao nosso redor conhece; e a subjetiva... Em alguns momentos, esta se mostra tão misteriosa que se perguntarmos - Quem somos? Não saberemos dizer ao certo!!! Agora de uma coisa eu tenho certeza: sempre devemos ser autênticos, as pessoas precisam nos aceitar pelo que somos e não pelo que parecemos ser... Aqui reside o eterno conflito da aparência x essência. E você... O que pensa disso? Que desafio, hein? "... Nunca sofra por não ser uma coisa ou por sê-la...”

Clarice Lispector

RESUMO

Tendo em vista que uma série de conhecimentos não é fornecida aos estudantes pelo currículo e que eles aprendem tanto em função do que está representado no currículo, como em função daquilo que nele está oculto, silenciado, questiono o porquê se ensina ou se aprende de uma determinada maneira e não de outra, sem interrogarmos o que estamos transmitindo por meio do currículo e, nesta perspectiva, volto ao lugar onde se propõe uma formação: o ensino superior. Nesse sentido, a questão analisada é: quais identidades de gênero que as experiências e relações estabelecidas pelo/no currículo dos cursos de formação de professores/as vêm produzindo e quais são suas possibilidades de construção? Dessa forma, procurei conhecer como esses temas são tratados nos cursos de Pedagogia de três instituições federais de Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de São João del Rei. O objetivo do estudo foi analisar projetos e/ou discursos sobre a formação de professores/as, no que se refere às relações de gênero, sexualidade e currículo, enquanto participantes da construção de novas identidades. Neste trabalho, articulam-se estudos foucaultianos, estudos de gênero e estudos feministas da perspectiva pós-estruturalista. A pesquisa nos apresenta todo o jogo que está organizando as discussões de gênero e sexualidade nas universidades. Para tanto, foram realizadas análises documentais e entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das instituições. De um lado, as análises desenvolvidas nos revelam a importância da discussão e a necessidade da universidade versar sobre essas temáticas, de tratá-las na formação. Por outro lado, aponta-nos todas as dificuldades da estrutura e da cultura da universidade que inviabilizam essa implantação. Não proponho aqui, respostas; o que procuro é lançar outras possibilidades de se pensar sobre o tema, diferentes maneiras de enxergar a constituição de muitos “preconceitos” vivenciados na sociedade. O que sugiro são mudanças, como as que me propus.

Palavras-chave: Currículo; formação de professores/as; identidade; gênero e sexualidade.

ABSTRACT

Considering that a lot of knowledge is not provided for the students by the curriculum and they learn both what is represented in the curriculum, and what it is hidden, silenced. I question why it is taught or learned from a certain way and not from another, without asking what the curriculum can offer and from this perspective; I go back to the point that it proposes training, the higher education. In this sense, the question analyzed is which gender identities that the experiences and relations established by / in the curriculum of the teachers training courses have produced and what are its possibilities of construction? Thus, I sought to know how these issues are discussed in the pedagogy courses of three institutions of Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de São João del Rei. The aim of the study was to analyze projects and / or debates about the teachers training which refer to the gender relations, sexuality and the curriculum while participants in the construction of new identities. In this work, it articulates Foucault studies, gender studies and feminist studies of the post-structuralism perspective. The research shows us all the game which is organizing discussions about gender and sexuality in the Universities. For this, reviews were completed and semi-structured interviews with coordinators of Pedagogy of the institutions. On the one hand, the developed analyses show us the importance of the discussion, the need of the University to address these issues and to have them in the education. On the other hand, it points out to us all the difficulties of structure and the culture of the university that makes impracticable this deployment. I do not propose answers here, what I seek is to offer other possibilities of thinking about the subject, different ways of seeing the formation of many of the "prejudice" experienced in the society. What I suggest are changes, as the ones I proposed.

Key Words: Curriculum; teachers training; identity, gender and sexuality.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AIA | American International Association |
| AIDS | Síndrome da Imunodeficiência Adquirida |
| ANFOPE | Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação |
| CAED | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEPE | Entidade Nacional dos/das Estudantes dos Cursos de Pedagogia |
| ESAV | Escola Superior de Agricultura e Veterinária |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FAFILE | Faculdade de Filosofia e Letras |
| FORUMDIR | Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas |
| FONEPe | Fórum Nacional dos Estudantes de Pedagogia |
| FUNREI | Fundação de ensino superior de São João del Rei |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PABAEE | Programa de Assistência Brasileiro Americana à Educação Elementar |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |

| | |
|-------|---|
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESu | Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UREMG | Universidade Rural do Estado de Minas Gerais |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSJ | Universidade Federal de São João del Rei |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |

Sumário

| | |
|--|-----|
| TRAJETÓRIAS QUE SE CRUZAM: MEU ENCONTRO COM GÊNERO | 12 |
| 1. Impulsos, ferramentas e coragem | 20 |
| 2. Como se tornou o que é | 23 |
| | |
| I. O CURSO DE PEDAGOGIA: UM CURSO FEMININO? GÊNERO E HISTÓRIA | 26 |
| 1. História da Pedagogia, História das Mulheres, feminismo | 33 |
| 1.2. Mudanças e reestruturações ao longo da História do curso de Pedagogia | 43 |
| 1.2.1. Universidade Federal de Viçosa e seu curso de Pedagogia | 51 |
| 1.2.2. A Universidade Federal de Juiz de Fora e o curso de Pedagogia..... | 58 |
| 1.2.3. A Universidade Federal de São João del-Rei e o curso de Pedagogia | 62 |
| | |
| II. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES: como discursos, como documentos de identidade, como lugares, espaços e territórios | 67 |
| 2.1. Questionando a formação docente | 69 |
| 2.2. Currículos: como se organiza um campo | 91 |
| 2.2.1. Entre o prescrito e o não dito nas IFES pesquisadas..... | 95 |
| 2.2.2. Formação Curricular desenvolvida nos cursos de Pedagogia antes de suas reformulações | 96 |
| 2.2.3. Formação a ser desenvolvida nos cursos de Pedagogia analisada pós-reformulações | 98 |
| 2.3. “Quem constrói quem?” Currículo e formação docente nas Universidades | 107 |
| 2.4. Currículos e a Produção de Sentidos | 117 |
| 2.5. Currículo, Escola e Sexualidade: que relação é essa? | 126 |

| | |
|--|-----|
| III. GÊNERO, SEXUALIDADE, IDENTIDADE E DIFERENÇA: inquietações que nos movimentam | 136 |
| 3.1. A constituição do conceito de gênero | 138 |
| 3.2. Gênero e Sexualidade | 144 |
| 3.3. Gênero e Poder | 151 |
| 3.4. Gênero e a Escola | 159 |
| 3.5. Gênero, Currículo e Universidade | 165 |
| IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 177 |
| V. REFERÊNCIAS | 185 |
| VI. ANEXO | 193 |

TRAJETÓRIAS QUE SE CRUZAM: MEU ENCONTRO COM GÊNERO

Estipular um período (tempo/espço) em que a questão gênero se fez presente em minha vida, não é uma tarefa fácil. Minha trajetória poderia ser dividida em várias etapas e, em cada uma, haveria um momento para se tratar dos processos de construção das significações que definem o que é ser homem ou mulher. Aliás, meu interesse por essa discussão talvez tenha surgido por meio da lembrança de que, desde a infância, fui interrogada pelo fato de participar de atividades consideradas masculinas. Contudo, tal questionamento não acontecia em minha casa, quem sabe por eu ser filha de mãe solteira. Além do mais, ouvia minha mãe dizer, várias vezes, que ela era a mulher e o homem da casa. Assim percebo, claramente, nesta fala, as distinções entre as atividades femininas e masculinas cujo/a próprio/a sujeito/a que as desenvolve julga ser necessário dividi-las.

Nesse sentido, Stuart Hall (2004) contribui com a discussão sobre a representação de papéis sociais desempenhados pelo sujeito moderno e sua crise de identidade. Entendo que minha mãe, devido às circunstâncias, representava um papel de homem ao desenvolver atividades consideradas masculinas, mas que vivia em crise por se identificar com os papéis desempenhados pelas mulheres. Eu não entendia: por que uma mulher não poderia ser responsável por uma família? Eu não tinha uma família por não haver um pai presente?

Avivando a minha relação com gênero, ter um irmão dez anos mais velho do que eu também contribuiu para que a liberdade nas brincadeiras consideradas masculinas fosse favorecida, desde que estivéssemos em casa. Já na rua, elas não eram permitidas sob protestos: “você não deve jogar bola com os meninos”, “menina precisa ter modos”, “olha que bonitinho a sua irmã brincando de boneca, por que não se junta a ela?” – tenho uma irmã gêmea e as comparações eram inevitáveis. Assim, estas foram frases repetidas nos momentos das brincadeiras fora dos muros ou quintais de casa.

Ainda na infância, por volta dos meus dez anos, eu já trabalhava em casa de “família” (composta por pai, mãe e filhos) e, também nesse ambiente, deparei-me com diversas restrições sexistas, tais como: os brinquedos e as brincadeiras das crianças eram divididos conforme o que lhes era permitido. Por muitas vezes, burlei essas normas ao consentir, embora de maneira velada, que as crianças desfrutassem, sem receios, das brincadeiras desejadas. Roberto daMatta (1997), em seu livro “A Casa e a

Rua. Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil”, faz um estudo sobre as relações que permeiam o espaço da casa e o da rua, discutindo como se divergem as ações nestes dois lugares. Dessa forma, o autor classifica a casa como o ambiente onde podemos ser considerados “supercidadãos” e a rua como o local dos “subcidadãos”: “(...) não se pode misturar o espaço da rua com o da casa sem criar alguma forma de grave confusão ou até mesmo conflito. Sabemos e aprendemos muito cedo que certas coisas só podem ser feitas em casa e, mesmo assim, dentro de alguns dos seus espaços” (DAMATTA, 1997, p.50).

Em meu percurso, não somente a família, mas a escola, também, segregava os gêneros, talvez de forma mais peculiar (educativa). Isso significa que nela não se discutia tal contexto conosco, mas que se exploravam condutas normalizadas para meninos e meninas e apresentavam “modelos ideais” para que nos inspirássemos nestes. Assim, volto-me à análise da escola como uma instituição social que, por meio do currículo, torna-se difusora de sentidos que definem o que é ser homem ou mulher.

Explicitando a relação entre Educação e identidade social, o currículo torna-se objeto tanto de críticas contundentes como de interesses de diferentes grupos que desejam implantar mudanças na educação escolar. No entanto, é preciso enxergar as identidades produzidas pelo currículo e evidenciar as culturas por ele silenciadas, questionando-se por que o currículo se compromete na constituição de certas políticas de identidades, e não de outras.

Enquanto recém formada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), tendo pesquisado na graduação a História Social do Currículo e das Disciplinas Escolares deste curso, despertou-me certa inquietação ao observar que em todas as grades curriculares e ementas de disciplinas que perpassaram a história do curso de Pedagogia da instituição, em nenhum momento a discussão sobre gênero e sexualidade esteve presente, “não em um lugar prescrito”. Porém, mesmo não prescrita, ela está presente, a todo momento, de forma sublinear, sutil e, quem sabe, intensa.

Minhas “experiências” no curso de Pedagogia me fizeram questionar aquele lugar. De acordo com Larrosa (2009), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (p.2). No sentido que trata Larrosa (2009), a “experiência” só ocorrerá aos que se permitem, se expõem e se abrem. Por isso, vivenciar e pesquisar a história do currículo do curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa me ofertou mais do que conhecimento, no que se refere à trajetória do curso. De fato, tal experiência me proporcionou elaborar indagações sobre a composição do curso, sobre as presenças e ausências em sua matriz e a respeito de como elas se constituíram. Como se tornaram o que são?

Dessa forma, a questão sobre currículo e gênero muito me instiga. Assim, tenho estudado e discutido como esse tema está presente em todos os lugares, ao permear as práticas, as falas e até as tentativas de esquiva dos sujeitos, ou seja, a sociedade vem se fazendo e se refazendo por meio de um sistema de relações permeadas por gênero – ele constitui as relações sociais e é constituído por elas.

Assumindo a inspiração das obras de Michel Foucault, é importante ressaltar que esta dissertação dialoga com aquela que foi a problemática central desse autor: a construção do sujeito. Não é ao poder, à loucura, nem tampouco à sexualidade que Foucault se dedica, mas é a problemática do sujeito que constitui o tema fundamental de suas investigações. Nesse sentido, para Foucault, o sujeito é fruto do processo histórico, não é uma forma dada. Assim sendo, o que importa é desvendar como esse sujeito foi se tornando o que é. Ao buscar desvendar “o problema da história de formar-se sujeito”, Foucault se debruça nesses “modos de subjetivação” em que o indivíduo se transforma em sujeito por meio de discursos recheados pela relação de saber/poder.

Do mesmo modo é interessante observar como nos ajustamos aos modelos de sujeitos construídos historicamente e, ainda, como a não identificação social, a “descentração”, causa surpresa a muitos e gera crises de “identidade”, como discute Stuart Hall (2004). Hall classifica como identidade, na pós-modernidade, aquilo que privilegia a diferença, a alteridade, a afirmação do pluralismo, a descontinuidade. É o que trata das pessoas cuja identidade importa pouco, porque seu ser é dado pela diferença em relação a um “ideal”: mulheres, negros, homossexuais, índios, crianças, idosos, etc. Tal conceito se contrapõe à identidade na modernidade – com suas ideias totalizantes, suas verdades absolutas, positivistas, racionais – que define o que é ou o que deve ser o sujeito em sociedade.

Autores como Weeks (2001), Sabat (2001) e Louro (2003) interpretam criticamente a trajetória em que o sujeito, para pertencer a um grupo, necessita se adequar à sociedade, ou seja, o sujeito busca a “identidade da modernidade”. No entanto, esse processo se dá por construções históricas que se modificam e, desse modo, as normas vão sendo (re) criadas para controlar os sujeitos. Contudo, essas “regras” não decorrem

de coerções ou proibições; pelo contrário, elas são difundidas pelo discurso de como se deve fazer ou ser em sociedade, como analisa Foucault (1988) no que se refere à sexualidade. Foucault (1988) nos fala do aumento do discurso em torno da sexualidade e Hall (2004) também faz essa análise, descrevendo que a linguagem com o seu poder tem sido um forte instrumento de difusão de práticas, normas e condutas.

Vale destacar que as relações de poder, aqui, se explicitam como um meio de se inculcar o comportamento das pessoas, não por meio da violência ou força, mas pelo fato de disporem "de um capital de confiança tal que o grupo delegue aos detentores do poder a realização dos fins coletivos" (LEBRUM, 1991, p. 14).

Nesse sentido, se entendermos currículo como o conjunto de aprendizagens oportunizadas ao estudante no seu processo de formação e compreendermos a identidade cultural ou social, conforme definido por Stuart Hall, como "aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso 'pertencimento' a culturas étnicas, raciais, lingüísticas..." (HALL, 2004, p.8), então fica explícito o quanto o currículo está implicado com a produção de identidades. Assim cresce meu interesse de análise sobre como se dão as organizações dos cursos de formação de professores/as. Para desenvolver este estudo me inscrevi no processo de seleção para o Mestrado, no qual propus a análise de uma instituição, mas logo na entrevista o professor Anderson Ferrari, candidato a orientador, questionou-me sobre a possibilidade de fazer a pesquisa em outras instituições e, dessa forma, suscitou-me a questão: ***quais identidades de gênero que as experiências e relações estabelecidas pelo e no currículo dos cursos de formação de professores/as vêm produzindo e quais são suas possibilidades de construção?***

Para tanto, é importante termos em vista que uma série de conhecimentos não é fornecida aos estudantes pelo currículo e que eles aprendem tanto a cargo do que está representado no currículo como em função daquilo que nele está oculto, silenciado.

É baseada nas análises acima que questiono o porquê se ensina ou se aprende de uma determinada maneira, e não de outra, sem interrogarmos o que estamos transmitindo por meio do currículo. Sob essa perspectiva, volto-me ao lugar onde se propõe uma formação: o ensino superior. Dessa forma, procurei conhecer como esses temas são tratados nos cursos de Pedagogia de três instituições federais de Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de São João del-Rei. Investiguei estas três instituições públicas de

Ensino Superior – MG –, primeiro pelo fato de minha formação se passar por duas delas (graduação em Pedagogia na UFV e Mestrado na UFJF), além de se tratar de instituições do interior de Minas Gerais com suas especificidades, mas que oferecem, nesta região, a graduação em Pedagogia – curso que escolhi pesquisar. No meu trabalho, analiso os discursos que estas instituições apresentam sobre formação de professores/as, sexualidade e gênero, uma vez que elas representam o local de formação de grande parte dos/as profissionais que irão atuar no ensino escolar da região.

Atualmente, ao discutirmos algum tema relacionado à Educação, iremos, invariavelmente, deparar-nos com a questão da formação de professores/as. O problema a ser debatido pode se relacionar a disciplinas, currículos, carga horária, ou qualquer outro, e a formação de professores/as será apontada como condutora da busca por soluções. Dentro dessa conjuntura, como os cursos de formação estão lidando com a temática “gênero e sexualidade”? Como os graduandos reagem a este tema? Quais estratégias utilizaremos para desconstruir os vários discursos sexistas espalhados nos ambientes acadêmicos? Eis as minhas questões, a minha busca pelo estranhamento frente ao normal e ao natural estabelecidos, cotidianamente, nas diversas instituições.

Como pude analisar em buscas sobre a temática nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), poucas pesquisas foram desenvolvidas acerca desse tema e poucos artigos foram publicados. Em pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, as palavras-chave “formação de professores, currículo e sexualidade” selecionaram 45 teses e dissertações, no entanto, apenas duas envolviam o tema. A maioria se dirigia ao tema nas escolas de Educação Básica, em pesquisas realizadas nestas, ou à formação continuada com essa temática. Porém, sobre o currículo dos cursos de formação de professores/as, poucos foram os debates realizados.

Assim, dentre tais pesquisas, destaca-se “Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia” (2008), sob a autoria de Luciene Neves Santos, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Seu trabalho objetivou “investigar como, na perspectiva das egressas, a formação inicial ofertada no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina contemplou elementos para que elas pudessem tratar pedagogicamente as questões

relacionadas à sexualidade, gênero e homofobia, em sua prática pedagógica, junto à Educação Básica, compreendendo-as como fundamentais à formação humana".

Outro trabalho que discute a temática é o de Patrícia Abel Balestrin, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientado pela Professora Guacira Lopes Louro, que se intitula: "Onde 'está' a sexualidade?: representação de sexualidade num curso de formação de professores" (2007). Este trouxe como foco de análise representações de sexualidade presentes num Curso Normal noturno, de uma escola particular católica de Porto Alegre. Para tanto, foram criados três eixos analíticos que dizem do "currículo da sexualidade" neste curso: o "tempo" da sexualidade, o "espaço" da sexualidade e o "tom" da sexualidade.

Já no site da ANPED, ative-me ao GT 23 – Gênero e Sexualidade e Educação – e nele localizei dois trabalhos que vão ao encontro deste. Pude observar que a preocupação com a formação continuada dos/as profissionais da Educação tem gerado a produção de vários cursos e alternativas que se acrescentam à formação inicial. Mas por que não problematizá-la? Dentre os trabalhos apresentados, destaco o de Almeida e Mota (2009), que trata da discussão sobre relatos de professores e professoras gays, travestis e lésbicas, identificando o lugar ocupado pela profissão docente quando suas identidades sexuais e de gênero são evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente. Outro trabalho que se volta para a análise de gênero e sexualidade na ação docente é o de Mirian Pacheco Silva (2007). Em seu artigo, a autora discute e analisa como a sexualidade marca as relações pessoais e como ela interfere no currículo de formação de professores/as. Já o trabalho de Patrícia Abel Balestrin (2007), apresentado na pesquisa feita no site da CAPES, repete-se, mas em forma de artigo. Assim, minha proposta de trabalho poderá acrescer estes debates.

Apresentados os trabalhos, volto a minha questão de pesquisa: *quais identidades de gênero que as experiências e relações estabelecidas pelo e no currículo dos cursos de formação de professores/as vêm produzindo e quais são suas possibilidades de construção?* Parto desta questão para descrever os caminhos que percorri para desenvolver este trabalho.

Iniciar um caminho de pesquisa não é uma tarefa simples, mas pode se tornar muito instigante quando você percebe que suas indagações e teorizações são mais do que questões de investigação; elas são, na verdade, a expressão do seu modo de agir e de

pensar. É um questionar a realidade e se questionar a todo tempo; uma prática que constitui uma teoria e é constituída por ela.

É dessa forma que apresento este trabalho: a discussão, os estudos e as questões que delinearão sua organização. Da mesma forma, minhas indagações, além de constituírem um trabalho de pesquisa, são também questões que atravessam minhas experiências e vivências cotidianas. Assim, este trabalho não consistiu numa aplicação de dados, numa determinada perspectiva, para se encontrar respostas, mas, ao contrário, o seu desenvolvimento me trouxe, constantemente, novas questões.

Esta proposta de pesquisa surge na minha graduação, a partir do desenvolvimento de um estudo sobre a História do Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa e se amplia durante o meu processo de formação. Suas questões giram em torno das discussões sobre gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores/as. Durante a graduação, percebi que esses temas são ainda tabus e, quando mencionados ou trabalhados, geralmente, apresentam-se em forma de manuais sobre como se deve ser ou agir, baseando-se na separação biológica dos sexos.

Nessa perspectiva, várias questões são levantadas, mas respondê-las não é o que me levou à realização do trabalho. Ao contrário, poder contribuir para que a dúvida e o estranhamento estejam sempre presentes é a minha forma de trabalhar. Importa-me impulsionar novos olhares, novas questões, desnaturalizar o natural, questioná-lo, quantas vezes se fizerem necessárias; esta é uma perspectiva que “serve como ferramenta e não como fim”.

Neste trabalho, articulam-se estudos foucaultianos, estudos gays e lésbicos, estudos feministas, além da perspectiva pós-estruturalista. Um estudo que tem a pretensão de desconstruir certezas, sem objetivo de, em troca, dar respostas; ou seja, arriscar-se, estranhar, desconstruir: eis o mote desta pesquisa. Utilizando os estudos foucaultianos como ferramentas de trabalho, iremos adentrando os labirintos formados para nos perdermos em suas sinuosas armadilhas a fim de conhecermos como se chega a sua organização. Pois, como nos ressalta Foucault, seus estudos devem nos servir como armas de lutas ideológicas e políticas:

Se eu tivesse que me definir, dar de mim uma definição pretensiosa, se eu tivesse que descrever esta espécie de imagem que se tem ao lado de si que fica zombando, mas ao mesmo tempo guia, apesar de tudo, então eu diria

que sou um artesão e também, repito, uma espécie de pirotécnico. Considero meus livros como minas, pacotes de explosivos... Espero que sejam! (POL-DROIT, 2006, p. 78-79).

E, dessa forma, ao tratarmos da Educação, cabe-nos olhar atentamente as diversas vozes, “discursos”, que compõem o campo educacional para compreender como se constituem os sujeitos e as subjetividades nele presentes.

A proposta pós-estruturalista é compreendida, aqui, como uma oportunidade dentre outras. Ela não é uma verdade, uma afirmação ou uma sobreposição epistemológica, mas, sim, uma forma diferente de olhar e fazer pesquisa, uma maneira de trabalhar que vem me instigando muito ao tratar das minorias e reconhecê-las como construções históricas e culturais.

Analisar, neste estudo, os sujeitos como um lugar de investimento de poder e saber, conforme discute Foucault, remete-me a refletir sobre a construção de sujeitos e de corpos e, conseqüentemente, sobre a organização de instituições. Com isso, fica explicitada a minha estreita relação com a perspectiva foucaultiana de análise, ou seja, a análise da organização, da “constituição” de sujeitos, de práticas e instituições.

Ressalto, nesse processo, a importância de se identificar e de se analisar como as construções do ser feminino ou masculino ocorrem e que efeitos produzem, para compreender por que elas acontecem e, nesse sentido, traçar estratégias de desconstrução dos termos da diferença sexual fundamentados no determinismo biológico.

A falta de estudos e debates aprofundados sobre o tema ou mesmo a presença fragmentada da discussão de gênero e sexualidade em uma disciplina foram questionadas, possibilitando que novas estratégias de organização curricular sejam pensadas. Para estudar os discursos pedagógicos, volto-me aos estudos sobre currículo, gênero, sexualidade e diferença, dentre outros, como subjetividades e identidades; estes são os estudos que me orientam teoricamente.

Trazendo, novamente, a análise sobre as relações de saber/poder, ressalto que o discurso pedagógico está envolvido numa lógica de saberes que sustentam uma produção teórica/prática e legitimam vivências escolares cotidianas. Tal discurso é considerado como verdades, saberes acumulados historicamente sobre instituições e educação e, muitas vezes, é transmitido em sala de aula sem questionamento algum.

Com isso, muitos buscam no final de cada semestre a formação de um sujeito apto a viver em sociedade, como analisa Pol-Droit (2006) em entrevista com Foucault:

O tipo de discurso que funciona no Ocidente, há alguns séculos, como discurso de verdade, e que passou agora a escala mundial, este tipo de discurso está ligado a toda uma série de fenômenos de poder e de relações de poder. A verdade tem poder. Ela possui efeitos práticos, efeitos políticos. A exclusão do louco, por exemplo, é um dos inumeráveis efeitos de poder do discurso racional. Como operam esses efeitos de poder? Como eles se tornam possíveis? Eis o que eu tento compreender (p.94-95).

Ainda como ressalta Pol-Droit (2006), um trabalho deve “dar o máximo de oportunidade a mil multiplicidades do encontro ao impossível, ao imprevisível”, para, depois, analisarmos como este evento impossível chegou a acontecer (p. 99).

1. Impulsos, ferramentas e coragem

Para o desenvolvimento deste trabalho de Mestrado, além da pesquisa bibliográfica fundamentada no referencial teórico pós-estruturalista, analisei alguns documentos de identidade das instituições pesquisadas – matriz curricular, ementas e programas dos cursos¹ e de disciplinas² – e realizei, também, entrevistas semi-estruturadas³. Estas se deram em três momentos, uma em cada instituição, com os respectivos coordenadores de seus cursos de Pedagogia.

Considero importante destacar que o referencial teórico pós-estruturalista me serve como uma possível ferramenta, e não como manual de pesquisa, e é desse modo que desenvolvo este trabalho. De acordo com Louro (2006), a forma que escrevemos declara como pensamos e conhecemos, ou seja, nossas escritas declaram nossas escolhas

¹ Estes documentos foram retirados dos sites das instituições e, quando existente, do catálogo de graduação destes cursos.

² As disciplinas analisadas neste trabalho foram aquelas que apresentaram possibilidades de discussão em sua ementa e programa dos temas gênero e sexualidade e, ainda, as levantadas pelos coordenadores dos cursos como disciplinas que abordam o tema.

³ Na entrevista semi-estruturada, o pesquisador organiza uma lista de questões para serem respondidas, como se fosse uma orientação. A entrevista tem certa flexibilidade. As questões não precisam acompanhar a ordem prevista e podem ser elaboradas novas perguntas no decorrer da entrevista. O entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.

teóricas e políticas e, por isso, correm o risco de tornarem-se manuais de orientação, “mesmo quando preferimos que se tornem debates, discussões sobre o tema, que levantem mais questões, que provoquem o dissenso” (LOURO, 2004, p3). Consoante isso, temos todos os desarranjos que mudam os fatos de lugar, para que as certezas sejam postas em dúvida e para que aquilo que surja, depois delas, seja novamente debatido.

Não sabemos quem irá ler ou trabalhar com os nossos textos e suas interpretações serão sempre múltiplas, relacionadas às vivências dos diferentes olhares, sugestionadas às experiências de cada leitor, por mais que os enderecemos a algum público, como são feitos os filmes, os teatros, etc. Não sabemos por quem ou como eles serão utilizados e isso torna ainda mais instigante nosso trabalho, pois temos a possibilidade de que sejam transpostos por outras leituras. Como não pretendo que o que analiso seja a verdade, possibilito ao meu estudo o atravessamento ou a agregação de novos olhares, permitindo que todos tenham igualdade de valores.

Nesse sentido, considero que os meus questionamentos sobre currículo, identidade, gênero, sexualidade, dentre outros, são permeados por muitas construções. Com isso, por não se definirem sob um único conceito, vão possuir tantas definições quantas vezes forem analisados, reconstruídos, reelaborados.

Numa fundamentação teórica como a minha, que valoriza o local e o particular e que se volta aos estudos sobre gênero e as sexualidades, meu interesse não se baseia na “compreensão das homossexualidades” ou de outras formas de se viver a sexualidade como “desviantes às heterossexualidades”. Assim, busco compreender como as heterossexualidades se constroem como algo natural. E, ainda, como se sustenta a verdade das “heterossexualidades” nas instituições escolares? Para Louro (2006), as verdades construídas sobre o par hetero/homossexualidade, “concebido cada elemento como distinto e oposto, ou seja, um se torna o que o outro não é”, devem ser analisadas pela ótica poder/diferença:

Poder e diferença constituem-se, portanto, em questões absolutamente relevantes na ótica que privilegiamos. Os processos de constituição de uma prática sexual como normal (e, então, como a prática a ser compulsoriamente adotada por todos) e de outras práticas como desviantes ou anormais se dá em meio e por meio de jogos de poder. Para se compreender como se constituem identidades e práticas sexuais bem como para perceber a “força” e eficiência de pedagogias culturais da sexualidade (maciçamente exercidas na

direção da heterossexualidade) de pouco serviria, contudo, pensar o poder unidirecional, centralizado e meramente repressivo; provavelmente será mais útil pensá-lo disseminado, multifacetado e produtivo. Teríamos que operar com a idéia de jogos no plural nos quais poder e resistência se exercitam, jogos nos quais se instituem referências de normalidade ou diferença, de sujeitos normais e de sujeitos “diferentes” (LOURO, 2006, p.4-5).

Prontamente, assinalei que o que nos interessa, neste estudo, é a desconstrução dos conceitos postos como verdades, sob a lógica binária que divide os sujeitos em “normais e anormais”, e das hierarquias. E para o desenvolvimento do presente trabalho privilegiei o questionamento, de modo mais aprofundado, de certos fenômenos que ocorrem na formação de professores/as, no que se refere às construções de gênero, sexualidade e identidades.

Assim, esta pesquisa foca temas sobre a identidade, a formação docente, os estudos de gênero, sexualidade e currículo, tentando levantar a especificidade do/a profissional de Educação e as possíveis perspectivas dessas instituições acadêmicas dentro da temática mencionada. Para isso, consulto autores como Foucault, Guacira Louro, Joan Scott, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, autores pós-estruturalistas e feministas.

Inicialmente, procuro conhecer como se constituíram as histórias desses cursos, quais são suas características, suas similaridades e especificidades. Em seguida, busco uma relação com possíveis construções que as vinculam ao processo histórico de feminização do magistério e, posteriormente, aos estudos sobre sexualidade, gênero e composição de identidades e subjetividades. Reconhecer essas questões me impulsionou ir a campo para realizar as entrevistas com os coordenadores dos cursos.

Dessa forma, as entrevistas foram marcadas por e-mail com os coordenadores dos cursos e, após aceitação e concordância de datas, fui a campo. Todos os encontros tiveram cerca de uma hora e meia de conversa.

A primeira entrevista foi realizada com o coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ. Ao chegar no campus, procurei conhecer a sua biblioteca e pesquisar, em seus arquivos, documentos – teses, dissertações e monografias – que contassem sobre a história da instituição e de seu curso de Pedagogia. Contudo, não obtive êxito nesta investida. Quando em entrevista com o coordenador, questionei sobre tais documentos, e ele me relatou que a instituição sofreu um acidente e que todo o seu arquivo foi destruído em um incêndio. Nosso encontro foi realizado no gabinete do coordenador e este se mostrou receptivo à conversa.

Já a segunda entrevista foi realizada com a coordenadora do curso de Pedagogia da UFV. Talvez por eu conhecer melhor esta instituição, o seu departamento de Educação e os/as professores/as, percebi-me mais tranquila e à vontade na entrevista. Quem sabe, também, isso tenha ocorrido porque eu já havia passado pela primeira experiência de entrevista. A coordenadora, igualmente, concedeu-me a entrevista em seu gabinete e, durante este encontro, percebi que, pelo fato dela já saber sobre o tema da minha pesquisa, procurou tratar da discussão sobre gênero e sexualidade desde o início de nossa conversa. Porém, no decorrer da entrevista, a discussão abrangeu diversas questões levantadas.

Para finalizar as entrevistas, conversei com o coordenador do curso de Pedagogia da UFJF. Neste caso, a entrevista foi remarcada porque na primeira tentativa o coordenador não pôde comparecer. O encontro também ocorreu em seu gabinete e, dessa vez, acrescentei uma questão, pois, ao analisar as ementas e matrizes curriculares do curso, percebi que esta era a única instituição que propunha uma disciplina com a discussão afrodescendente. Esta entrevista também ocorreu de forma tranquila.

2. Como se tornou o que é

Para melhor descrever como se organiza esta dissertação, trago a síntese de seus três capítulos. Estes capítulos são diálogos com a minha questão de investigação. O primeiro capítulo intitulado: “O curso de Pedagogia: um curso feminino? Gênero e História”; divide-se em cinco tópicos que tratam, respectivamente, da História da Pedagogia, da História das Mulheres, feminismo; das mudanças e reestruturações ao longo da história do curso de Pedagogia; da Universidade Federal de Viçosa e seu curso de Pedagogia; da Universidade Federal de Juiz de Fora e o curso de Pedagogia; da Universidade Federal de São João del-Rei e o curso de Pedagogia.

Assim, o capítulo discute a História do Curso de Pedagogia no Brasil, a formação de professores/as, de que forma este debate se dá em relação à temática “gênero, currículo e sexualidade” e como ela é produzida no ambiente acadêmico. Trato, também, das implicações do curso de Pedagogia na constituição, confirmação, ou negação dos gêneros. Além disso, esse caminho me provê de outras possibilidades e me

convida a problematizar as relações entre gênero, cultura e sociedade na constituição e caracterização do curso de Pedagogia como um espaço feminino.

Estabelecidas essas relações, este capítulo traz para o debate alguns aspectos da História do Curso de Pedagogia: como este se relaciona à História da Educação, à História das Mulheres, às questões de gênero e, consecutivamente, à História do Brasil e do Mundo. Diante disso, problematizo como a atual estruturação do curso de Pedagogia se tornou o que é, como se compôs e vem se compondo ao longo dos anos. Também busco uma articulação entre os estudos de gênero e o campo da Educação, principalmente investindo nas perguntas, nos questionamentos, mais do que nas respostas. As instituições universitárias e seus currículos constituem-se, dessa forma, em objetos de minha investigação.

O segundo capítulo que tem como título “Gênero e Sexualidade nos currículos das universidades: como discursos, como documentos de identidade, como lugares, espaços e territórios” se divide em seis tópicos: Questionando a formação docente; Currículos: como se organiza um campo; Entre o prescrito e o não dito nas IFES pesquisadas; Quem constrói quem? Currículo e formação docente nas universidades; Currículos e a produção de sentidos; Currículo, escola e sexualidade: que relação é esta?

O capítulo problematiza como as políticas públicas tratam da temática gênero e sexualidade para a Educação e apresenta as propostas de trabalho dos cursos de Pedagogia das três instituições federais de ensino pesquisadas – UFV, UFJF e UFSJ. Aproveito, também, para falar junto ao texto um pouco da trajetória da minha pesquisa. Apresento, além disso, um diálogo sobre as políticas educacionais e sobre como estas são recebidas pelas três universidades estudadas. Para isso, discorro sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia no país e, conseqüentemente, dos cursos nas instituições analisadas.

O terceiro capítulo, intitulado “Gênero, sexualidade, identidade e diferença: inquietações que nos movimentam”, organiza-se em cinco tópicos: A constituição do conceito de gênero; Gênero e sexualidade; Gênero e poder; Gênero e a escola; Gênero, currículo e universidade.

O capítulo trata das questões de gênero, sexualidade, identidade, poder e diferença, atentando sobre como estes debates são produzidos nas instituições pesquisadas e apresenta algumas possibilidades de discussão do tema em seus cursos. Isso me remete à problematização desta dissertação de Mestrado, que se debruça nas construções de

gênero presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia dessas Instituições Federais de Ensino Superior.

Desse modo, meu objetivo é acrescer a discussão iniciada pelos estudos de gênero, desenvolvendo minhas questões sobre os conceitos apresentados e suas articulações com a construção das identidades dos sujeitos acadêmicos. E, nessa discussão, entendo os sujeitos como resultado de construções discursivas que os tornam possuidores de identidades plurais, múltiplas e incompletas, que podem ser omitidas, vivenciadas, assumidas, transformadas, que não são fixas, nem acabadas e, inclusive, são contraditórias. Enfim, compreendo que os discursos, as práticas e as instituições fabricam os sujeitos.

São essas construções que procuro compreender, pois já considero o próprio desenvolvimento deste trabalho um modo de resistir. Por fim, apresento algumas considerações não como respostas, mas como possibilidades de alterar nosso olhar, questionar nosso lugar comum para que, com micro-resistências, movimentemo-nos.

O CURSO DE PEDAGOGIA: UM CURSO FEMININO? GÊNERO E HISTÓRIA***Com Licença Poética***

*Quando nasci um
anjo esbelto, desses
que tocam trombeta,
anunciou: vai
carregar bandeira.
Cargo muito pesado
pra mulher, esta
espécie ainda
envergonhada.
Aceito os subterfúgios
que me cabem, sem
precisar mentir.
Não sou feia que não
possa casar, acho o
Rio de Janeiro uma
beleza e ora sim, ora
não, creio em parto
sem dor. Mas o que
sinto escrevo. Cumpro
a sina. Inauguro
linhagens, fundo
reinos — dor não é
amargura. Minha
tristeza não tem
pedigree, já a minha
vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu
mil avô. Vai ser coxo
na vida é maldição
pra homem.
Mulher é desdobrável.
Eu sou.*

Adélia Prado.

QUAGLIA, João. **Moça Lendo** óleo s/ tela, ass. dat. 1982.

O título deste capítulo nos conduz a uma articulação entre História, Gênero e o Curso de Pedagogia. Ele nos converge à declaração foucaultiana de que as palavras têm história e que devem ser trabalhadas na sua historicidade, nas suas construções. Assim, as construções de gênero e o curso de Pedagogia têm histórias que se aproximam, de forma que recorrer a elas se traduz num meio de reflexão sobre os fatores que determinam as suas possíveis relações.

Ao discutirmos a história do curso de Pedagogia, sua gênese e desenvolvimento, é importante abordarmos como as questões de gênero incidem neste processo e quais são suas implicações, ainda hoje, na organização dos cursos de formação de professores/as. Como se constituem os seus currículos? O que esta história nos revela sobre as construções de gênero e sexualidade?

Num processo de “mão-dupla”, também nos é possibilitado pensar as implicações do curso de Pedagogia na constituição, confirmação, ou negação dos gêneros. Além disso, esse caminho nos provê de outras possibilidades e nos convida a problematizar as relações entre gênero, cultura e sociedade presentes na constituição e na caracterização do curso de Pedagogia como um espaço feminino.

Descrever a história de um curso é dizer sobre um início, uma criação, um acontecimento e isso gera curiosidades, dúvidas. Acontecimento aqui é dado como a diferença que se constitui num jogo de forças, representando transformação e descontinuidade. Significa potencializar um dado para produzir “verdades”, novas formas de regularidade. Assim, as reestruturações do curso de Pedagogia podem representar acontecimentos, uma vez que cada nova estruturação traz consigo outra regra, uma mudança.

Não se pode isolar, no entanto, a noção de acontecimento da de problematização. Isso significa que é preciso questionar as certezas impostas por nós mesmos e ultrapassar as nossas limitações a partir do momento em que interrogamos as nossas verdades (FOUCAULT, 2005).

Foucault entende o acontecimento como a “incurção de uma singularidade histórica” (FOUCAULT, 2005, p.168). Nesse sentido, o acontecimento pode ser considerado como uma abertura de um campo de possibilidades, e não apenas como um fato em que as análises históricas se contentam em descrever. A problematização da história como acontecimento se constitui num movimento que, feito a partir de traços silenciosos, critica a história contínua/linear e o discurso dos historiadores.

Dessa forma, essa dinâmica nos possibilita uma análise de diferentes redes e níveis aos quais alguns acontecimentos pertencem. O próprio discurso torna-se, assim, uma série de acontecimentos que nos permite refletir como os discursos de gênero, a história do curso de Pedagogia e os seus saberes se ligam. Quais são suas rupturas e continuidades?

Pensando nessa perspectiva, compreender e descrever como se forma um campo, como este se organiza, ajuda-nos a controlá-lo, a regulá-lo e com a história da Pedagogia podemos observar que isso não será diferente. Esta é uma história de continuidades e rupturas cujas práticas são analisadas e descritas: sua narrativa é contada e recontada como novidade e “verdade”. Assim, o campo está aberto e o que nos excita é saber como esta história é relatada e reinventada. Mais do que isso, somos estimulados a compartilhar dessa dinâmica, a fazer parte dela, a contar, recontar, problematizar, interrogar, interferir, enfim, a entrar no jogo dos “regimes de verdade”⁴.

Por analogia a esse processo, podemos citar esta própria investigação que, mesmo com a proposta de problematizar, também está inserida no jogo dos regimes de verdade. Não quero dizer que não existam verdades, mas que elas são contextuais, são construções de um tempo, dizem sobre um olhar e que estão vinculadas a poderes. Da mesma maneira, esta dissertação é um trabalho de Mestrado, de um programa reconhecido, que se submete a uma banca composta por professores/as doutores/as desta e de outras instituições e que representa, enfim, contextos, discursos, práticas atravessadas por relações de saber/poder que dão credibilidade ao trabalho. Assim, no mesmo sentido, podemos pensar: quais regimes de verdade também foram construindo os gêneros e o curso de Pedagogia?

Dizer da história do curso de Pedagogia é dizer sobre um campo construído e organizado por muitos sujeitos ao longo da sua trajetória, mas é também dizer de mim e de minha formação, como peça desse processo e agente do mesmo. Uma história não linear que se organiza e reorganiza de acordo com os dispositivos⁵ instaurados em cada

⁴ Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ da verdade, isto é, os tipos de discursos que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro (CASTRO, 2009, p. 423).

⁵ O dispositivo é um conceito importante no arcabouço teórico de Michel Foucault. Entendido como uma rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, o dito e o não dito. O dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses

momento, representando, assim, um jogo de forças, como poderemos perceber durante este trabalho.

Alguns desses dispositivos que merecem destaque são as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que foram regulamentadas em 2006, dando ao curso uma nova aparência. No entanto, a discussão sobre sua área de atuação ocorre desde 1939, com a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil que previa a formação do Bacharel em Pedagogia, conhecido como “técnico em Educação”. Ressalto que, neste mesmo período, as mulheres começam a ocupar o espaço público e um destes lugares é a escola.

No título deste capítulo questiono se o curso é feminino. Para tanto, sabemos que, historicamente, as mulheres são maioria no curso de Pedagogia e, por isso, a trajetória de construção social do magistério enquanto profissão pensada para mulheres necessita ser questionada. Em minha turma de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (2003), por exemplo, composta por 60 estudantes, 57 eram mulheres; com isso este questionamento tem um porquê.

Hoje, a maioria dos/as estudantes que ingressam na graduação em Pedagogia ainda são mulheres. No entanto, quando olhamos para a pós-graduação talvez essa prevalência se atenuem. Homens de outras áreas se interessam pela Educação e um exemplo disso se revela nas entrevistas que fiz com os coordenadores dos cursos de Pedagogia analisados: dos três, dois são homens. O que isso está nos dizendo? Por que o curso de Pedagogia, na sua formação inicial, mantém o predomínio feminino e, quando olhamos para a pós-graduação, encontramos um quadro diferente?

Nas três instituições estudadas, no ano de 2009 – ano de meu ingresso na pós-graduação –, temos no Mestrado em Educação da UFJF a entrada de 18 mulheres e 12 homens. Na UFSJ ingressaram 18 estudantes, dos quais 12 são mulheres e seis são homens. Já na UFV, entraram 12 estudantes e todas são mulheres. Assim, se compararmos com a graduação, constatamos que o percentual de homens na pós-graduação é superior. Diante de tais eventos, sobre o que esses dados nos convidam a pensar acerca da história da graduação em Pedagogia e da pós-graduação em Educação no Brasil? Como estas histórias e estes dados se relacionam com a constituição do que é

elementos heterogêneos. O discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como a *posteriori* desta prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade (CASTRO, 2009, p.124).

ser homem e do que é ser mulher? Essas informações são significativas? Em que elas implicam?

A partir dessas indagações, recorro à tela de João Quaglia, *Moça Lendo*, propondo uma relação com o poema “Com Licença Poética”, de Adélia Prado, apresentados no início desta investigação. Na pintura, vemos refletida a imagem da professora que, relacionada ao poema, provoca-nos a questionar um aspecto do universo feminino: o pedido de licença. Por que a palavra “licença” está presente no título? Até que ponto as mulheres tiveram que pedir licença para fazer parte de um mundo antes reservado aos homens?

Durante muito tempo, a Educação e as escolas foram excludentes, afastaram as mulheres que não participavam de seu universo e renegavam seus direitos à Educação. Dessa forma, a exclusão atingia tanto aquelas que estavam dentro das escolas quanto as que estavam fora delas. Posteriormente, sabemos que, por meio de muita luta, as mulheres conseguiram ingressar nas escolas e nas universidades. No entanto, tal exclusão permaneceu no interior destas instituições, uma vez que as mulheres não foram concebidas como aquelas que produziam saber, que moviam a história, pois continuavam apartadas do processo de conhecimento (SILVA, 2009).

Assim, o ato de pedir licença é uma forte representação do universo feminino, ou do que se esperou, ao longo dos tempos, deste sexo. Do mesmo modo, a autora pede licença ao poeta Drummond por parafrasear o seu poema intitulado *Poema de Sete Faces*^a.

A importância de a mulher organizar saberes, de participar deste processo que antes era de domínio masculino, constitui-se para além do fato dela ganhar acesso às instituições e ao conhecimento. Seguindo um caminho semelhante, observamos como os grupos minoritários atuais necessitam adentrar e atuar nesses espaços para problematizar e reivindicar suas posições como sujeitos de direitos. Isso implica desfazer pedidos de licença, questionar os saberes e as práticas institucionais para se refletir sobre os seus interesses e experiências.

Ser mulher traz consigo um conjunto de adjetivos, formas construídas de ser e de estar na sociedade, uma educação de corpos individuais e coletivos. São práticas desempenhadas todos os dias nas instituições – famílias, escolas, igrejas –, mas que passam despercebidas por serem naturalizadas. Assim, todos os dias, várias representações do ser feminino/mulher são difundidas pela mídia e por outras

instituições; contudo, é a esse natural que devemos estar atentos, pois, como bem descreve Beauvoir (1967), “não se nasce mulher, torna-se mulher”.

O quadro de Quaglia traz uma típica representação do papel feminino próxima aos anos 30 do século XX: um penteado discreto e uma roupa cobrindo todo o corpo revelam o que se esperava da mulher e, por consequência, das professoras. Este modelo pode ser melhor representado ao se analisar as condições de trabalho⁶ de professoras no século XX^b. A partir delas, veremos que suas obrigações revelavam princípios morais como requisitos para este cargo, sendo alguns deles o comportamento com decoro e o vestir-se com modéstia e asseio.

Para tanto, trago esse panorama das condições de trabalho no século XX como um componente motivador para o nosso debate, pois muitas de suas exigências ainda constituem, mesmo que de maneira informal, o ideal de professor/a. Ele nos possibilita pensar como as “relações de poder⁷” vão se remodelando: as mulheres entram no mercado de trabalho, mas exige-se que elas se comportem diferentemente dos homens para que fique definido qual é o seu lugar.

Nós, mulheres, nascemos em um mundo heteronormativo⁸, assim construído e organizado cultural e socialmente; nosso destino é definido em relação ao homem, “o primeiro sexo” Beauvoir (1967). Adélia Prado, em seu poema, expressa como que a condição feminina pouco se modifica frente ao que já foi estabelecido pelo homem. Ela “cumpre sua sina, escreve”, assim como fazem muitas mulheres em sua época: relatam a rotina cotidiana, narram experiências familiares e seus anseios, mas acabam por destruí-los, por vergonha, como aborda Soihet (1997). Ao produzir a “História das Mulheres”, esta autora analisa como as mulheres, durante muito tempo, desempenharam um papel de submissão. Quando estas escreviam os seus feitos cotidianos – relatavam

⁶Não objetivo analisar as condições de trabalho das mulheres professoras, mas trago esse exemplo porque ele nos ajuda a pensar como ocorriam as relações de gênero no início da regulamentação desta profissão.

⁷Trabalho com a perspectiva foucaultiana, o que significa pensar em relações de poder mais do que em poder como algo que se detém. Além disso, este é um trabalho que dialoga com a perspectiva de gênero, fortemente influenciada por essa forma de entender o poder, e isso é fundamental para construir o conceito de gênero como algo atravessado por relações de poder. Para Foucault o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de relação. (...) As relações de poder exigem que o outro (aquele sobre quem se exerce) seja mantido e reconhecido até o final como um sujeito de ação, e também que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (CASTRO, 2009, p.326-327).

⁸Conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidor da heterossexualidade como única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual, que faz com que a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas sejam vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado (CARVALHO, et ali., 2009).

suas experiências, medos e anseios –, acabavam por destruí-los, pois o que narravam não teria a importância que valesse a leitura do outro (o homem).

No entanto, Adélia vai além e, mesmo que sua vergonha fique estampada, contraria as regras e nega um destino sem luta ao afirmar em seus versos: “mulher é desdobrável. Eu sou”. Trago a autora neste diálogo porque a mesma conheceu a profissão docente quase como uma sina, algo “natural” à sua condição de mulher, e a exerceu por 24 anos; dessa forma, a história de Adélia se entrelaça à história de todas as educadoras e à História da Educação neste país.

Estabelecidas essas relações, o capítulo tem como objetivo trazer para o debate alguns aspectos da história do curso de Pedagogia: como este se relaciona à História da Educação, à História das Mulheres, às questões de gênero e, consecutivamente, à História do Brasil e do Mundo.

A história do curso de Pedagogia é transcorrida por uma grande questão sobre gênero, uma vez que o curso é caracterizado pela quase unânime presença feminina. Assim, considerar como se ligam a discussão de gênero e o percurso da Pedagogia pode nos sugerir quais identidades de gênero e sexualidade que as relações estabelecidas pelo e no currículo deste curso de formação vêm produzindo.

Diante disso, o que pretendo é “problematizar” como a atual estruturação do curso de Pedagogia se tornou o que é, como se compôs e vem se compondo ao longo dos anos. De que maneira o curso de Pedagogia diz sobre a constituição dos gêneros e como os gêneros dizem sobre a organização e a história do curso? Problemáticas que buscam colocar, sob suspeita, essas concepções e os processos cultural, social e histórico envolvidos nessa dinâmica para, ao mesmo tempo, pensarmos sobre nós mesmos.

Também busco uma articulação entre os estudos de gênero e o campo da Educação, principalmente investindo nas perguntas, nos questionamentos, mais do que nas respostas. Acredito na força das perguntas para nos fazer mover e mudar. As instituições universitárias e os seus currículos constituem-se, dessa forma, em objetos de investigação.

1. História da Pedagogia, História das Mulheres, feminismo⁹

Como sabemos, a primeira metade do século XX foi marcada por um período de mudanças e de conflitos dentro e fora do Brasil. Dentre eles, podemos citar como relevantes a I e II Guerras Mundiais, entre 1914 e 1945, que foram capazes de colocar as mulheres no mercado de trabalho em muitos países em função da necessidade de mão de obra em uma economia de guerra.

No mesmo período, no Brasil, ocorre a Intentona Comunista, nos anos 1930, que consistiu numa tentativa de golpe contra o governo de Getúlio Vargas. Assim, articulada pelo Partido Comunista Brasileiro, em nome da Aliança Nacional Libertadora, em novembro de 1935, teve como uma das protagonistas a comunista alemã Olga Prestes, designada a vir ao Brasil especialmente para preparar este movimento. As mulheres não ficam de fora desta história e é neste período que foi aprovado o direito de voto à mulher na Constituição de 1934 (art. 109), durante o Governo de Vargas. Esses são exemplos de acontecimentos importantes da História Mundial e do Brasil que colocaram as mulheres em outros lugares e, ao fazer isso, transformaram o lugar dos homens.

A Constituição de 1934 traz, também, contribuições importantes para o cenário educacional ao dedicar todo o seu capítulo II ao tema. Assim, ela estabelece que ao Governo Federal caberia “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (art.150).

Pouco tempo depois de promulgada a Lei, o curso de Pedagogia tem a sua primeira regulamentação, em 1939, o que entrelaça a sua história ao percurso da Educação no país e à História das Mulheres. A constituição desse curso concomitante à busca pela participação feminina em outros campos que não o privado/doméstico e à expansão econômica – desenvolvimento industrial – corroboraram a inserção feminina no mercado de trabalho. Porém, com a presença das mulheres nesse novo espaço, algumas profissões foram vistas como continuidades dos serviços domésticos e,

⁹ Esses conceitos, por mais próximos que se encontrem, possuem diferenças. A história das mulheres é composta do que foi dito pelos historiadores sobre elas e também pelo que as próprias mulheres, após adentrarem as academias, relatam de sua história; descreve a posição variável das mulheres na história. O feminismo é um movimento que inicia questionando a não neutralidade das ciências, inserindo as mulheres como sujeitos e objetos de pesquisa (SANTOS, 2009, P.37).

consequentemente, como trabalhos femininos; a Pedagogia se caracterizava como um desses afazeres femininos.

A profissão docente permitiu às mulheres o acesso a um dos espaços públicos anteriormente frequentado pelos homens. No entanto, essa profissão vai ser representada como similar ao trabalho no lar: o cuidar das crianças. Essa concepção é utilizada para naturalizar/reforçar o magistério, especialmente das séries iniciais, como uma profissão feminina. Assim, retomo, como modelo, a poetisa Adélia Prado para exemplificar as mulheres de que falamos. Adélia é uma de minhas poetisas prediletas e a sua ligação com as instituições, presente em suas poesias, sempre me chamou a atenção. Continuamente buscamos o que de nós vimos no outro e, em Adélia, encontro as palavras organizadas de um modo que eu não soube fazer; trazê-la para esta dissertação, então, é também trazer mais de meu singular. A professora Adélia Luzia Prado Freitas:

nasce em 1935, em Divinópolis, interior de Minas. No ano de 1950 falece sua mãe. Tal acontecimento faz com que a autora escreva seus primeiros versos. Nessa época conclui o curso ginasial no Ginásio Nossa Senhora do Sagrado Coração, naquela cidade. *No ano seguinte inicia o curso de Magistério na Escola Normal Mário Casassanta*, que conclui em 1953. Começa a lecionar no Ginásio Estadual Luiz de Mello Viana Sobrinho em 1955. Permanece professora durante 24 anos, até dedicar-se exclusivamente à escrita (PRADO, 2010, p.1).

A história de outras tantas mulheres poderia se encaixar aqui. Adélia chama-me a atenção por ser mineira, ter perdido a mãe aos 15 anos e dedicar-se a duas paixões em minha vida, educação e poesia. Adélia prende-me, também, por não esconder em seus versos a falta da mãe, da segurança que esta pode nos passar, e por fazer da escola o seu refúgio e dos ensinamentos, problematizações. A autora representa, para mim, o feminino nas letras e a mulher como ser pensante. Enfim, mais do que poeta, Adélia Prado é mulher. Mulher que questiona: “cargo muito pesado para mulher, esta espécie ainda envergonhada” e à sombra de um consentimento. A docência pode ser apresentada como um cargo aceitável, já que as mulheres saíam de seu espaço privado para atuar em uma atividade considerada próxima às tarefas do lar.

Dessa forma, as mulheres se constituem maioria no espaço do magistério. Conforme (LOURO, 1997, p.88) “elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação,

tarefas tradicionalmente femininas”. As práticas se constituem como “naturais” e é para elas que devemos nos atentar. Por isso, questiono: como problematizar gênero e docência? Quais as continuidades e rupturas de gênero nos cursos de formação de professores/as?

Nesse processo de feminização do magistério ocorre também a transferência dos predicados do lar – cuidado, carinho, amor, dedicação, vocação – para esse campo. Essa atividade é considerada uma continuidade da educação primária do lar e esses atributos vão constituindo o feminino. Assim, conhecer essas relações nos possibilitará compreender, mais adiante, algumas categorias analisadas neste trabalho.

É fato, no que se refere a gênero, como discute Carvalho (2010), que os homens, quando permanecem no sistema educacional, especialmente nas séries iniciais, dificilmente atuam nas salas de aula. Homens que adotam o magistério como profissão, em grande maioria, direcionam sua carreira para outros cargos e abandonam o espaço das salas. Com isso, é importante problematizarmos até que ponto eles se direcionam, ou são direcionados, para tal. Que discursos são produzidos em torno do magistério infantil como o não lugar do masculino? Ainda de acordo com Carvalho (2010), os professores homens elegem como última opção o magistério:

As principais conclusões de estudos recentes vão na direção de que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais; tendem a sofrer maiores pressões tanto em direção a outras ocupações, quanto no sentido da ascensão na carreira, quase sempre para deixar a sala de aula e ocupar cargos administrativos; e em geral fazem planos para o futuro mais amplos que as mulheres, envolvendo mais frequentemente atividades fora de sala de aula (p.7) Grifos meus.

Buscando vincular a história de criação do curso de Pedagogia às questões de gênero que a permeiam, são poucos os trabalhos¹⁰ que apresentam as temáticas de constituição do curso e, ao mesmo tempo, suas relações com a temática de gênero. A maioria dos trabalhos que discutem a constituição do curso se prende às questões legislativas e a períodos de mudanças em sua organização (FURTADO, 2010; BRITO, 2010).

¹⁰ Podemos citar aqui o trabalho de Louro (1997), Gênero e magistério no Brasil: identidade história e representação. Essa discussão está se ampliando, sobretudo, com o desenvolvimento de grupos de estudo e pesquisa na área de Educação e de fóruns de discussões privilegiados de encontros como, por exemplo, o GT 23 da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e o Fazendo Gênero.

Já os que se debruçam sobre as questões de gênero privilegiam a discussão sobre a feminização da atividade docente nas séries iniciais, como podemos citar Rabelo e Martins (2010); Almeida (1996) e Vianna (2010), ou sobre a necessidade da discussão das relações de gênero no espaço escolar (Louro e Meyer, 2010; Louro, 1997). Mas vale ressaltar que as questões de gênero e sexualidade vêm ganhando lugar nas análises e pesquisas educacionais. Assim, os estudiosos têm procurado relacionar os estudos de gênero e o campo da Educação; todavia esse é um processo em curso.

O meu esforço de diálogo entre a História, a História do curso de Pedagogia e as questões de gênero, não tem a intenção de aprofundar ou julgar os estudos realizados nessa área de pesquisa. Procuo situar o leitor na discussão por vir, ressaltando as possíveis relações, como aborda Foucault, sobre a noção de história e documento. Uma história que rompe com as continuidades, adotando-as como objeto de descrição e como questão metodológica que “organiza, recorta, distribui, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (FOUCAULT, 2005, 7).

O curso de Pedagogia surge com a necessidade de formação de professores/as em nível superior, em substituição às escolas normais. A primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, segundo Chaves (1981), ocorre em 1939, prevendo a formação do Bacharel em Pedagogia, conhecido como “técnico em Educação”.

Ressalto que esse período é marcado por transformações no campo político, econômico e social que afetam a relação público/privado, representada aqui pelo homem e pela mulher, respectivamente. É o momento de industrialização do Brasil, do início da Segunda Grande Guerra, de aumento das cidades em detrimento do meio rural, enfim, há mudanças nos níveis econômicos e sociais que modificam a relação das mulheres com o mundo do trabalho, com o doméstico e com os homens. Com tais transformações, as mulheres adentram a esfera pública.

Na Educação, esse tempo é marcado pela 4ª Constituição, em 1946, sob o Governo de Eurico Gaspar Dutra, que promove a criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos institutos de ensino superior (art.174, parágrafo único). Fortes pressões conservadoras participaram do processo de discussão das propostas educacionais.

Em 1949, é lançado, por uma das mulheres mais expressivas no que se refere à luta feminina, Simone de Beauvoir, o Segundo Sexo, que teve influência nos estudos

feministas e de gênero. Beauvoir, ainda hoje, continua sendo lembrada nas academias como referência aos estudos feministas e, nesse clássico, faz um alerta às mulheres:

MULHERES de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano. Educadas por mulheres, no seio de um mundo feminino, seu destino normal é o casamento que ainda as subordina praticamente ao homem; o prestígio viril está longe de se ter apagado: assenta ainda em sólidas bases econômicas e sociais. É, pois necessário estudar com cuidado o destino tradicional da mulher. Como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas, eis o que procurarei descrever. Só então poderemos compreender que problemas se apresentam às mulheres que, herdeiras de um pesado passado, se esforçam por forjar um futuro novo (BEAUVOIR, 1967, p.8).

Assim, a presença feminina nos espaços públicos vai aumentando gradualmente. O movimento feminista tem o seu marco na década de 60 ao apresentar, como principais reivindicações, a busca pela igualdade e procurar, como sugere Beauvoir na passagem citada, destronar o mito da feminilidade. Outra pauta dessas mulheres é a discussão sobre a Educação, reivindicando a escolaridade. Serem reconhecidas como sujeitos da história e da ciência foi em que mais investiram as primeiras manifestantes do movimento feminista (SANTOS, 2009).

Já de acordo com Joan Scott (1990), o uso do termo “gênero” é um aspecto que poderia ser chamado de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980:

Esses usos descritivos do gênero foram utilizados pelos (as) historiadores (as), na maioria dos casos, para mapear um novo terreno. Na medida em que os (as) historiadores (as) sociais se voltaram para novos temas de estudo, o gênero dizia respeito apenas a temas como as mulheres, as crianças, as famílias e as ideologias de gênero. Em outros termos, esse uso do gênero só se refere aos domínios – tanto estruturais quanto ideológicos – que implicam em relações entre os sexos (p.3).

Com o avanço das lutas contemporâneas dos movimentos sociais de mulheres feministas nos anos 1970, os estudos de gênero têm início para referirem-se à organização social da relação entre os sexos, negando o determinismo biológico no uso dos termos como “sexo” ou “diferença sexual”.

O termo “gênero” surge com o papel político de questionar e debater sobre a ausência das mulheres na história, o silenciamento sobre suas participações como sujeitas e, conseqüentemente, como participantes nas pesquisas científicas até então predominantes (LOURO, 1997).

No seu uso mais contemporâneo, o “gênero” parece ter surgido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. “O ‘gênero’ sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade” (SCOTT, 1990, p. 1).

Analisar a forma como esses temas são construídos socialmente torna o conceito de gênero uma importante ferramenta. Este é um desafio teórico, como defende Scott (1990). Numa segunda fase do feminismo, a luta das mulheres centrava esforços para problematizar uma revisão da história como não neutra. Em uma sociedade excludente, ocupar o espaço escolar foi uma forma de brigar pelo reconhecimento. Assim, de acordo com Scott (1990), as lutas posteriores e atuais necessitam dedicar-se à valorização do trabalho feminino, uma vez que ocupar as instituições escolares e demais espaços frequentados pelos homens não garantiu a igualdade de direitos:

(...) fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas às velhas questões (sobre, por exemplo, como é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça (SCOTT, 1990, p. 5).

Apropriando-me da citação acima, algumas indagações me chamam a atenção: tem a história do curso de Pedagogia participado da construção das relações de gênero? O que sua história nos conta? Qual é a importância de se conceber a Pedagogia não apenas como campo de habilidades ou técnicas educacionais? Para nós, o conhecer a história desse curso significa analisá-la como um modo de produção cultural de saber, em que o poder e o sentido são empregados na construção e no preparo do

conhecimento. Como construção, portanto, essa história pode ser também desconstruída.

Voltando à nossa narrativa histórica temos que, após a regulamentação do curso de Pedagogia, em 1939, este só sofrerá alterações com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em atendimento à Lei n.º 4.024/61 (LDB). Com isso, o curso de Bacharelado para a formação do Pedagogo se mantém (parecer CFE 251/62) e se regulamentam as Licenciaturas (parecer CFE292/62). Já o parecer CFE 252/69 abole a diferença entre Bacharelado e Licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações. Essas significam as primeiras mudanças no fluxo da história.

Segundo Chaves (1981), as iniciativas de reconsiderar ou propor novas bases para o curso de Pedagogia e Licenciaturas surgem na segunda metade da década de 1970. Iniciativas que envolviam organismos oficiais e entidades independentes de educadores, tais como o Ministério de Educação, o Conselho Federal de Educação e o Comitê Pró-formação do educador, atual Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Entidades essas que, ainda hoje, analisam e discutem o perfil do curso de Pedagogia, disputando entre seus “regimes de verdade” a configuração do perfil de profissional a ser formado. Mas, quais são as identidades projetadas por essas instituições?

Nesse mesmo tempo, por volta dos anos 1975, temos na História do feminismo a chamada Segunda Onda. A preocupação, nesse período, do movimento, no que se refere à Educação, centrava-se na necessidade das instituições se transformarem e organizarem “currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina, quanto a feminina”. Dessa forma, a demanda se estende para além do acesso à Educação, “preocupavam-se em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais. Práticas essas consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais” (SILVA, 2009, p.94-96).

Não por acaso, a partir dos anos 1980, destaca-se o desempenho do movimento de replanejamento dos cursos de formação do educador pela democratização da sociedade. O movimento feminista brasileiro ganha força com uma atuação mais especializada, com uma perspectiva mais técnica e profissional. Dentro da tendência à especialização, desenvolve-se, também, a pesquisa acadêmica sobre a mulher; o que

“implicou sempre em uma postura crítica na formulação de propostas para a formação de professores/as dos diversos níveis de ensino”. Essa atividade perdura até hoje na Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE – (ANFOPE, 2004, p.8).

As mulheres já eram presentes nas escolas e, concomitante a isso, o movimento feminista teve forte impacto no país, nos anos 70, como descreve Sarti (2010):

Embora uma confluência de fatores tenha contribuído para a eclosão do feminismo brasileiro nos anos 70 - como o impacto do feminismo internacional e mudanças efetivas na situação da mulher no país a partir dos anos 60, que punham em questão a tradicional hierarquia de gênero -, o feminismo no Brasil surge como consequência da resistência das mulheres à ditadura militar, depois da derrota da luta armada e no sentido da elaboração política e pessoal desta derrota (p.3).

É em meio a essa efervescência que as lutas e as demandas colocadas em pauta pelo movimento das mulheres buscarão desnaturalizar as diferenças percebidas entre os sexos e isso se reflete no magistério. A escolha profissional docente, as influências que as mulheres sofrem e a visão dos atrativos que as mesmas teriam para o magistério passaram a ser questionadas pelas feministas. As estudiosas buscaram contestar as histórias que divulgavam que as profissões consideradas movidas pela “emoção” seriam próprias das mulheres e as ligadas à “inteligência” seriam patrimônio exclusivo dos homens.

As mudanças que ocorreram na sociedade, nos anos 1970, principalmente no processo de trabalho com a introdução de novas tecnologias, passaram a exigir a formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente, tendo isso reflexo, também, no curso de Pedagogia. Essa transformação implica numa reformulação do sistema educacional, visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado.

A reorganização social exige uma reorganização dos corpos, como discute Foucault (1988). Quando se lança uma nova regra, novas formas de ser ou de estar socialmente, exige-se uma nova postura dos sujeitos e a disciplinalização dos corpos é uma das possibilidades de garantir tal ordenamento. Assim, o discurso é renovado e, com ele, novas formas de controle apreendem os sujeitos. Podemos perceber esse processo no conflito existente entre as duas vertentes do feminismo no Brasil,

apresentadas abaixo. Conflitos que dividem pensamentos e ações em prol de objetivos próximos. Essas mudanças ocorrem no mesmo período em que Sarti (2010) considera haver duas tendências fortes no movimento feminista nacional:

Parece haver um consenso em torno da existência de duas tendências principais dentro da corrente feminista do movimento de mulheres nos anos 70. A primeira, mais voltada para a atuação pública das mulheres, investindo em sua organização política, concentrando-se principalmente nas questões relativas ao trabalho, ao direito e à redistribuição de poder entre os sexos. Foi a corrente que posteriormente buscou impactar as políticas públicas, utilizando os canais institucionais criados dentro do próprio Estado, no período da redemocratização dos anos 80. A outra vertente preocupa-se, sobretudo com o terreno fluido da subjetividade, com as relações interpessoais, tendo no mundo privado seu campo privilegiado. Manifestou-se principalmente através de grupos de estudos, de reflexão e de convivência. Nestes grupos ressoava a idéia de que o “pessoal é político” (p.7).

Os conflitos teóricos e práticos podem possibilitar o avanço de um grupo, assim como desenvolver um trabalho, como esta dissertação, é tomar para si um conjunto de saberes e problematizá-los. Para isso, torna-se importante desconstruir até mesmo o que descrevemos para irmos além do limite de nosso pensamento. Quando existe a possibilidade de discussões e questionamentos variados, mais se pode explorar de um tema.

Isso foi possível no embate entre as militantes do movimento nacional feminista, como descreve Louro (1997). Assim, as militantes do meio acadêmico procuravam levar para as universidades e escolas as questões que as mobilizavam. Já a outra vertente do movimento centrava forças na atuação pública e nas conquistas práticas. Dessa forma, as tensões teóricas do movimento residiam na ideia de que existiria “uma identidade única entre mulheres, contra a da existência de múltiplas identidades” (SOIHET, 1997, p.277).

As contribuições do movimento feminista vão além da construção de uma nova história da mulher, pois colaboram para o desenvolvimento de outra forma de análise histórica. Como discute Soihet (1997), o movimento feminista se inicia “expandindo os limites da história”. A história do movimento feminista e a discussão posta aqui, sobre a história do curso de Pedagogia e suas relações com gênero, inscrevem-se ou podem se inscrever nessa dinâmica.

Aposto nisso, ou seja, acredito na expansão dos limites da Pedagogia e dos gêneros a partir do momento que questionamos suas “verdades”. De acordo com Veiga, essa questão vem sendo analisada desde a década de 1960 e para a autora:

Certamente seria reducionismo conceitual considerar a questão da feminização do magistério como algo dado, ou seja, como um fenômeno natural. Ao contrário, é preciso redimensioná-la, discutindo a relação mulher-educação como produto da teia de relações sociais em que, entre outros aspectos, se contempla o binômio desse gênero. Nesse sentido, é bastante pertinente a denúncia de que grande parte da pesquisa educacional deixa de incorporar a questão do sexo da professora como um elemento associado às relações de trabalho predominantes na sociedade (VEIGA, 1997, p.28).

O que Veiga aponta é a necessidade de desnaturalizar a feminização do magistério, de conhecer e debater em que bases esses discursos de verdade se sustentam, para, assim, problematizá-los. Sei que ainda há muito trabalho e luta neste ir e vir da História das Mulheres, sobretudo porque aposto numa perspectiva de história – das relações de gênero e do curso de Pedagogia –, ancorada na construção, ou seja, como algo inacabado, sujeito a transformações e intervenções.

Embora haja a participação feminina nos espaços públicos, antes ocupados só pelos homens, destaco a precarização da profissão docente e dos trabalhos realizados por mulheres em geral. Isso porque o trabalho feminino continua sendo concentrado em alguns setores de atividades e agrupado em um pequeno número de profissões (NOGUEIRA, 2010).

Dessa forma, tomamos a análise de gênero como forte indicadora das “diferenças percebidas entre os sexos”; em um mesmo posto de trabalho o homem, geralmente, ganha mais do que a mulher. Gênero também pode ser analisado como “um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990).

Com a abertura do magistério às mulheres, desvalorizaram-se as mesmas por meio do falso discurso da igualdade dos gêneros, ou seja, elas passam a poder atuar no espaço público, mas este espaço é desvalorizado e comparado ao espaço privado e oculto ao qual as mulheres se dedicam “naturalmente”. Restringiram-se as qualidades profissionais das mulheres, evocando-las um papel feminino, um suposto “dom” à docência, pois o masculino, branco e heterossexual continua superior a tal realidade. Diante disso, problematizar essas e demais questões é o que faremos no decorrer deste trabalho.

As mudanças da realidade relatada acima vêm ocorrendo aos poucos, por meio das lutas desses sujeitos “menores”¹¹. Sujeitos que têm procurado ocupar os diversos espaços que lhes são de direito. As mulheres representam parte desses grupos minoritários, por isso relacionar suas conquistas e lutas à história do curso de Pedagogia nos ajudará a analisar as transformações frente às demais discriminações existentes nessas instâncias. Compreender como se dá a supervalorização de um grupo e a desvalorização de outro, ou como um discurso é (re) estruturado, é o que procurei fazer ao estudar a História do curso de Pedagogia.

1.2 Mudanças e reestruturações ao longo da História do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia já foi regulamentado várias vezes em nível nacional. Criado em 1939, a sua primeira regulamentação se deu por meio do Decreto-lei nº. 1190, de 4 de abril de 1939. Inicialmente, o curso estruturava-se em Bacharelado de três anos acrescido de um ano de didática, conhecido como esquema 3 + 1. Porém, uma explicação melhor sobre a sua estruturação será trabalhada mais adiante.

É decretada, em 1942, no país, a reforma do ensino relativa ao ensino secundário, conhecida como Reforma Capanema¹². Segundo Aranha (2007), devido ao processo de industrialização, observamos, ainda neste período, a ênfase no ensino profissionalizante. A partir da Reforma Capanema, criaram-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

¹¹ De acordo com Silvio Gallo (2003), a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. (...) Importa fazer rizoma. A educação menor é a educação desenvolvida nas salas de aula; a que também ultrapassa os limites físicos da sala de aula, das leis, das políticas e das determinações legais; ela contempla o plano micro-político de criação e produção: realização. Concretiza-se no conjunto do todo da escola: profissionais, alunos, pais.

¹² Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro, em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Este ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída (ARANHA, 1996).

(SENAC), além de se regulamentar o curso de formação de professores/as, com as Diretrizes Nacionais.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, ocorreu segundo a história normativa da época, “que alinhava todas as Licenciaturas da forma pela qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, etc.” CNE (2006). Seguindo essa linha, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, fundamentos e teorias educacionais, e o título de licenciado, que permitia atuar como professor, aos que, completando o Bacharelado, cursassem mais um ano de estudos destinados à Didática e à Prática de Ensino.

O currículo (no caso pleno, não mínimo) baixado para o Curso de Pedagogia decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, esteve em vigência durante vinte e três anos, só vindo a ser reformulado com o advento a Lei de Diretrizes e Bases. Este Decreto-lei criou o chamado Esquema 3+1, ou seja, o Esquema através do qual em curso de duração de três anos (dentre os quais se incluía o de Pedagogia) o indivíduo obtinha o Bacharelado, ao qual se acrescentava o diploma de Licenciatura (também para a Pedagogia) após mais um ano do chamado "Curso de Didática". Portanto, em relação à Pedagogia, havia um Bacharelado de três anos e uma Licenciatura de quatro. O Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um "técnico em educação" (CHAVES, 1981, p. 6).

O curso de Pedagogia se adequou aos demais cursos de Licenciatura, formando o bacharel (técnico) e o licenciado. Esse formato permaneceu por mais de duas décadas, até que se definissem as Licenciaturas curtas e criassem as habilitações, como descrevo em seguida.

Depois de regulamentado, o curso foi definido como próprio à formação de “técnicos em educação”. Como nos relata (VEIGA, 1997, p. 49), “a introdução de matérias e técnicas didático-organizativas, como pacotes educacionais padronizados e livros descartáveis, caracteriza o modelo tecnocrático na Educação e reforça modificações no trabalho dos professores/as, enfatizando a desqualificação”. Essa formação permitia ao pedagogo atuar nas áreas de: administração escolar, planejamento de currículos, orientação a professores/as, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos/as docentes, pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Educação, no Ministério da Educação, secretarias de estado e dos municípios.

É em meio a essas discussões que nasceu um dos cursos que é o foco desta investigação. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei tem seu percurso iniciado em 1948, com o Instituto de Filosofia e Pedagogia desta cidade. A instituição foi se expandindo, transformando-se em Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, com sua aula inaugural em 09 de março de 1954.

A distinção entre Bacharelado e Licenciatura “leva a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário” (CHAVES, 1981, p. 8). Com a homologação da Lei nº. 4024/1961 e a regulamentação do Parecer CFE nº. 251/1962 manteve-se o esquema 3 + 1 para o curso de Pedagogia.

O Bacharel em Pedagogia era habilitado para as funções de “Técnico da Educação”. O currículo do curso de Pedagogia ficou vigente durante vinte e três anos, sendo reformulado somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61). Ou seja, as descontinuidades e incertezas dessa história se entrelaçam num jogo entre o dito e o não dito; o que se torna norma é o que é trazido à norma. O que importa é analisar o discurso em sua existência, ou seja, é preciso estudar o que tornou possível seu acontecimento e as regras que permitem com que ele apareça em um momento e não em outro, em um lugar e não outro (FOUCAULT, 2005).

No movimento feminista nacional, a década de 1930 é marcada por assegurar às mulheres o reconhecimento de inúmeros direitos. As reivindicações vinham se manifestando com mais força e inúmeras mulheres participaram, em maioria, anônimas. Estas protestavam por uma educação qualificada, comum aos dois sexos, permitindo o amplo acesso às atividades profissionais, o direito de voto, de elegibilidade e igualdade civil como descreve Soihet (1997) em seus estudos sobre a mulher:

Para as décadas de 1920-30, da atuação de mulheres como a médica Bertha Lutz, o movimento organizado de mulheres desponta como objeto de estudos: seus alvos (acesso de mulheres a plena cidadania), limites (comuns aos demais movimentos da época) e propostas, direitos civis que só recentemente vêm sendo implementados (p.282).

Com o golpe de 1937, ocorreu um longo período de intimidação do movimento feminista que se estendeu até os anos 1970. No entanto, isso não significa que, durante esse período, as mulheres não desempenharam algum papel no mundo público; as

manifestações problematizaram e lutaram pela transformação da condição de dominação à qual as mulheres estavam submetidas, conforme discute (SOIHET, 1997).

Em decorrência da Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68, período da ditadura, o Conselho Federal de Educação aprovou nova regulamentação para o curso de Pedagogia, por meio do Parecer 252/69. Essa nova regulamentação não foi um fato separado, mas se inseriu no contexto de uma reestruturação geral dos currículos mínimos até então existentes, tendo em vista os princípios da Reforma Universitária.

A Reforma Universitária de 1968 resultou na fragmentação dos cursos de graduação, na criação das carreiras profissionais curtas, no regime de crédito nas universidades, na extinção da cátedra e na instituição do sistema departamental, na matrícula por disciplina, no regime de dedicação exclusiva e na criação da pós-graduação (CUNHA, 1988).

Para adquirir legitimidade, o Governo Militar recorreu à cooptação da comunidade científica, aceitando, em termos, suas reivindicações, como destaca Cunha (1988). Nesse sentido, o Governo enfatizou a importância do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, demonstrando ser a ciência e a formação de cientistas e profissionais especializados indispensáveis ao desenvolvimento do país, mas restringiu a liberdade de crítica no país.

Destaco que a Lei da Reforma Universitária 5.540, de 1968, proporcionava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações em: Supervisão, Administração, Orientação e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional.

Ainda nessa mesma década de 1960, temos a federalização das cinco faculdades existentes na cidade de Juiz de Fora – Direito, Escola de Engenharia, Odontologia e Farmácia, Engenharia e Ciências Econômicas – e a constituição da primeira formação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Em 20 de agosto de 1965, por força da Lei 4759, a Universidade de Juiz de Fora passou a denominar-se Universidade Federal de Juiz de Fora. A reforma universitária, em 1968, destinou aos cursos de Pedagogia a formação do especialista em Educação, criando diversas habilitações específicas. Nesse momento, a antiga Faculdade de Filosofia e Letras da UFJF foi desmembrada e deu origem à Faculdade de Educação.

Em 15 de junho de 1969, por meio do Decreto nº. 64.825, assinado pelo então Presidente Dr. Arthur da Costa e Silva, fundou-se a Universidade Federal de Viçosa

(UFV), incorporando a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais que, antes, era formada pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária.

Na década 1970, temos a criação do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, vinculado ao Departamento de Economia Doméstica. No final dessa década, com a criação do Departamento de Educação, este se responsabilizou pelo curso.

Por meio da Lei 5540/68, o curso de Pedagogia deveria formar especialistas através de habilitações correspondentes a especialidades previstas na Lei, ou através de habilitações correspondentes a outras disciplinas que o Conselho Federal de Educação julgasse necessárias ao desenvolvimento nacional. A Lei dava às Instituições de Ensino Superior a possibilidade para, de acordo com o seu artigo 18¹³, propor a criação de outros cursos ou habilitações que atendessem às necessidades regionais do mercado de trabalho. Isso envolvia a formação de especialistas dos sistemas escolares: planejadores, supervisores, administradores, inspetores e orientadores.

Em 1969, o Parecer CFE n°. 252, que descrevia sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicou, como finalidade deste, preparar profissionais da Educação e garantir a possibilidade de obtenção do título de especialista mediante complementação de estudos.

Essa mesma definição foi modificada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 que, devido à concepção e aos objetivos dos ensinos primário e médio, conferiu a reformulação do curso de Pedagogia. No entanto, isso não chegou a ocorrer, “pois os educadores pressionaram o Ministério da Educação e Cultura (MEC), apontando estudos e debates a nível nacional” (ANFOPE, 2004).

Em 1969, o General Emílio Garrastazu Médici é nomeado Presidente. Seu governo é considerado o mais duro e repressivo do período, conhecido como "anos de chumbo". A coerção cresceu e uma severa política de censura foi colocada em execução. Jornais, revistas, livros, peças de teatro, filmes, músicas e outras formas de expressão artística são censuradas. Muitos professores/as, políticos, artistas e escritores são investigados, presos, torturados ou exilados do país.

Na área econômica, o país crescia rapidamente. O período que vai de 1969 a 1973 ficou conhecido como a era do milagre econômico, em que o país avançou e

¹³Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional (Revogado pela Lei n°. 9.394, de 1996).

organizou uma base de infra-estrutura. No processo de desenvolvimento social e econômico, com a ampliação do acesso à escola, aumentaram as exigências de preparação do professor. Observando as requisições do momento histórico, no início da década de 1980, várias universidades realizaram reformas curriculares, formando no curso de Pedagogia professores/as para atuarem na educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (ANFOPE, 1980).

Para o movimento feminista no Brasil, a década de 1970 representa a primeira manifestação pública pós-regime militar, como situa Costa (2010):

Em 1975, como parte das comemorações do Ano Internacional da Mulher, promovido pela Organização das Nações Unidas foram realizadas várias atividades públicas em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, reunindo mulheres interessadas em discutir a condição feminina em nossa sociedade, a luz das propostas do “novo” movimento feminista que neste momento se desenvolvia na Europa e Estados Unidos. O patrocínio da ONU e um clima de relativa distensão política do regime permitiam as mulheres organizarem-se publicamente por primeira vez desde as mobilizações dos anos 1967-68 (p.3).

Em 1983, a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador apontou que a Licenciatura em Pedagogia deveria acrescentar a seu corpo de conhecimentos as teorias educacionais, a dinâmica e organização brasileira e o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo suas modalidades educativas.

A partir de 1986, aumenta a busca de identidade do curso de Pedagogia. A discussão enfoca a reflexão entre teoria e prática, ou seja, os grupos que debatiam a reestruturação curricular questionavam, de um lado, se este deveria se ocupar na formação do técnico da Educação, apto a atuar nos espaços escolares e não escolares, dominando os fundamentos da Educação Básica em geral. De outro lado, questionava-se se a formação deveria focar na preparação dos professores/as das séries iniciais e Educação Infantil, priorizando a prática e a didática nos cursos. Novas áreas de atuação foram acrescidas ao curso como: Educação Pré-Escolar, Alfabetização de Adultos, Educação Indígena, Educação Rural e Educação Especial.

Nos anos 1990, na Educação Superior, houve um grande empenho do governo para adotar a Avaliação Institucional nas Universidades Federais. A primeira iniciativa

concreta veio com o Exame Nacional de Cursos – Provão –¹⁴ criado em 1995, com a Lei nº. 9.131/95.

No início dos anos 1990, apresentaram-se outras discussões para o curso de Pedagogia, uma que se colocou a necessidade de reformulação do curso por meio de uma concepção de educador como profissional consciente, baseada na reflexão crítica da sociedade e da prática educativa. Buscava-se a superação da dicotomia teoria e prática na construção da identidade do educador pelo trabalho conjunto, articulado com a gestão democrática. A outra vertente considerou como objetivo do curso de Pedagogia a reflexão da Educação como prática voltada à transformação social, fundamentada teoricamente no conhecimento da realidade, na capacidade de tratar teórico-metodologicamente o conhecimento como totalidade.

Na área da pesquisa educacional, apontou-se a necessidade de integração na formação do educador, centrada na docência, mas insistia-se na constituição de um novo profissional e na valorização do conhecimento da totalidade do trabalho pedagógico e da forma como este se dá na escola. Mas, por que, também, não questionarmos quais são os impactos de gênero em nós, em nossos alunos e em nossa prática educacional? Como se dá a relação de força entre os sujeitos da instituição universitária? Como são produzidos os discursos sobre gênero e sexualidade em seus currículos? Atualmente, como os/as estudantes concebem as questões de gênero e sexualidade presentes e ausentes nos cursos de formação de professores/as?

Vale ressaltar, ainda, a preocupação universitária com a prática e a formação do professor, com a marginalidade da formação docente e com a necessidade de a universidade se dedicar a esta como tarefa central, pois, as atividades docentes ficaram desprezadas a segundo plano, se comparadas a atividades científicas e administrativas. É igualmente importante discutir a formulação de políticas educacionais que atendam à demanda dos/as docentes em suas instituições (SILVA e RIBEIRO, 2004).

É assim que o meu trabalho objetiva conhecer e debater os discursos em torno da temática “gênero, currículo e sexualidade” na formação dos professores/as dos referidos cursos de Pedagogia de Minas Gerais. Ou seja, minha intenção em discutir gênero, currículo e sexualidade está ancorada numa perspectiva histórica. Como nos lembra Foucault, as palavras e as coisas têm uma história e isso significa dizer que elas

¹⁴ O Provão avaliava todos/as os/as estudantes dos cursos superiores no último ano da graduação. “Os exames eram facultativos para os alunos, mas prestá-los passou a ser condição para a obtenção do diploma” (CUNHA, 1997, p.17).

foram construídas, que existe um jogo de força e poder em torno delas e que não são dadas naturalmente. Assumo essa historicidade a partir do presente, ou seja, analiso essa história a partir do presente para poder problematizá-la. Problematizar, para Foucault, é dar um passo atrás para olhar e se surpreender. Além disso, essa historicidade nos permite pensar as condições de emergência do que está posto hoje e, inclusive, as condições de emergência desta dissertação.

Articulamos, até aqui, um conjunto de ideias apresentadas em certo período da história que se ligaram direta ou indiretamente. Ao relacionar epistemologia com os conteúdos histórico e social, objetiva-se analisar o discurso produzido em tempos e espaços, individuais e coletivos, e compreender o que acontece com os sujeitos nos processos de rupturas e continuidades da história (FOUCAULT, 2005).

A seguir, apresento um breve histórico das três instituições foco desta pesquisa. Cada uma traz suas histórias particulares que se misturam à história geral, num processo contínuo de construções mútuas.

1.2.1. Universidade Federal de Viçosa e seu curso de Pedagogia



Prédio do Departamento de Economia Doméstica: 1ª andar; Educação: 2ª e parte do 3ª andar; Nutrição: parte do 3ª andar. (UFV).

FONTE: <http://www.ufv.br/>

Início este debate sobre a Universidade Federal de Viçosa, nem saudosa, nem displicente com a instituição em que me graduei e as experiências nela vividas muito contribuíram para o atual trabalho. Princípio adentrando na discussão de gênero e, para isso, remeto-me à foto acima onde se encontra o prédio que agrega três cursos da Instituição – Economia Doméstica, Pedagogia, Nutrição – reconhecidamente “femininos” e que mais de uma vez ouvi, em seus corredores, comentários dos colegas como “o prédio das em busca de marido” ou “a casa das pica-couves”, referindo-se às futuras nutricionistas, pedagogas ou economistas-domésticas.

Outra questão que sempre me chamou a atenção era a organização da maioria das festas pelas comissões de formatura. A organização fazia questão de juntar os cursos de Engenharia com Pedagogia (Eletropede – Engenharia Elétrica e Pedagogia), ou outros, para, segundo esta, equilibrar o número de homens e mulheres nas festas.

Sempre “briguei” internamente frente a essas situações. E no fundo sempre lamentei como, poeticamente, o fez Meirelles (2010): é uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo em dois lugares. “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!”

Os antagonismos presentes na maioria dos espaços e discursos tendem a nos fazer escolher, nos posicionar frente às nossas experiências e muitas vezes não percebemos que podemos isto e aquilo, que não temos necessariamente que escolher uma única forma de ser ou de agir. Não me sentia inferior por cursar Pedagogia, apenas sentia certa frustração por não conseguir organizar um grupo de colegas que tentasse provar o contrário. As questões relacionadas a gênero são naturalizadas e colocá-las em debate é mais complexo do que parece, mas eis aqui o meu momento.

A Universidade Federal de Viçosa, que teve sua origem na Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), foi criada em 1922, pelo Presidente do Estado de Minas Gerais, Dr. Arthur da Silva Bernardes. Inaugurada em 1926, teve como inspiração de organização os land grant colleges¹⁵ dos Estados Unidos. Desde a sua criação vem acumulando experiência em ensino, pesquisa e extensão, o que sustenta a base de sua filosofia de trabalho (SILVA e RIBEIRO, 2004).

Ao ser criada, a Escola propunha, entre seus objetivos, a busca de solução para os problemas da economia de Minas Gerais, basicamente na área agrícola que vinha

¹⁵ Instituições Federais aperfeiçoadas no treinamento de jovens para a agricultura e as chamadas artes mecânicas (SILVA e RIBEIRO, 2004).

encontrando limites à sua expansão. Assim, a ESAV foi planejada tendo em vista a busca da aquisição e difusão de conhecimentos relativos “à economia rural”, em todos os seus graus e modalidades (SILVA et al., 2006).

A transição ESAV/ Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), em 1948, representou uma grande mudança na antiga Escola Superior de Viçosa. A partir daí, novos departamentos foram criados e novas disciplinas passaram a ser ministradas, principalmente, quando foi introduzido o Curso de Economia Doméstica¹⁶.

Os principais responsáveis pelo dinamismo adquirido pela UREMG foram os acordos e os convênios com órgãos e instituições internacionais. Entre estes, o convênio assinado com a *American International Association* (AIA), em 1948, e o convênio assinado com a *Purdue University*, em 1951, foram decisivos na instituição da prática da extensão rural no Brasil. Enquanto UREMG, a Universidade viveu um intenso processo de expansão e de modernização do ensino (SILVA e RIBEIRO, 2004).

Finalmente, em 15 de junho de 1969, através do Decreto nº. 64.825, assinado pelo então Presidente Dr. Arthur da Costa e Silva, fundou-se a Universidade Federal de Viçosa (UFV), incorporando a UREMG, da qual a UFV herdou um ensino de alta qualidade no nível da pós-graduação.

A Universidade Federal de Viçosa ministra hoje um grande número de cursos de graduação (38) e pós-graduação (29), com 12 mil alunos matriculados, além de desempenhar várias atividades em outras áreas do saber:

Essa instituição sempre se preocupou em promover a integração vertical do ensino. Para tanto, trabalha efetivamente, mantendo, além dos cursos de graduação e pós-graduação, o colégio Universitário (Ensino Médio Geral), a Central de Ensino de Desenvolvimento Agrário Florestal (Ensino Médio Técnico e Médio Geral), a escola estadual “Effie Rolfs” (Ensino Fundamental e Médio Geral), o Laboratório de Desenvolvimento Humano, que atende crianças de 4 a 6 anos e, ainda, a creche, que atende crianças de 3 meses a 6 anos (PINTO, 2002, p.16).

¹⁶ A ideia da criação de Cursos de Economia Doméstica, no Brasil, surge em 1945, por ocasião da III Conferência Interamericana de Agricultura, realizada em Caracas, com o tema *A mulher e o fomento agrícola*. Era necessário pessoal técnico para orientar o agricultor e sua família sobre as formas e os melhores métodos de administração doméstica e de aproveitamento de produtos rurais. Em 1952, foi implantada a primeira Escola Superior de Ciências Domésticas, na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, hoje Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2010).

O curso de Pedagogia foi criado nessa Instituição na década de 70, vinculado ao Departamento de Economia Doméstica. No final dessa década, com a criação do Departamento de Educação, este se responsabilizou pelo curso. Os registros sobre o curso constantes na Instituição referem-se apenas às alterações curriculares, não possuindo documentos que nos possibilitem ter acesso a uma história mais completa.

De acordo com uma pesquisa realizada sobre os catálogos¹⁷ de graduação do ano de 1972 ao ano de 2005, o curso de Pedagogia da UFV se dividia em cinco etapas no seu início; disciplinas obrigatórias do primeiro ciclo (25 créditos); disciplinas do campo principal de estudos (42 créditos); disciplinas complementares obrigatórias (47 créditos); Disciplinas das Áreas de Especialização (21 créditos) e Disciplinas Facultativas (12 créditos), nas quais os/as estudantes deveriam somar um total de 147 créditos para obter o grau de licenciado, nas quais os/as estudantes deveriam somar um total de 147 créditos para obter o grau de licenciado.

É importante ressaltar que as modificações na grade curricular do curso se dão em ajuste com a História da Educação e com as Reformas Educacionais (SILVA et al., 2006). A disciplina “Currículos e Programas”, por exemplo, é acrescida à grade do curso, em 1973, como disciplina obrigatória, no mesmo momento em que questões curriculares eram discutidas em todo país. Essa disciplina vem sendo obrigatoriamente estudada pelos futuros supervisores como discute Moreira (1990):

O modelo de Universidade, a concepção de faculdade de educação e a organização do curso de Pedagogia, vigentes após a lei de 5540/68, refletiam, em grande medida, a racionalidade tecnológica que também permeava o contexto mais amplo (p.135).

O curso define como pedagogo o educador-professor para as primeiras séries do 1^a grau e para o ensino das disciplinas pedagógicas profissionalizantes do 2^a grau. Tal graduação forma, também, especialistas em Administração Escolar para o sistema de ensino de 1^a e 2^a graus, tanto público quanto particular, organizações educacionais específicas e agências culturais de educação permanente e de preparação de recursos humanos para o trabalho.

¹⁷ O Catálogo de Graduação da UFV contém informações importantes sobre o Regime Didático vigente e as matrizes curriculares de cada curso, em que é apresentada a sequência de disciplinas que um estudante deve seguir no percurso de sua graduação. Além disso, o Catálogo descreve a estrutura administrativa da Universidade, destacando as Coordenações dos Cursos de Graduação, bem como apresenta a relação dos/as docentes que atuam na Instituição (UFV, 2010).

Entre os anos 1990 e 2000, as modificações não representam questões significantes a serem apresentadas. As mudanças ocorrem por intermédio da reestruturação curricular e da nova proposta de formação para o pedagogo, tanto em nível nacional, quanto institucional, como descreve a atual coordenadora do curso de Pedagogia em entrevista:

Em 2000 a gente fez uma reestruturação da matriz já rompendo com as habilitações. Por quê? Porque a gente também foi mexendo assim de acordo ao que estava sendo notado, né? Por isso que eu estava falando dessa prática, quando nossos alunos iam para a prática diziam “ah, tenho que voltar para fazer mais uma disciplina porque eu chego lá e preciso saber mais disso”. Aí baseados nisso e o nosso desejo também de dar esse caráter mais amplo da visão do pedagogo, os professores, na época, e a coordenação foram ver matrizes curriculares de outros cursos de Pedagogia. Lembro que um dos que a gente usou como instigador dessa conversa foi o da Federal Fluminense, que já tinha essa questão de formar os generalistas. Em cima disso, a gente tentou reorganizar nosso currículo, mas devido à lei em vigor na época, embora eles fizessem tudo, saíam ainda no histórico com uma observação: habilitado em educação infantil, séries iniciais, matérias pedagógicas, supervisão, administração escolar (coordenador 1).

Percebemos, pela fala da professora, que há uma reformulação de alguns problemas quanto à nomenclatura e à legislação educacional vigente, no que se refere ao histórico da graduação. O desejo dos profissionais era formar o pedagogo generalista para atuar em qualquer instituição em que a Educação estivesse presente, tendo uma ampla formação. Mas a lei/norma a ser seguida, para atuação desse profissional no mercado de trabalho, não permitiu este formato sem que constasse no diploma dos graduados as antigas habilitações.

As disciplinas criadas neste período no curso de Pedagogia da UFV novamente demonstram a preocupação com os conteúdos a serem ministrados; observam-se, mais uma vez, a ênfase no pragmatismo e também a influência do movimento nacional de reforma universitária iniciada no Governo Fernando Henrique Cardoso.

Em análise à pesquisa realizada por Silva et al. (2006), para maior aprofundamento sobre a estrutura do curso, um professor relata a sua experiência desde que entrou na Instituição, em 1975, ressaltando como se vem definindo a história deste. Desde o início, a estrutura curricular do curso de Pedagogia já formava seus alunos com as chamadas habilitações tradicionais:

Eu entrei na UFV em 15 de março de 1975; em 1975 eu comecei a trabalhar com as primeiras turmas do curso de Pedagogia, lecionando as disciplinas de Filosofia e Estrutura e Funcionamento da Educação no Prédio da Reitoria, hoje o prédio administrativo desta Instituição. E em 1975, a estrutura curricular do curso de Pedagogia já contemplava as chamadas habilitações tradicionais (p.41).

Para este professor, o curso de Pedagogia de Viçosa sempre trabalhou com o Magistério das Matérias Pedagógicas, Supervisão Escolar de 1ª grau (Licenciatura curta), Supervisão Escolar de 1ª e 2ª grau (Licenciatura plena), Administração Escolar de 1ª grau (Licenciatura curta), Administração Escolar de 1ª e 2ª grau (Licenciatura plena) e, ainda segundo ele, durante 25 anos o curso não sofreu alterações consideráveis: “uma disciplina era acrescentada ou excluída da grade, mas nada que transformasse a estrutura curricular; fazia-se também uma reorganização das disciplinas, mudava-se de um período para o outro, a primeira e maior modificação ocorrida no curso se deu no ano 2000” (SILVA et al., 2006).

De acordo com a pesquisa citada anteriormente, os saberes (conteúdos específicos) selecionados e alocados em determinadas disciplinas, para fazer parte da grade curricular do curso de Pedagogia da UFV, foram organizados com o objetivo de atender às necessidades das áreas em que se divide o curso: fundamentos, psicologias, etc. Já a criação de algumas disciplinas (optativas) é conveniente à proposta de estudo que algum professor desenvolver no mestrado ou no doutorado, ou seja, o professor se dedica a um tema em sua pós-graduação e, a partir de seu tema de aprofundamento, passa a oferecer esse estudo em forma de disciplina. “Geralmente quando um professor chega de uma especialização ele cria uma disciplina para trabalhar e ensinar sobre o conhecimento que mais se dedicou” (SILVA, et al., 2006, p. 28).

O processo de desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa vem se estruturando desde sua criação, ajustado ao modelo nacional, ou seja, de acordo com a História da Educação no país. Esse vai modificando-se, segundo as Reformas Educacionais, salvas algumas mudanças em disciplinas reivindicadas por professores/as.

Observa-se, também, uma adequação ou criação e modificação de disciplinas de acordo com a chegada ou saída de um docente no curso; geralmente o novo docente vai criar uma disciplina optativa que englobe, de forma mais específica, sua área de formação. Isso vai se caracterizar como um relevante fator modelador da grade

curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (SILVA, et al., 2006).

No que se refere às disciplinas que definem o currículo do curso de Pedagogia da UFV, observa-se a predominância das disciplinas de fundamentos, que se dividem em grupos como as psicologias, filosofias, sociologias e metodologias. Mesmo no momento em que, em nível nacional, o processo de desenvolvimento social e econômico do país e a ampliação do acesso à escola assinalam exigências de preparação do professor, a estrutura curricular do curso de Pedagogia não sofre alterações consideráveis.

Num determinado momento, há uma preocupação em oferecer disciplinas de metodologia para se trabalhar com as séries iniciais. Mas o curso de Pedagogia da UFV não apresenta, em tempo algum, na sua grade curricular, a organização para formação de professores/as para Educação Infantil (SILVA, et al., 2006, p. 49).

Ainda de acordo com o estudo, feito por SILVA et al. (2006), entre os anos 1970 e 2006 uma reformulação de grande porte ocorreu somente no ano 2000 em que, por meio de um longo trabalho, congrega-se um conjunto de disciplinas e formata-se um currículo “generalista”. Porém, essa nova “cara” do curso de Pedagogia da UFV não garante a modificação da maneira de trabalhar dos profissionais; esta reformulação não anunciava avanços para o curso de Pedagogia da UFV, já que as modificações se restringiram à extinção de algumas disciplinas e implantação de outras.

Um fato relevante a se registrar refere-se ao diploma oferecido aos concluintes do curso: alunos que tiveram suas habilitações modificadas, segundo a grade de 2000, como “pedagogos generalistas” retornaram à Instituição para pedirem o carimbo no diploma das “tradicionalis habilitações” (habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas, Coordenação Escolar, Orientação Educacional e Séries Iniciais).

1.2.2. A Universidade Federal de Juiz de Fora e o curso de Pedagogia



Faculdade de Educação da UFJF, foto tirada pela autora.

Vamos observar, com a apresentação da história destas três instituições, que a criação de cada uma delas se dá em momentos peculiares de organização educacional no país, cada uma com suas especificidades que perduram, ainda hoje, em suas formas de organização.

A Universidade Federal de Juiz de Fora tem início depois de sancionada a Lei 3.858, pelo Presidente Juscelino Kubistchek, em 23 de dezembro de 1960. As cinco faculdades existentes na cidade – Direito, Escola de Engenharia, Odontologia e Farmácia, Engenharia e Ciências Econômicas – foram federalizadas e constituíram a primeira formação da Universidade de Juiz de Fora. Somente em 20 de agosto de 1965, por força da Lei 4759, esta passou a denominar-se Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nesse período, o Governo enfatizava a importância do desenvolvimento da ciência e da tecnologia como indispensáveis ao desenvolvimento do país, promovendo o incentivo ao desenvolvimento das instituições. A UFJF encontrava-se neste projeto de ampliação das universidades.

Em 1962, o Primeiro Ministro, Tancredo Neves, assinou o decreto pelo qual foi agregada a Faculdade de Filosofia e Letras (FAFILE) à UFJF. Em 1964, o Professor Murílio Hingel assumiu a direção da faculdade e fixou um regimento interno que facilitava a sua gestão junto ao Conselho Federal de Educação, conseguindo ainda a aquisição da sede própria na Avenida Rio Branco, 3272, cuja compra só foi possível com o emprego de economias próprias, doação da Reitoria e com a colaboração dos professores/as (UFJF, 2010a).

Somente em 1968, a FAFILE seria federalizada, trazendo, para a universidade, os cursos de Letras, História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais e Jornalismo. Em 1966, dia 17 de maio, foi reconhecido, pelo Decreto 58423, o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras. Em 1970 é construída a cidade universitária e a estrutura da FAFILE é modificada como nos relata (YAZBEC, 1999):

Em 1970, com a construção da cidade Universitária, os cursos oferecidos pela FAFILE são distribuídos entre as diversas unidades do *campus*, em atendimento à nova legislação de ensino, que ao instituir os princípios para a organização e o funcionamento do ensino superior modifica sensivelmente a sua estrutura. Em consequência, os cursos então existentes – Geografia, Letras, filosofia, Matemática e Ciências Biológicas, Ciências Sociais e História - são incorporados aos Institutos Básicos, que na estrutura proposta recebem genericamente o

nome de Cursos de Licenciatura. Já o curso de Jornalismo veio a se constituir em um dos departamentos da faculdade de direito, até a criação da Faculdade de Comunicação Social, quando passa a ocupar prédio próprio. (p.148)

A Faculdade de Educação, herdeira da antiga Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, foi fundada em 28 de novembro de 1945 e, posteriormente, em 1966, foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora.

A reforma universitária, em 1968, destinou aos cursos de Pedagogia a formação do especialista em Educação, criando diversas habilitações específicas. Nesse momento, a antiga Faculdade de Filosofia e Letras foi desmembrada e deu origem à Faculdade de Educação, cabendo a esta, além da formação do especialista em Educação, a responsabilidade da disponibilização das matérias pedagógicas para os cursos de Licenciatura, oferecidos pelos institutos especializados.

Atualmente, a Faculdade de Educação da UFJF ministra disciplinas nos turnos diurno e noturno. Além da graduação em Pedagogia e das Licenciaturas, oferece cursos de Extensão e Especialização, atendendo à demanda de toda a Região da Zona da Mata Mineira e alguns municípios fluminenses, localizados próximos à cidade de Juiz de Fora (UFJF, 2010b).

A Faculdade de Educação possui, ainda, o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, criado em 1994 e reconhecido pela CAPES em 1999, abarcando os cursos de Mestrado (1994) e Doutorado (2008), obtendo o conceito 4 nos métodos de avaliação dessa mesma agência.

Em 2007, foi criado o Curso de Pedagogia a distância, dentro do sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Com isso, a FACED atende hoje a nove pólos localizados em diferentes cidades mineiras.

Outra instituição pertencente à FACED é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que tem sua atuação ampliada gradativamente. Em resumo, a Faculdade de Educação agrega diferentes atividades, desenvolvidas nos diversos tipos e níveis de formação (UFJF, 2010b).

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, o curso de Pedagogia se estrutura para a formação do licenciado e do bacharel. O curso tem duração de quatro anos ou oito períodos. São oferecidas 80 vagas, sendo 40 para o 1º semestre diurno e 40 para o 2º semestre noturno.

O licenciado em Pedagogia pela UFJF estará preparado para atuar em espaços escolares e não escolares, desenvolvendo, acompanhando, participando e propondo formas de gestão educacional. Poderá trabalhar, também, como professor na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; esta se adéqua às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.

O profissional tem ainda a formação que o possibilita atuar em diversas áreas, como planejamento educacional, avaliação de sistemas educacionais, políticas públicas educacionais e demais áreas do campo educacional. Na UFJF, as atividades do curso de Pedagogia se dividem em aulas, seminários, trabalhos e pesquisas (UFJF, 2010b).

1.2.3. A Universidade Federal de São João del-Rei e o curso de Pedagogia



Fachada interna do prédio principal UFSJ
FONTE: www.ufsj.com.br

A Universidade Federal de São João del-Rei é a que se federaliza mais tardiamente, comparando-a com a UFV e UFJF. A UFSJ originou-se das três instituições de Ensino Superior existentes na cidade na década de 1980: Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis; Faculdade de Engenharia Industrial. A Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei – FUNREI –, em 19 de abril de 2002, é transformada em Universidade Federal, por meio da Lei 10.425.

A Universidade Federal de São João Del-Rey, cuja origem se deu com a fusão, em 1987, da Fundação Municipal São João Del-Rey e a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, transformando-se na Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rey. FUNREI. Mais tarde, em 21 de abril de 2002, a Fundação é transformada em Universidade Federal de São João Del-Rey . UFSJ (ARRUDA, 2010, p. 3).

O curso de Pedagogia tem sua história iniciada em 1948; com o Instituto de Filosofia e Pedagogia, a instituição foi se expandindo, transformando-se em Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, com sua aula inaugural em 09 de março de 1954.

No ano de 1948 começou a funcionar, ao lado do Colégio São João (também denominado Ginásio de Aplicação), o Instituto Salesiano de Filosofia e Pedagogia, primeiro estabelecimento de ensino superior de São João Del-Rey. Destinado à formação de professores secundários, o referido estabelecimento foi criado com a finalidade de interiorizar o ensino superior no Brasil. Entendiam seus organizadores que era necessário formar professores devidamente registrados e habilitados que pudessem atuar nos ginásios, sobretudo nos colégios salesianos em funcionamento no país (ARRUDA, 2010, p. 30).

A finalidade da Faculdade era habilitar professores/as para atuar nos colégios da região, esta prioriza uma formação com base na cultura filosófica para, posteriormente, completar a formação em Pedagogia e em outras ciências ligadas à Educação.

Assim é que no ano de 1953, com o decreto n.º 34.392, do então presidente Getúlio Vargas, a Faculdade obtém autorização de funcionamento, sendo instalada oficialmente em 09 de março de 1954. No mesmo ano começam a funcionar os cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas (mais tarde reunidos num só curso de Letras), com reconhecimento oficial (ARRUDA, 2010, p. 31).

De acordo com Arruda (2010), a Instituição se consolida tendo como tripé a pesquisa, o ensino e a aplicação. No que se refere ao Curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco e do Colégio São João, tem-se como foco a habilitação para atuação no magistério; o fator educativo é o grande impulsionador das questões debatidas no curso. “Nesse campo de conhecimento, as dificuldades de aprendizagem são fatores com os quais docentes e discentes se confrontavam” (p.34).

Hoje, a UFSJ possui três *campi* em São João del-Rei: Santo Antônio, Dom Bosco e Tancredo Neves, além do Centro Cultural "Solar da Baronesa". Um quarto campus foi implantado para atender ao projeto de expansão do Governo Federal, situado no Alto do Paraopeba, na cidade de Ouro Branco e abriga, desde 2008, cinco cursos de graduação na área de Engenharia. Mais um quinto *campus* está em implantação no município de Divinópolis, com quatro novos cursos na área de Saúde.

Atualmente, o curso de Pedagogia da UFSJ forma o profissional de Educação, professor/pedagogo, em nível superior, habilitado para: “Docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional” (UFSJ, 2010).

O professor/pedagogo pode se dedicar ao magistério na Educação Infantil e nas Séries iniciais do Ensino Fundamental, à "*Gestão Educacional*", entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos sistemas de ensino e dos processos educativos formais e não formais e à *Produção e Difusão* de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional" (UFSJ, 2010, s/p).

O curso possui a duração de quatro anos e o tempo máximo de integralização é de sete anos. Ele funciona no Campus Dom Bosco da UFSJ com sua secretaria instalada na sala 2.45, ramal 2476.

Além das salas de aulas, a UFSJ, para atender ao curso de Pedagogia, juntamente com outras Licenciaturas, dispõe de uma biblioteca geral, laboratório de informática e sala de multimídia instalados no Campus Dom Bosco.

Não tive acesso aos currículos anteriores desta Instituição, dessa forma minha análise se dará por meio do currículo que foi trabalhado até o ano de 2008 e do que está em vigor hoje. Essas análises comporão nossos próximos debates e, a partir disso, tentarei organizar um diálogo entre estas três Instituições que, como já sabemos,

reorganizaram seus currículos de acordo com as novas Diretrizes Educacionais para o curso de Pedagogia, implantadas em 2006.

O Conselho Nacional de Educação, com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Por meio desta, definiu-se princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e na avaliação do curso, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas Instituições de Educação Superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e 3/2006. As instituições que ofereciam o curso tiveram as seguintes orientações pela diretriz no art. 11:

As instituições de educação superior que mantinham cursos autorizados como Normal Superior e que pretendessem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já ofereciam cursos de Pedagogia deveriam elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido na Resolução.

O novo projeto pedagógico deveria ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema de ensino, no prazo máximo de um ano, a contar da data da publicação da Resolução. Esse projeto pedagógico alcançaria todos os alunos que iniciassem o curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que foi implantado. As instituições poderiam optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando o interesse e os direitos dos alunos matriculados. As instituições poderiam, ainda, optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Por essas linhas da diretriz e por ter acompanhado a discussão de reestruturação do curso em nível nacional, acredito que a maioria dos cursos de graduação em Pedagogia no país necessita se reestruturar. Vários temas foram abordados pela diretriz, o que me instigou a refletir/problematizar sobre quais são os conhecimentos selecionados no Ensino Superior para serem ensinados por meio do currículo e como estes refletem nas práticas dos profissionais da Educação.

Na diretriz supracitada, interessa-nos, especificamente, o artigo 5, inciso X, que diz o seguinte:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p.2).

Analisar como esse processo ocorreu nas três instituições que me propus a pesquisar é um dos meus objetivos. E com o olhar voltado para esses currículos é que me remeto às estruturas curriculares dessas instituições. A história desses cursos pode nos sugerir quais são as identidades de gênero que são produzidas; mesmo que silenciada, a discussão está presente.

Apresentado um breve histórico das três instituições selecionadas para o desenvolvimento deste trabalho, darei continuidade com o estudo do currículo dessas instituições, além da análise das entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia dessas universidades. Farei, assim, um estudo do currículo prescrito, ou seja, o discurso aprovado para ser ensinado, mas que, ao mesmo tempo, anula outras possibilidades, ou as silencia. Como um conhecimento é selecionado para ser ensinado? Como esses saberes se sustentam?

**GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS
DAS UNIVERSIDADES: como discursos, como
documentos de identidade, como lugares, espaços e
territórios**



The Lovers - René Magritte

"Eu tenho uma espécie de dever,
de dever de sonhar,
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que
uma espectadora de mim mesma,
Eu tenho que ter o
melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu
sonho entre
luzes brandas e músicas invisíveis".
(Livro do Desassossego - Fernando Pessoa)

Sonho Impossível

Composição: Joe Darion,
Mitch Leigh (versão em
português de Chico
Buarque)

Sonhar mais um sonho
impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é
vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar este mundo, cravar
este chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que
vencer
Por um pouco de paz
E amanhã se esse chão que
eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu
Delirar e morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão

Neste capítulo problematizo como as políticas públicas tratam da temática sobre gênero e sexualidade para a Educação e apresento a proposta de trabalho do curso de Pedagogia das três Instituições Federais de Ensino pesquisadas – UFV, UFJF e UFSJ. Aproveito para falar, junto ao texto, um pouco da trajetória desta pesquisa.

Assim, trago um quadro de duas pessoas com os rostos vendados se beijando, cujo autor, René Magrite, intitula: “Os amantes”. Remeto essa imagem à trajetória deste trabalho de pesquisa, às novidades e estranhamentos pelos quais passei durante esse processo, às descontinuidades, às descobertas e às transformações.

Relaciono as descontinuidades aos movimentos de meu cotidiano, neste tempo de pesquisa, como as cinco vezes que me mudei de residência num curto período de dois anos. Também, para além desse movimento físico, faço referência ao movimento teórico de desenvolver este trabalho de uma maneira completamente diferente de minhas experiências na graduação; um rico movimento, considero eu, de se deslizar frente a conhecimentos apresentados como verdadeiros. Estes estão fundamentados num hipotético ideal que busco problematizar como saberes socialmente construídos, que se movimentam e se “transvestem”. Assim, transformações se deram e continuam ocorrendo nos meus encontros com o outro, encontros pessoais e acadêmicos, que me conduzem a novas experiências.

Apresento, além disso, um trecho de poema de Fernando Pessoa, do livro *Desassossego* e, assim, “me construo a ouro e sedas, em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis”. Tal poema me faz interpretar a imagem de Magrite como um momento de possibilidades: estarmos de olhos vendados nos permite inventar salas brandas e músicas invisíveis, inventar cenários, trocar de papéis. Quem são os personagens? Um casal que trocou suas roupas? Dois Homens? Duas mulheres?

Igualmente a essas obras, busco a possibilidade de imaginar, ainda que o sonho seja “impossível”, como proclama a música traduzida por Chico Buarque. Para tanto, destaco que é preciso “romper a incabível prisão, voar num limite improvável, tocar o inacessível chão, é minha lei, é minha questão, virar este mundo, cravar este chão”. De tal modo, considero serem esses deslocamentos necessários para pensarmos sobre a temática do gênero e da sexualidade nos currículos das universidades e suas implicações como uma política pública que “inventa” cenários, identidades, que rompe limites e

prisões. Eis os movimentos que nos impulsionam a refletir sobre o currículo, conforme nos fala Silva (2009), como algo que fala por nós e nos constitui como “lugar, espaço, território, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, (...); o currículo como texto, como discurso, como documento de identidade” (p.150).

2.1. Questionando a formação docente

Desenvolver uma pesquisa em que você se encontra a todo tempo imbricado em seus elementos revela muito mais de si do que se imagina. Modificamo-nos a todo o tempo. E que bom que isso ocorre, porque, como ressalta Foucault (1984), “é muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés desta identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal” (p.4).

Talvez o que nos faça mover em busca de um rompimento com o que nos foi imposto, desde muito cedo, nos dê forças para voar no improvável. Quem sabe, estar imbricada é o que mais me agita para querer desnudar as infinitas possibilidades de viver as incertezas. Parece que estou, a todo o momento, fazendo uma nova leitura dos processos por mim vivenciados e, mais do que isso, ressignificando-os. É a minha lei, é a minha questão, sei que vale resistir e “o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão”.

Esse é um desafio frente às diferenças e desigualdades por mim enfrentadas. Não aspiro a grandes transformações, aspiro a mudanças de gestos, atitudes, e posso afirmar que já não sou a mesma que iniciou este trabalho. Talvez, eu ainda seja uma semente querendo brotar em um áspero terreno, ou um galho seco que passou por um rigoroso inverno, mas recorro à outra poetisa, Cecília Meireles¹⁸, para dizer que, mesmo assim, “aprendi com as primaveras a me deixar cortar para poder voltar sempre inteira”.

Para buscarmos outros sentidos no campo de pesquisa ao qual me relaciono, sugiro um diálogo sobre as políticas educacionais e de como estas são recebidas pelas três universidades estudadas. Assim, discorro sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia no país e, conseqüentemente, dos cursos nas instituições analisadas.

¹⁸ Poesia Desenho. Cecília Meireles. Darcy Damasceno - Editora Nova... Poesias completas- v.6, Página 36, publicado por Civilização Brasileira, 1973. 145 páginas.

O curso de Pedagogia, assim como outros cursos de Licenciatura, estava na pauta de discussão no momento¹⁹ em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) definia as Diretrizes Curriculares para a formação de profissionais da Educação. Assim sendo, é importante refletir/problematizar sobre quais são os conhecimentos selecionados, ao Ensino Superior, para serem ensinados por meio do currículo e como estes refletem nas práticas dos profissionais da Educação.

Para conhecermos melhor a Lei que prevalece atualmente para a organização curricular do curso de Pedagogia, apresento alguns pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Assim, apresento sua aplicação segundo o caput do artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução CNE/CP nº 1/2006, p. 1).

Dessa forma, podemos pensar que a formação do licenciado em Pedagogia tem a docência como base. Incide, também, nas DCNs-Pedagogia a definição do campo de atuação do pedagogo. É importante ressaltar que as antigas habilitações do curso²⁰ foram extintas por meio do artigo 10 da Resolução CNE/CP nº 1/2006, passando o campo de atuação do pedagogo a compor:

- Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à

¹⁹ Esse período é marcado por um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde o final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação (FREITAS, 2002, p. 138).

²⁰ Os cursos de Pedagogia no Brasil apresentavam mais de 26 diferentes possibilidades de atuação. Diferentes habilitações como: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Magistério de Matérias Pedagógicas, Coordenador Pedagógico, Administrador Escolar, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Indígena, etc., o MEC resumiu estas habilitações à formação do Pedagogo Docente, habilitado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil (BRASIL, 2007).

avaliação de planos e projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (Resolução CNE/CP nº 1/2006, p. 8).

O curso de Pedagogia passa a estruturar-se em três núcleos: o núcleo de estudos básicos – direcionado a todos os cursos de pedagogia; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – direcionado ao Projeto Político Pedagógico de cada instituição; e o núcleo de estudos integrados – direcionado ao enriquecimento curricular.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em **múltiplas linguagens**, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática (Resolução CNE/CP nº 1/2006, p. 14).

Pensar neste documento como responsabilidades dos cursos de Pedagogia, move-me a refletir sobre brechas que podem comportar o trabalho com gêneros e sexualidades, existentes em seu texto. Os três núcleos devem propiciar a alfabetização em *múltiplas linguagens*, além de imprimir sentido pedagógico a práticas escolares e *não-escolares*. Podemos inserir gênero e sexualidade nas múltiplas linguagens? Utilizar o discurso como uma ferramenta política, possibilita-nos disputar o lugar do gênero e das sexualidades no espaço educativo. Impulsiona-nos a negociar os processos de emergência e de emancipação de uma disciplina e a apontar que o tema pode ser tratado em várias disciplinas, ou em uma específica, e que o mesmo constitui o desenvolvimento dos/as estudantes em espaços escolares e não-escolares.

O documento também destaca que, para a formação do licenciado em Pedagogia, é fundamental, conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006, artigo 3º, parágrafo único:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de **promover a educação para e na cidadania**;

II - a pesquisa, a **análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional**;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Resolução CNE/CP nº 1/2006, p. 15).

Parece-me que há outra lacuna, neste artigo, que nos permite a introdução de gênero e sexualidade na prática educativa. Assim, quando tratamos o conhecimento da escola como uma organização complexa, que tem a função de *promover a educação para e na cidadania*, precisamos assinalar que essa instituição tem, também, o dever de respeitar a todos, sem distinção de classe, raça, gênero, etc. Enxergo nessa ocasião uma possibilidade de se problematizar a distribuição desigual do conhecimento e isso nos estimula, inclusive, a questionar sobre quais são as pesquisas desenvolvidas na/para área educacional e a resgataremos estudos que se desenvolvem, em sua maioria, nas pós-graduações sobre as questões de gênero e sexualidade.

Ainda de acordo com o documento, no que se refere à carga horária para o curso, fica estipulado o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em 2.800 horas (dedicadas as atividades formativas, 300 horas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividade teórico prático de aprofundamento).

O Licenciado em Pedagogia nos termos da lei deverá estar apto a:

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

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a **contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**

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;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - **realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares;** sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, p. 11). (grifos meus)

Quando as Diretrizes apontam que o licenciado em Pedagogia deverá estar apto às 16 cláusulas supracitadas, isso nos volta a este trabalho de investigação. Qual é o discurso das políticas públicas para a formação de professores/as? Quais são as possibilidades de trabalho com gênero e sexualidade presentes em seu texto? Ênfase as cláusulas I, V, VII, VIII, IX, X e XIV; elas me chamaram a atenção por tratarem de temas como direitos, cidadania, respeito.

De acordo com Freitas (2000), os distintos significados dados historicamente à Pedagogia e ao curso de Pedagogia, consolidados no currículo, anunciam como as abordagens sobre teoria-prática, conteúdo-forma e sujeito reportam os seus autores às questões epistemológicas e socioculturais. Assim, os pontos que destaco nas cláusulas expressam, também, as maneiras como os seus autores as enxergam. Dessa forma, partir deles para problematizar as questões de gênero e sexualidade pode ser um caminho para se reclamar o direito da discussão sobre esse tema estar no currículo dos cursos de formação de professores/as.

Vislumbramos, assim, no documento, algumas possibilidades para se solicitar a presença da discussão de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação. Estar apto para *“atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação”* significa, também, questionar o silêncio que o currículo impõe sobre o

gênero e a sexualidade e compreendê-lo como um campo em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de saberes.

A partir do momento em que se está apto para “*promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; contribuir para superação de exclusões sociais*”, o profissional estará, também, suscetível a tratar das questões de gênero e sexualidade, pois essa temática é compreendida como “uma primeira forma de dar sentido as relações de poder” (SCOTT, 1990).

Ainda de acordo com Scott (1994), gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais, saber este baseado na perspectiva foucaultiana de análise, “como sendo a concepção produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas e ainda um modo de ordenar o mundo e como tal não antecede a organização social, mas é inseparável dela”. Saber pensado como algo nunca absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo, cujas formas e significados “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas” (p.12). Dessa forma, a autora acrescenta tanto uma construção de saber, quanto uma relação de poder em sua definição de gênero.

Já a décima cláusula trata diretamente do tema gênero e sexualidade: “*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*”. Ou seja, o documento menciona que os/as estudantes devem estar hábeis para lidar com as questões de gênero. Contudo, no Brasil, há uma confusão entre gênero e sexualidade, mas, talvez, abrir espaço para as questões de gênero nos possibilita, também, trabalhar com as questões de sexualidade. Reconheço, aqui, que o termo escolhas sexuais, necessita de problematizações, porém, não deixemos de considerar a sua presença nas DCNs como uma possibilidade de reivindicar a discussão de gênero e sexualidade nas instituições de Ensino Superior.

Nas escolas, são as questões de sexualidade que parecem despertar mais interesse do que as de gênero. Porém, mais do que uma relação espontânea entre gênero e sexualidade, parece haver uma confusão entre esses conceitos. Assim, a sexualidade atravessa o gênero e, dessa forma, ser homem é, também, ser heterossexual. De acordo com Ferrari (2010):

Em meio a essa “confusão” que nos captura, o que parece despertar maior interesse nas escolas são questões ligadas às sexualidades, mais do que àquelas ligadas às construções dos gêneros, embora não seja possível separá-las. Isso porque é no campo das sexualidades que os problemas parecem se fixar, se organizar, uma vez que lidamos como se houvesse uma relação automática entre os gêneros e a heterossexualidade, de forma que ao mesmo tempo em que há um investimento nessa relação também se organiza uma rede de vigilância e controle para garantir seu sucesso e atacar os possíveis “desvios” (FERRARI, 2010, p.548).

Assim, marca-se, define-se e se enquadra o sujeito; quem não corresponde a essa demarcação se constituirá pela diferença. Com isso, vamos construindo as identidades, ordenado e constituindo os sujeitos. Cabe-nos, então, num processo de ruptura, buscar compreender o afastamento entre o currículo dos cursos de formação de professores/as e os temas de gênero e sexualidade. Quais são os limites impostos para a criação de novas disciplinas? Parece-me que poderemos compreender melhor essas questões ao tratarmos dos currículos dos cursos pesquisados.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9394/96, é assegurado aos licenciados a formação como profissionais da Educação, por meio de cursos de pós-graduação. Um novo Projeto Político Pedagógico²¹ entrou em vigor a partir de 2008, abrangendo assim, os/as estudantes que iniciaram o curso de Pedagogia nesse ano. Foi facultado às instituições manterem inalterados ou realizarem alterações em seus PPPs para as turmas em andamento no período da aprovação das DCNs, respeitando-se a vontade dos discentes.

As Instituições de Ensino Superior que tinham as graduações em Pedagogia ou Normal Superior tiveram o prazo de um ano, a partir da publicação das novas Diretrizes Curriculares para o curso, para adequarem o novo projeto pedagógico. As três instituições pesquisadas (UFV, UFJF e UFSJ) passaram por esse processo e, a partir do ano de 2008, todos os ingressantes aos cursos de Pedagogia destas instituições tinham, como base de formação, a docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, conforme me relatou o coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ, em entrevista:

²¹ Documento que detalha os objetivos e ações do processo educativo a ser desenvolvido nas instituições, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino (como das DCNs) e os propósitos e expectativas da comunidade acadêmica. Trata-se de um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos, por isso, envolvem diretrizes mais permanentes, que abarcam conceitos subjacentes à educação.

“O curso de Pedagogia da UFSJ busca atender às exigências da formação inicial para a docência, envolvendo o Ensino Fundamental, a educação infantil e a parte de gestão. Fazíamos uma discussão sobre estas questões curriculares e com a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), tivemos que, aliás, todos os cursos de Pedagogia do país tiveram que passar por esta reestruturação” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ)²².

A reestruturação definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e aprovadas pelo CNE tratam, em seu Art.5º, cláusula X, da aptidão do egresso do curso de Pedagogia para “demonstrar consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. Porém, os novos projetos das instituições buscaram atender às demandas das Diretrizes? Estará esta cláusula garantida nos seus currículos?

Sabemos que as instituições são locais de implantação de políticas já analisadas, debatidas e aprovadas por muitos grupos, dentre os quais: movimentos de educadores, estudantes e de propositores de políticas para a Educação, como a ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Professores), o FORUMDIR (Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas), MEC e FONEPe (Fórum Nacional dos/as estudantes de Pedagogia).

Nesse sentido, surge-me a questão sobre como são organizadas essas políticas. Como as políticas públicas interferem nos currículos e na formação de professores/as? Como isso diz respeito à constituição de sujeitos? Que sujeitos de gênero são construídos a partir daí? Que noções de gênero são perpassadas nesses currículos? Essas são algumas das interrogações que me incomodam e que, ao mesmo tempo, convidam-me a pensar a relação entre currículo e gênero dos referidos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) mineiras.

Foi como organizadora do IX FONEPe (2006)²³ e como pesquisadora de iniciação científica²⁴ que me envolvi com os debates em torno das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, além das discussões e estudos do Centro

²² As falas dos coordenadores aparecerão sempre em itálico para diferenciar das citações.

²³ Fórum Nacional das Entidades de Pedagogia, que reuniu estudantes de Pedagogia de todo o país para discutirem sobre a Identidade do Profissional de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia que se encontravam em pleno desenvolvimento na maioria das instituições do país. O evento foi realizado em abril de 2006, na Universidade Federal de Viçosa – MG.

²⁴ Fui bolsista de iniciação científica na Universidade Federal de Viçosa por três anos, quando pesquisei a avaliação das universidades brasileiras, o currículo do curso de Pedagogia da UFV e a avaliação no curso de formação de professores/as a distância - projeto Veredas -, respectivamente.

Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), do qual fui membro entre 2003 e 2006. Desde então, venho estudando como a atual política de formação desses profissionais vem sendo elaborada pelo (MEC) e analisada pelo movimento dos educadores e entidades estudantis.

Vale ressaltar, aqui, como estão sendo constituídas as políticas de formação de professores/as nos últimos anos. Entendidas como um processo de constante formação, as políticas educacionais defendem que o currículo deve se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias. É dessa forma que a união do neoliberalismo com o neoconservadorismo²⁵ pode configurar um discurso. No sentido foucaultiano: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1988).

Esses discursos vão sustentar e legitimar as instituições e as práticas de seus profissionais e, conseqüentemente, regularizarão a constituição de sujeitos, organizando formas de ser e de agir. Voltamo-nos assim para os cursos de formação de professores/as: quais são os discursos que os constituem? O meu interesse é desconstruir, questionar, despir esses discursos tidos como verdades e analisá-los como processos que se relacionam desde a Educação Infantil, chegando ao Ensino Superior, sabendo que o processo oposto também acontece, pois, o atual graduando passou pela escola e, provavelmente, retornará a ela (VEIGA NETO, 2007).

Assim, para formar “corpos dóceis”, “vesti-los adequadamente de acordo com o traje sugerido” é necessário que a disciplinarização seja mantida nas formações do Ensino Superior e chegue, sem percalços, às salas de aula nos níveis elementares, constituindo uma rede que se estende em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, são adaptados, retocados e reconfigurados os modelos e os currículos educacionais, adequando-se a política de formação de professores/as ao padrão de desenvolvimento que se pretende forjar, como nos relata Louro (1995):

(...) a escola e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala,

²⁵ O neoconservadorismo é guiado por uma visão do Estado forte em algumas áreas, especialmente em relação às políticas do corpo e das relações de gênero e raça, aos padrões, valores e condutas e em relação a qual conhecimento deve ser transmitido às futuras gerações (GENTILI, SILVA, 1997).

constroem-se, no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia (p.91).

Desse modo, é importante que os educadores, na discussão das Diretrizes Curriculares, nas reformulações curriculares e na organização de novos cursos de formação, estejam preparados para reconhecer, e não reproduzir, o processo de “fabricação” dos sujeitos tão comum nas práticas cotidianas, pois são as atitudes consideradas “naturais” que precisam ser questionadas e despidas. Indagar-nos qual é a nossa compreensão de Educação e de educador, por exemplo, é uma forma de buscarmos esse entendimento.

A definição das bases da formação, diversificadas no contexto de uma política nacional de Educação, ganha grande importância ao problematizar as diferentes concepções de Educação e de educador que estão em debate nas circunstâncias atuais. Um educador que questiona quais são os efeitos das práticas que ele estabelece nas relações com os seus educandos, “se dispõe a pensar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores ou estudantes” (BRITZMAN, 2000, p.109).

A história do curso de Pedagogia, no país, mostra uma sucessão de ambiguidades em relação aos questionamentos sobre a identidade do curso e sua relevância enquanto campo de conhecimento – discussões que giram em torno das questões sobre a formação técnica ou a formação docente. Essas são imprecisões que, por refletirem no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo, necessitam ser pensadas.

A reforma curricular dos cursos de formação de professores/as em nível superior, ou seja, do curso de Pedagogia, insere-se em uma proposta mais ampla de reformulação curricular dos cursos de graduação, iniciada pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu), por meio do edital nº 04, de dezembro de 1997. Esta havia solicitado a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, por meio do envio de suas propostas que serviriam, mais tarde, de base para a realização do trabalho das Comissões Especializadas de Ensino de cada área (ANFOPE, 2004).

Os movimentos e organizações de educadores que vêm realizando o debate sobre os cursos de Pedagogia e Licenciaturas exercem importante papel na luta pela

valorização do profissional da Educação e foram esses grupos que disputaram espaços de debate e participação na agenda de elaboração das DCNs. Contudo, para a ANFOPE (2004), as mudanças, na maioria das vezes, giram em torno de alterações na grade curricular dos cursos, sem avançar em questões mais específicas, tais como as mudanças nas práticas escolares.

Dessa forma, destaco a importância de questionarmos não só o que ensinamos, mas como ensinamos e que sentidos são produzidos nesta aprendizagem. Quais identidades estamos produzindo? Quais as concepções de sujeitos que carregamos e, a partir delas, quais são os sujeitos que pretendemos formar?

As teorias educacionais pós-críticas²⁶ demonstram a existência de um novo tempo e as novas perspectivas epistemológicas denunciam seus equívocos, revelando a importância em problematizar as formas e o silêncio dos currículos, ou seja, o debate está aberto, as questões que envolvem o curso de Pedagogia e a formação docente estão candentes. Como ficam as discussões das relações de gênero e de sexualidade nesse cenário? Nesta perspectiva, essas teorias revelam ainda a necessidade de análise do papel do currículo na produção da identidade e da diferença social (PARAISO, 2009).

Neste trabalho, minha análise se volta para os marcadores sociais das diferenças e desigualdades relacionadas a gênero e à sexualidade, buscando identificar, nos currículos dos cursos de formação de professores/as, como são “pintadas” as diferenças nesse terreno.

Ao analisarmos as propostas curriculares da Associação Nacional para Formação de Professores/as (ANFOPE) e da Entidade Nacional dos/as estudantes dos cursos de Pedagogia (ENEPE) para os cursos de Pedagogia no país, percebemos a oposição às concepções expressas nas Diretrizes Curriculares, elaboradas pelo MEC.

Para estas entidades, as aspirações históricas dos educadores foram contrariadas, reduzindo o curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os cursos Normais Superiores e desconsiderando as contribuições presentes nos documentos de diretrizes elaborados por elas; a ANFOPE ressalta, ainda, a não valorização da formação do professor (ANFOPE, 2004).

²⁶ Estou tomando como base para definir as teorias pós-críticas as ideias levantadas por Silva (2009) que argumentam que estas teorias vão ter lugar a partir das décadas de 50 e 60, do século XX, em meio ao campo das discussões e transformações políticas e sociais e que vão influenciar o campo da educação. A partir daí, novos temas, objetos de pesquisa, grupos e concepções vão introduzir novos debates para o campo do currículo, tais como: identidade, currículo e sexualidade (SILVA, 2009).

Esta entidade revela, também, que tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das ciências práticas mais tradicionais, o que lhe daria condições de formar o bacharel e o licenciado, ao mesmo tempo, sem dicotomias.

Vale ressaltar que não é a ANFOPE, e nem suas relações de discussão com o MEC e as Universidades, o objeto de estudo desta pesquisa. O posicionamento da ANFOPE está sendo tomado, aqui, como um discurso, ou seja, como saberes produzidos em meio a relações de força e poder e que buscam construir uma verdade (FOUCAULT, 2006).

Feitas tais observações, destaco que essa relação de força é importante para um trabalho de se pensar como o debate sobre a formação de professores/as e a Pedagogia está sendo realizado em diferentes estâncias de poder; entende-se poder, aqui, como uma relação de disputa. É importante avistarmos como isso amplia o espaço para a inserção da discussão sobre gênero e sexualidade, abrindo caminho, também, para que outras instituições participem desse campo de negociação.

Antes de qualquer coisa, há de se convir que o Ministério da Educação cumpre o seu papel regulador das políticas educacionais. Por conseguinte, o MEC apresenta uma linha de produção significativa em termos de projetos, documentos e programas para a Educação. O fundamental é problematizarmos como se estabelecem, para que são construídos, como se vestem e que sentidos esses programas vêm produzindo.

É pertinente analisar, para este estudo, de que lugar cada entidade “fala”, qual o discurso que a sustenta: a história de cada uma respalda seus questionamentos. A disputa entre seus interesses representa, de certa forma, uma relação de forças posta na discussão das Diretrizes; os sujeitos que compõem essas entidades, e são por elas representados, são os que buscarão, ao longo de suas discussões, conduzir este debate, que pode ser acrescido com o olhar de cada profissional da Educação que se preocupa com a formação de sua categoria. Como esses diferentes discursos compõem isto que nós chamamos de realidade? De que forma estão presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia? Como eles vêm constituindo os sujeitos?

Para Freitas (2002), no que se refere ao processo de organização, as Diretrizes expressam as contradições existentes nas discussões recentes, o que acaba por revelar as divergências entre o “professor *versus* generalista, professor *versus* especialista e

especialista *versus* generalista” (FREITAS, 2002, p.151). Aprovadas em 2006 e implantadas em 2008, muitos serão os debates que ainda veremos sobre as DCNs.

Em entrevista realizada na UFV, a coordenadora do curso de Pedagogia me falou sobre como essa discussão aconteceu durante a reformulação do curso. Para ela, a iniciativa de reformulação ocorreu pensando-se na concepção de pedagogo generalista:

“O nosso desejo também de dar esse caráter mais amplo da visão do pedagogo, os professores/as na época e a coordenação foram ver matrizes curriculares de outros cursos de Pedagogia. Lembro que um dos que a gente usou como instigador dessa conversa foi o da Federal Fluminense, que já tinha essa questão de formar os generalistas. Em cima disso, a gente tentou reorganizar nosso currículo, mas devido à lei em vigor na época, embora eles fizessem tudo, saíam ainda no histórico com uma observação: habilitado em educação infantil, séries iniciais, matérias pedagógicas, supervisão, administração escolar. Tinha que sair pelo menos no histórico, no diploma saía como licenciado em Pedagogia, mas o histórico vinha com essas denominações. Depois, em 2004, aí saía só em anos iniciais e educação infantil, entendeu? Matérias pedagógicas já nem constavam mais, até porque o ensino médio tinha parado de ofertar a modalidade do Normal, agora que voltou de novo, né? E assim permaneceu. (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

A fala da professora nos remete ao que Freitas (2002) aborda como “dilemas e dicotomias no processo de formação do professor”. Pensou-se uma formação generalista, mas a legislação exigia que as habilitações constassem no histórico e no diploma dos egressos. As DCNs se propõem a diminuir essas dicotomias ao sugerirem uma base comum nacional de formação.

Em entrevista com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das instituições analisadas, perguntei como se deu a reestruturação dos currículos de seus cursos. As respostas variaram e trago algumas falas:

“Então, a nossa reestruturação foi assim, pontual no sentido de atender, por exemplo, uma maior presença de atividades, de disciplinas, enfim, voltadas para a educação infantil, ampliar a discussão da gestão como uma disciplina mais democrática, não focando mais a separação em supervisão, coordenação” (Coordenador do Curso de Pedagogia da UFSJ).

"Então, eu nem sabia assim, em termo de matriz, quanto tempo iria ficar, ou como a gente iria fazer com essas situações de configuração, a sequência dada. Foi muito mais, talvez, uma demanda em função das Diretrizes, embora já houvesse também o desejo de mudar alguma coisa ou ampliar áreas de atuação do pedagogo, mas que não foi uma discussão, pelo que ouço o que os colegas relataram, em termos de pensar a Pedagogia com todos os modelos e formas que ela tem demandado" (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

“As reestruturações estão vinculadas às exigências políticas e discussões internas e na própria mudança na configuração, no que é necessário para a formação profissional hoje em dia. A gente já fazia a discussão antes de haver qualquer mudança de diretrizes curriculares, nós já fazíamos a discussão de como era necessário mudar, romper com esse caráter fragmentado dos

cursos, superar as ditas habilitações, então o primeiro momento da mudança foi esse. Depois a gente criou a Licenciatura em Pedagogia e o Bacharelado em Educação, a gente fez a discussão de para que serve o Bacharelado em Educação, no bojo das discussões que vieram das políticas educacionais, também, com relação às Diretrizes e aí houve uma discussão em torno das Diretrizes e a gente chegou a esse formato das Licenciaturas, da Licenciatura em Pedagogia”(Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).

Na entrevista com o coordenador do curso de pedagogia da UFSJ parece que há uma preocupação com algo prático e voltado para educação de crianças, o que faz com que se mantenha o curso com sua característica inicial de atendimento à criança, como um prolongamento da casa, do papel da mãe. Até que ponto isso limita a discussão de gênero e sexualidade de uma forma mais aberta, já que essas questões são difíceis de serem discutidas no âmbito da Educação Infantil? Felipe (2010) trata, em seus estudos, da temática sobre gênero e infância e descreve que:

O corpo docente se sente, em algumas ocasiões, despreparado para tal empreitada, na medida em que não teve uma formação específica para isso. Em se tratando da Educação Infantil, por exemplo, isso se torna ainda mais difícil, pois as professoras têm muitas dúvidas em como lidar com algumas situações que surgem no cotidiano da escola e de como abordá-las, temendo ainda que as famílias desaprovem que o tema da sexualidade seja discutido com as crianças. Um dos pontos fundamentais na educação das crianças é problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceito, pois eles começam dentro de casa e podem ser reforçados, muitas vezes, dentro da própria escola, que deveria ser um lugar de acolhimento, além de sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas (e também dos professores/as) (p.6).

Os professores/as não estarem preparados para lidar com essa discussão é o argumento que utilizam para o silêncio que assumem. Mas por que o silêncio prevalece, quando o tema em debate é gênero e sexualidade? Quem está preparado para tratar deste tema? Estaremos, algum dia, preparados? Temos que estar preparados?

A linguagem, um dos instrumentos dos educadores, pode ser utilizada para incluir ou excluir sujeitos e, em um mundo marcado pela diversidade, não podemos participar do jogo de forças que assinala as diferenças como desigualdades. Cabe às instituições cumprirem o seu papel de agente político e isso passa pela formação dos educadores. É esta formação que estamos problematizando e que nos aproxima, novamente, do trecho da música presente no início do capítulo: “não me importa saber se é terrível demais. Quantas guerras terei que vencer, por um pouco de paz?”

Para a coordenadora do curso de Pedagogia da UFV, a reestruturação ocorre pela demanda das Diretrizes; mesmo que os/as professores/as já discutissem uma necessidade de mudanças no currículo, essa reestruturação não abarcou uma discussão mais ampla frente às atuais demandas da Educação.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, a reestruturação também ocorreu por demanda das Diretrizes, *“as reestruturações estão vinculadas as exigências políticas e discussões internas e na própria mudança na configuração”*. Mas, além disso, atende a mudanças na configuração, naquilo que é necessário para a formação do profissional. Quais são estas mudanças na configuração? Estaria contemplada nelas a discussão de gênero e sexualidade?

A coordenadora do curso de Pedagogia da UFV fala de pontos positivos e negativos a partir dessa reestruturação. Uma das questões que ela toca, referindo-se às perdas, alude ao tempo selecionado na instituição para a conclusão da Licenciatura em quatro anos:

*“Eu penso que a gente tem ganhos e perdas. Por exemplo, quais são os ganhos: para mim, foi tentar tornar esta formação realmente mais completa, porque acho que quando a gente tinha um foco de habilitações, embora muitos dos nossos egressos fizessem mais de uma ou fizessem até simultaneamente, não sei se era pelo saber ou se era para poder arrumar um emprego, tinha sempre essa dúvida. No sentido de uma visão global da escola, da prática do pedagogo, eu acho que as Diretrizes são um ganho para esse ensino porque, independente de onde você queira atuar, ou em qual instituição, em qual formato, o importante é que você tem uma ideia da Educação como um todo, ainda que a gente possa ter uma preferência de atuação (mais diretamente com o educando ou mais indiretamente, ou mais à frente de políticas e de planejamentos), mas entendendo que nestas pontas temos que saber o começo e o fim para aonde a situação vai caminhar. **Então, acho que dar uma dimensão da totalidade é um ganho dessa nova Diretriz. Por outro lado, não sei se o tempo é suficiente, meu questionamento é um pouco isso: será que quatro anos é um tempo para que a gente contemple a especificidade, o mínimo da especificidade que antes era diluída em habilitações?** Acho que a dimensão dessa configuração dessa formação potencializa essa qualidade. Houve um esforço de dar essa dimensão da totalidade, mas e o tempo? Ele dá conta dessa qualidade? Para mim, acho que isso é uma questão que não foi pensada. Foi pensada a maneira global, mas o dimensionamento desses conteúdos, dessas práticas de formação, de como elas vão se dar, embora exista autonomia de cada instituto, eu acho que o tempo de quatro anos não é suficiente para isso, no meu modo de ver e pela experiência que tenho tido depois que cheguei aqui”* (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

Quando fala dos pontos positivos da nova proposta, a professora destaca a formação completa do graduando, mas não descreve o que é esta formação completa e o que ela contempla; será mesmo completa? Que totalidade é essa que seleciona?

A coordenadora revela, em um trecho de sua fala, que possui uma dúvida e isso me parece importante. A dúvida faz com que nos conservemos em alerta a respeito da

formação docente e sempre a questionando. Estamos acostumados a entender a graduação como um supra-sumo, ou seja, ficaremos quatro anos e sairemos de lá preparados para tudo, teremos uma formação total, completa. Isso me parece ser uma questão que nos remete, por exemplo, ao conceito de experiência de Larrosa (2002).

Este autor destaca que compreende a experiência como aquilo que nos acontece, nos toca, nos atravessa e, ao nos atravessar, se apodera de nós com tal energia que sentimos a necessidade de nos construir novamente, com novo jeito de enxergar e existir. Assim, já não conseguiremos mais ter, como referências, saberes que nos permitiram entender o mundo de determinada forma. Então, ao viver a experiência, construiremos um novo saber, o saber da experiência, e, com ele, nos transformaremos.

Considerando que experiência é o que nos toca, nos passa, penso que o exercício docente, a prática na sala de aula, vai fazer com que uma série de eventos nos toque; o que na graduação, talvez, não ocorra. Não quero, com isso, dizer que a graduação não tem o compromisso de formar, não é isso. Mesmo porque a graduação, trazendo temáticas que não são esperadas, pode nos tocar também, como é o caso dos gêneros e das sexualidades. Quero dizer, então, que a graduação nunca vai dar conta da totalidade, porque esta não existe.

Para que a experiência aconteça, ressalta (LARROSA, 2002), é preciso

um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Retornando nosso olhar para a Educação, podemos perceber, com a dinâmica de uma tentativa obsessiva em seguir o curso acelerado do momento, que as pessoas têm cada vez menos tempo, aceleram cada vez mais em busca de informações, porque temem ficar para trás. Assim, forjam currículos compostos por numerosos e curtos “pacotes”, que consintam em seguir esse curso. Desse modo, muita coisa se passa, mas, o que nos passa? Larrosa (2002) nos propõe frear, com paciência, dar-nos tempo e espaço para que algo nos aconteça, nos toque, de forma a nos deslocarmos, nos

transformarmos, criando novos modos de pensar, ser e estar, singulares, abrindo-nos para a diferença, a diversidade, a pluralidade.

Outra discussão aparece na fala do coordenador do curso de Pedagogia da UFJF e a questão que ele trata diz exatamente sobre a docência ampliada. O professor questiona a garantia de fundamentação teórica para os graduandos. Ressalta, também, que essa discussão passa por vários grupos e que estes lutam para que suas demandas sejam atendidas no currículo, o que acaba por dimensionar sua organização. Para o professor, essas são demandas importantes, mas que devem ser analisadas e trabalhadas no sentido de formarem os/as estudantes para conhecer o porquê da importância de tais temas, e não somente trabalhá-los por eles mesmos:

"Eu entendo assim, que há necessidade de definir um perfil maior para a formação dos cursos de Pedagogia, mas esta concepção de docência ampliada ela me parece que, não pode eliminar a discussão da base científica, dos cursos de pedagogia é o que me parece, entendeu? Porque formar professor para primeira a quarta série e para a educação infantil com base neste conceito de docência ampliada, não me parece garantir que uma base sólida, consistente de compreensão dos termos e fundamentos das ciências da educação, no processo de formação do educando. Acho que essa discussão, não digo que não vá dar certo, mas que também não está garantido, pelo menos do ponto de vista conceitual, eu tenho muitas dúvidas, falar de docência ampliada o que é isso? Agora, sem dúvida nenhuma é importante, as Diretrizes pelo menos motivam a discussão de que o profissional, não fique fixado apenas no dar aula, mas que a docência hoje em dia implica trabalhar com pesquisa e com gestão também, isso é um elemento importante. E de outro modo, assim, a gente tem que entender um pouco o contexto, no Brasil, toda legislação passa por estas, pela intervenção de grupos que têm determinados interesses específicos, então o que acontece. Ao mesmo tempo em que a gente define a base da docência e a formação do pedagogo para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a educação infantil, ao mesmo tempo se colocou uma série de exigências no sentido de oferecer uma disciplina para afro-descendente, uma disciplina para Educação de Jovens e Adultos (EJA), colocou uma série de demandas, que são grupos que possuem interesse que dão certa dimensão, no meu modo de ver que são discussões importantes, mais é preciso manter a discussão da unidade que se quer formar no curso de pedagogia. Não pegar estas disciplinas soltas, mas mostrar como que esta discussão é importante para/na articulação dos fundamentos necessários para a formação do pedagogo" (Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).

O coordenador nos remete a pensar na força que os grupos possuem para reivindicar politicamente o direito de existir, de ser visto, de deixar o silêncio. Como ele nos aponta, muitas disciplinas foram discutidas e criadas no currículo do curso por força da reivindicação destes grupos. Recorro a Louro (2001) para avançar nesta questão: a autora discorre a possibilidade de um currículo queer. A política queer tem início a partir de um grupo de intelectuais que, por volta dos anos 1990, passa a utilizar o termo para descrever seu trabalho e sua perspectiva teórica. Queer pode ser traduzido como estranho, excêntrico. Pensa-se o currículo queer como um currículo que desconstrua o

“processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados. Tornar evidente a heteronormatividade, demonstrando o quanto é necessária a reiteração das normas sociais regulatórias a fim de garantir a identidade sexual legitimada” (p.551).

A discussão sobre a inserção, ou não, de temáticas variadas como disciplina passa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A temática sobre sexualidade é orientada a ser desenvolvida como uma disciplina transversal; o objetivo dos temas transversais descritos nos PCNs se direcionam à formação dos alunos para que:

Ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente dessa sociedade, os objetivos do ensino fundamental apontam a necessidade de que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não-violentas de atuação nas diferentes situações da vida. Tomando essa idéia central como meta, cada um dos temas traz objetivos específicos que os norteiam (BRASIL, 2010, p. 35).

Já os objetivos para a “Orientação Sexual” descritas nos PCNs pretendem:

(...) propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 2010, p.36).

O coordenador do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del Rei fala da possibilidade de transversalidade no curso, a partir de disciplinas práticas em que os/as estudantes optam pelo que querem trabalhar. O coordenador descreve que:

*“Nas disciplinas práticas, procuramos colocar os alunos em temas que não sejam aqueles diretamente voltados para a escolarização, embora também possam fazer ali uma interface. Mas nessa perspectiva, se formam grupos de alunos, que têm quatro disciplinas ao longo do curso, em que eles podem pegar um tema que **aí sim, pode ter uma característica de transversalidade**. Mas é assim pontual, é esporádico”* (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

As disciplinas práticas são mencionadas pelo coordenador como uma possibilidade para se tratar os temas transversais. De acordo com Ribeiro e Camargo (1999), a escola (incluo aqui a universidade) “é uma das instituições encarregadas de

transmitir cultura e formas de comportamento aceitas pela sociedade, mas pode também ser um espaço de questionamento desses comportamentos” (p.43). Na fala do coordenador, destaco que as disciplinas práticas, mencionadas na entrevista, apresentam uma abertura para a discussão de gênero e sexualidade. No entanto, é importante saber como isso se traduz na prática e, ao analisar o currículo da Universidade Federal de São João del Rei, percebi que essa preocupação não está colocada na distribuição das disciplinas, não está prescrita nas ementas, nos conteúdos.

Ribeiro e Camargo (1999) descrevem que para trabalhar com temas transversais os educadores necessitarão considerar o “universo das relações do meio social”, com o objetivo de desenvolver habilidades que permitam intervir na realidade para modificá-la. Penso que a possibilidade de tratar os temas sobre gênero e sexualidade no currículo existem, o que faltam são pessoas dispostas a atuarem neste campo, pois, como vamos debater mais adiante, a discussão parece estar ligada aos atores. Só veremos a presença da temática de gênero e sexualidade quando um professor ou um estudante acionar o tema; quando um sujeito assumi-la como “sua lei, sua questão”.

Assim, podemos pensar este espaço como uma possibilidade de trabalhar os temas não abordados em sala de aula, ou podemos utilizar todos os espaços para tratar da discussão? Como debater gênero e sexualidade? Como uma disciplina, ou como um fato presente em todas as disciplinas? Eles estão sendo trabalhados? Para Ribeiro e Camargo (1999):

A Educação Sexual deve ser pensada não como apêndice nas práticas educacionais, mas como integrante do currículo e da proposta de cada escola. (...) assim, o grande desafio para a educação é considerar as singularidades e a possibilidade que temos de afetar e ser afetados. A construção do corpo sexuado, desejoso, pensante requer a representação de distintos aspectos da sociedade, requer o desejo como fonte de criação. Essa construção é revolucionária porque sempre quer mais conexões, mais atividade criadora, tanto do ensinante quanto do aprendiz (p.51-52).

Prosseguindo nossa análise, o mesmo coordenador me fala da dificuldade de abordagem de temas que fogem às disciplinas de fundamentos ou práticas, explicando que fica a cargo do estudante procurar se inteirar do que o espera nos lugares aonde irá atuar. Castro (2009), em pesquisa realizada sobre um Programa de Educação Afetivo

Sexual nas Escolas (PEAS)²⁷, relata que é comum os/as docentes apresentarem suas frustrações frente aos cursos de formação, ressaltando que estes não preparam para o enfrentamento “dessas questões”. A frustração se daria pelo pensamento de que tudo segue uma linearidade, “desse modo, os desentendimentos e descompassos que são parte de qualquer ‘processo’ são encarados como elementos de frustração” (p.166).

“O currículo, da forma que ele está organizado ele atende sim, as questões de fundamentos, dão as bases mínimas de didática, mas é por conta do aluno mesmo fazer esta integração que vai ocorrer na sua prática, nas suas necessidades específicas de trabalho, nos grupos que se vai encontrar” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

O professor revela, em sua fala, como que o/a estudante acaba tendo que se inteirar das temáticas, que vão para além da formação base, tendo que buscar esta formação por sua conta, ou se inscrevendo em algum curso de capacitação oferecido, eventualmente, nas escolas.

Não pretendo, com este trabalho, que universitários egressos dos cursos das Licenciaturas estejam preparados para atuarem frente ao cotidiano escolar, no que se refere aos debates de gênero e sexualidade, ou que tenham definido como trabalhar “corretamente”. Assim, concordo com Louro (1997) quando fala que a naturalização da sexualidade pode ser uma armadilha, pois definir o natural determina, automaticamente, o não-natural, o errante. Mas, conhecer a possibilidade de diálogo e trabalho torna-se, sim, uma importante ferramenta frente à realidade deste egresso, em seu momento de atuação, para que ele não termine por reproduzir a ordem dicotômica de gênero, do sexismo, da discriminação.

Quando os PCNs sugerem a discussão da orientação sexual e de gênero como eixo transversal, um de seus objetivos se volta para que o aluno conheça e respeite o próprio corpo. Porém, essa concepção aparece junto à discussão sobre a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, reforçando, assim, o caráter científico e biológico da proposta do documento:

²⁷ Cito aqui a análise que Castro (2009) faz do Programa de Educação Afetivo Sexual nas Escolas (PEAS), mas outros grupos e trabalhos tratam da discussão de gênero e sexualidade e vêm cada vez mais agregando força à discussão de gênero e sexualidade, tais como o GT 23 da ANPED (gênero e sexualidade), o encontro do Fazendo Gênero, editais da SECAD que apóiam projetos na temática gênero e sexualidade como o Fazendo Gênero 2010, etc.

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens (BRASIL, 2010, p.38).

Pesquisas realizadas por autores como Silva (2010) e Altmann (2001) contam que os PCNs proporcionaram embates entre os seus propositores – os/as professores/as responsáveis por sua aplicação e pesquisadores do universo acadêmico. As críticas partem dos/as professores/as e pesquisadores, mas as contestações se diferenciam como descreve Silva (2010):

Este material foi alvo de muitas críticas no universo acadêmico e no espaço escolar. As críticas por parte dos professores são de ordem diferenciada daquelas expressas pelos pesquisadores das relações de gênero. Os primeiros indicam claramente o desconforto de receberem mais uma “incumbência” diante de tantas responsabilidades já delegadas. Os professores se queixam que a responsabilidade delegada a eles foi excessiva, argumentando que esta é uma tarefa prioritária para a família. Não percebem formas claras de conteúdo para desenvolverem a “orientação sexual” em suas disciplinas e tendem a ignorar situações em sala de aula que impliquem uma discussão explícita sobre sexualidade, observada como um problema de difícil abordagem junto aos alunos. Muitos professores se sentem expostos nestes momentos, “optando” pela “metodologia” do “não vi, não escutei e não falei. (...) Muitos pesquisadores das relações de gênero tendem a rejeitar os PCNs, criticando o enfoque priorizado – o da sexualidade, em detrimento do enfoque do gênero e uma leitura biologizante do tema, o que vem sendo intensivamente questionado. A proposta neste sentido tenderia a reduzir o problema e colaborar para reforçar a diferença entre meninos e meninas com base no enfoque biológico, localizado genitalmente e essencializar comportamentos por meio de um discurso naturalizante das diferenças (SILVA, 2010, p.3).

Optar por não discutir o tema nas salas de aula parece conformar com as formas implícitas de regularização social: a divisão naturalizada do mundo em um esquema binário de implicações hierarquizantes. Como descreve Foucault, a sexualidade é um dos dispositivos de controle, em que os discursos de como se deve agir com a sexualidade são criados e, com eles, institui-se “os efeitos de verdade normativos, fazendo da sexualidade o lugar da auto-revelação e a verdade sobre si mesmo” (FOUCAULT, 1984, p. 75).

As perguntas que Foucault faz são: o que é essa sexualidade que preocupa tanto a todos? E por que meios nos tornamos sujeitos sexuais? Perguntas que nos remetem à curiosidade; Britzman (2000) aborda a sexualidade como curiosidade, como um modo de conhecimento que recusa a segurança e, dessa forma, compreende que a sexualidade está em movimento. Para a autora, “os movimentos da sexualidade são exteriores à cultura. A sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade” (p.89). Ainda de acordo com Britzman (*ibid*), sem a sexualidade não existiria curiosidade alguma e sem curiosidade o sujeito não seria capaz de aprender.

Potencializar a curiosidade por meio do currículo me parece ser uma alternativa de tratar sobre gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores/as. Refletindo juntamente com Britzman (2000), pensar em uma “educação sexual” requer “repensar suas concepções sobre o sexo, abrir-se para explorações e curiosidades. Ao nos tornarmos pesquisadores do sexo, estaremos interessados no estudo dos prazeres e nos tortuosos desvios que temos que fazer” (p.109).

A sexualidade vem sendo organizada e reorganizada historicamente e inclui a preocupação moral e o cuidado de si. Essas normas fazem com que os indivíduos se reconheçam (ou não) como sujeitos de uma sexualidade, o que abre caminho para conhecimentos diversos e se articula num sistema de normas e repressões.

Uma abordagem da pesquisadora Altmann (2010), em seu trabalho, anuncia que a orientação sexual, nos parâmetros curriculares nacionais, se refere ao fato de os PCNS, mesmo admitindo diferentes manifestações da sexualidade, acabam por reforçar a ideia de uma constituição biologizante do sujeito, ignorando a sua construção histórica. Para a autora, nos PCNs:

A sexualidade é reinscrita como um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas ainda que se manifeste nestas de formas diferentes. Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade (ALTMANN, 2010, p. 7).

Mais do que concordar ou discordar com a fala dos professores/as ou dos pesquisadores, reconheço as falhas deste documento. Contudo, a possibilidade de transversalidade, indicada nos PCNs, parece trazer uma alternativa interessante de se

trabalhar a temática gênero e sexualidade nas escolas. Essa alternativa foge às típicas disciplinas fechadas em “grades curriculares” e atende a uma possibilidade de interdisciplinaridade, demandada nessas instituições, que pode se tornar positiva, de acordo com a forma que for trabalhada.

Pensar a sexualidade como um saber que perpassa diferentes campos de conhecimento propõe um rompimento com as barreiras entre as disciplinas e, ainda, uma abordagem sobre o tema em todos os espaços, pois, por mais que tentemos fugir à sexualidade, sua representação estará presente nos organizando, nos chamando à regra, nos dizendo como agir. Os PCNs podem não representar uma concepção aberta de discussão do tema, mas, de qualquer forma, é um documento que nos oportuniza problematizar e atuar nas instituições e em cursos de formação de docentes, reclamando o silêncio sobre o tema em seus currículos. Oportunizar pode significar, também, criar “o melhor espetáculo que posso”, como nos lembra Fernando Pessoa.

2.2. Currículos: como se organiza um campo

Para compreender o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, faz-se necessário conhecermos a influência americana na constituição do mesmo e as tendências sociais que o abarcavam; como esse campo foi vestido e como vem sendo caracterizado.

Moreira (1990) e Silva (2009) apontam que as primeiras teorias do pensamento curricular de origem norte-americana, no ano de 1918, foram influenciadas pelo modelo tecnicista de natureza prescritiva, baseado nas categorias de controle e eficiência social. Os primeiros autores ligados ao campo do currículo buscavam conciliar, em seus estudos, a democracia liberal com a realidade da nova ordem industrial americana.

Na teoria mais tradicional – a teoria curricular crítica – o currículo era tido como um conjunto de fatos e conhecimentos escolhidos num rol, acumulados pela sociedade para serem transmitidos aos alunos. Para Goodson (1995), o currículo é definido como um percurso a ser seguido, como conteúdo apresentado para estudo. O currículo era visto como uma atividade neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e de controle do planejamento.

Nos anos da década de 1970, no campo americano, a Nova Sociologia da Educação busca discutir os aspectos internos da escola: a relação entre a Educação e as desigualdades sociais. A implicação do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade inseriu essa problemática curricular no interior da discussão político-sociológica, colocando em destaque a relação entre dominação econômica, cultural e o currículo escolar (MOREIRA, 2005).

Estudos sobre currículo (Nova Sociologia da Educação e a perspectiva curricular crítica) apontam que a seleção cultural sofre determinações políticas, econômicas e sociais. Sendo assim, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, mas, sim, um resultado de lutas, conflitos e negociações, como o selecionar das cores ao pintar um quadro, ou como combinar as roupas para se vestir.

Assim, entende-se que o currículo é culturalmente determinado e não pode ser desligado da totalidade do social. É nesse sentido que recorro à Louro (2005) para justificar a importância da análise das teorias curriculares, procurando entender como elas participam do processo de construção de identidades e de preconceitos. Dessa maneira, concebemos os discursos existentes em torno da sexualidade como construções históricas, edificados na cultura e, portanto, provisórios (passíveis de mudanças), múltiplos.

Os estudos críticos que analisam os efeitos do currículo para além da aprendizagem formal se voltam à concepção de currículo oculto, entendida como: “constituído pelos aspectos do ambiente escolar que não fazem parte do currículo oficial, mas que educam, instituem valores e organizam sujeitos de acordo com os ideais capitalistas” (SILVA, 2009, p.81). Enfim, os estudos apontam que, por meio do currículo oculto, são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos, na sociedade, que servem para reproduzir as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, dialogo com Foucault quando este argumenta que a nossa sociedade, desde a Modernidade, foi capaz de “falar prolixamente de seu próprio silêncio”. Assim, o autor traz à tona “não somente esses discursos, mas, ainda, a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta” (FOUCAULT, 1988, p. 14).

Já o silêncio não significa esquecimento, pois ele, também, possui objetivos específicos. Quando não temos um discurso de como se deve ser, vestir, ou agir,

ocultamos o que pretendemos burlar, uma vez que mencionar certos temas significa trazê-los à tona e, assim, gerar um interesse por eles. Nesse sentido, silenciar pode se tornar uma estratégia política. Como ressalta Foucault:

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras (FOUCAULT, 1988, p. 10).

A palavra currículo, segundo Moreira (1990), surge nas escolas no período em que emerge a necessidade de uma educação para as massas, determinando-se, assim, um percurso a ser seguido e completado. Se as escolhas feitas no currículo estão relacionadas aos interesses de grupos que têm poder sobre a Educação e os conhecimentos escolares estão associados à aprendizagem de valores e comportamentos que são considerados ideais sob o ponto de vista social, aí se explicita a relação entre currículo e controle social, saber/poder.

A literatura crítica no campo do currículo tem argumentado a favor de uma teoria que leve em consideração a dimensão prática do currículo. Trata-se de uma perspectiva que busca compreender os contextos de consolidação do currículo desde a sua prescrição até a sua efetivação nas salas de aulas (SILVA, 1999).

Os modelos de currículo mais divulgados no Brasil distribuem-se nas diferentes tendências do desenvolvimento curricular americano, tal como relata Moreira (1990):

-Paradigma circular-consensual: foca a “comunicação interpessoal, o processo grupal, a deliberação prática e a análise crítica de significados, reivindicações e implicações de programas curriculares e posições” (MOREIRA, 1990, p.53). O professor deve engajar-se “não apenas no treinamento de indivíduos, mas também no treinamento de uma vida social apropriada” (MOREIRA, 1990, p.54). Daí a ênfase na educação moral, considerada como o instrumento facilitador de relações sociais adequadas.

-Paradigma técnico-linear: “ênfase em objetivos, estratégias, controle e avaliação, ou seja, a preocupação com a definição dos elementos e variáveis relevantes envolvidas no currículo” (MOREIRA, 1990, p.60).

-Paradigma dinâmico-dialógico (ou crítico): “apontam para a intenção de oferecer princípios curriculares que reduzam ou eliminem a opressão nas escolas” (MOREIRA, 1990, p.72).

Diante dessas concepções, podemos pensar como gênero e sexualidade adentram o espaço do currículo; como refletem nos currículos escolares e nas políticas públicas? Pensar a sexualidade como um campo constituído pelo silêncio, por longos anos na Educação, é o que sugere Furlani (2005). A autora descreve como essa temática vem se apresentando em nossas instituições. De acordo com seus estudos, a discussão sobre sexualidade surge como convergência de vários discursos, ressaltando-se que os fatos apresentados para uma composição do panorama atual sobre gênero e sexualidade, embora muitas vezes sigam uma linha cronológica, não devem ser analisados como contínuos. Segundo (FURLANI, 2005):

Talvez, possamos pensar que, ao discurso demográfico que emergiu em meados do século XIX, pertencente à emergência de uma bio-política (sobretudo do controle populacional) somam-se outras questões. Preocupações decorrentes do surgimento do HIV, na década de 80, e da problemática da gravidez na adolescência em especial no Terceiro Mundo, em países latino-americanos, tem estado na base para justificativa de alguns programas de Educação Sexual institucionalizados (p.181).

A autora, quando apresenta o histórico do surgimento da Educação Sexual nas escolas no Brasil, revela que na década de 1960, período da Ditadura Militar, confrontava-se o surgimento da pílula e da contracepção com um regime político normativo e ditador que passou a incentivar a natalidade.

Nos anos 1970, ocorrem as primeiras passeatas do orgulho gay em Londres e em Nova Iorque. Nesse período, no Brasil, é fundado o jornal gay “O Lampião”. Em 1977 é aprovada a Lei do Divórcio que também demonstra resistência à imposição social de um modelo familiar exemplar. Nos anos 1980 surge a Síndrome da Imunodeficiência adquirida (AIDS) e, com ela, uma maior visibilidade aos sujeitos homossexuais e lésbicos. Nunca se falou tanto da realidade destes sujeitos como no período da AIDS. Também nos anos 1980 as mulheres criaram o termo “gênero” como forma de resistir à violência imposta por um modelo de identidade hegemônico do sujeito – homem, branco, heterossexual – que nega tudo o que se diferencia deste padrão (FURLANI, 2005).

Prosseguindo com sua análise, a autora descreve que “estes movimentos de contestação e de resistência contribuíram e contribuem para o surgimento de novas identidades sociais, (...) com significativos reflexos nas instituições públicas e na educação” (FURLANI, 2005, p.195). Podemos perceber esses reflexos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Estas são políticas públicas de/para Educação que deliberam a participação dos temas gênero e sexualidade nos currículos escolares e universitários. Assim, torna-se importante, diante delas, pensarmos nessas resistências como possíveis contribuições para a transformação das relações de poder existentes no currículo.

2.2.1. Entre o prescrito e o não dito nas IFES pesquisadas

Pensar o currículo como um espaço de transgressão é a minha perspectiva de trabalho. Esta pesquisa se apresenta com a finalidade de contribuir para a transformação das relações de poder inscritas no currículo. Para isso, procuro pensar currículos que contemplem, discutam e problematizem as minorias marginalizadas, silenciadas, negadas e deslegitimadas no currículo e na sociedade. Currículos, nesta ocasião, são analisados como ferramentas pedagógicas que produzem identidades. Por isso, quais são as possibilidades de construção de identidades que as experiências e as relações estabelecidas pelo/no currículo dos cursos de Pedagogia vêm produzindo?

A partir da análise das propostas curriculares das instituições em que a pesquisa foi realizada, busco compreender como se organizam e como já se organizaram os currículos dos seus cursos de formação; isso me possibilita dialogar com a minha questão investigativa. Assim, trago, de cada instituição pesquisada, o formato do curso no período antecedente à reformulação, ou seja, seus currículos anteriores às exigências da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

2.2.2. Formação Curricular desenvolvida nos cursos de Pedagogia antes de suas Reformulações²⁸

O licenciado em Pedagogia, graduado pela UFV, era habilitado para atuar na Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio, na Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio, no Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, no Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Este profissional poderia, também, atuar na organização de sistemas e unidades escolares, em projetos e experiências educacionais, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico da Educação e nas áreas emergentes do campo educacional (UFV, 2010).

Já o curso de Pedagogia da UFJF tinha duração de quatro anos ou oito períodos. Este oferecia duas terminações: Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Educação. O profissional formado era o professor do Ensino Fundamental e Médio, administrador, inspetor escolar, supervisor pedagógico e orientador educacional, capaz de atuar na gestão de unidades e sistemas educacionais e, também, nas áreas de pesquisa aplicada à Educação. Suas áreas de atuação compreendiam as redes particulares, municipais, estaduais e federais de ensino; órgãos públicos voltados para o planejamento e gestão da Educação; empresas na área de desenvolvimento de recursos humanos e universidades (UFJF, 2010).

Na UFSJ formava-se o profissional professor/pedagogo em "Magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio" (formação de professor para o Ensino Médio e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental), "Supervisão Escolar e Inspeção Escolar" (formação de pedagogo). Depois de finalizada uma habilitação (Magistério das matérias pedagógicas, Supervisão Escolar ou Inspeção Escolar), o(a) aluno(a) podia requerer manutenção de vínculo para cursar outra habilitação (UFSJ, 2010).

Por ser o curso de Pedagogia frequentado, em sua maioria, por mulheres, como já discuti no capítulo anterior, destaco que a única instituição que apresenta o profissional a ser formado referindo-se a ambos os sexos é a UFSJ. Minha intenção não é a comparação, mas, sim, ressaltar a “naturalização” do uso da escrita no gênero masculino para representar todos os sexos. É esta e outras naturalizações que me

²⁸ As informações apresentadas foram retiradas do site das instituições.

preocupo em problematizar, desnaturalizar, estranhar. Para isso, procuro dar voz ao silêncio imposto às questões de gênero e sexualidade.

Sendo essas definições retiradas dos sites institucionais, devemos considerá-las como discursos oficiais e refletirmos quais são os seus efeitos nos sujeitos. Quais as probabilidades de concretização deste “possível”? Como homens e mulheres se sentem representados a partir desses discursos? Como tais discursos ajudam a construir identidades de gênero, homens e mulheres?

Larrosa (1999) problematiza o “possível” assinalando dois sentidos para ele. O primeiro se refere ao provável, aquilo não está, ao todo, discordando com o real, cuja probabilidade se pode computar. Já o segundo seria o que pode ser concreto e que, para isso, depende de nosso poder. A partir destas concepções, o autor classifica a ação pedagógica como “um fazer real a partir do possível”. Dessa forma, para o autor:

A eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir antes mesmo de iniciar (p.193).

Apropriando-nos dos conceitos de possibilidade de Larrosa (1999), talvez possamos pensar que as instituições prescrevem a formação de um profissional com habilidades a serem desenvolvidas, como “possibilidades”. O que seria, então, pensar o currículo como algo que vai do impossível ao real? Como pensar um currículo despido de todo saber, de todo poder? Seria este um currículo impossível? Talvez uma alternativa a isso seja pensar um currículo não determinado pelo o que sabemos ou podemos, mas, sim, pelas circunstâncias, pelo improvável. Há a possibilidade de conhecer e escutar o que o currículo anseia.

Pensar o currículo como produto e produtor de identidades de gênero – homens e mulheres – me faz refletir sobre os discursos destas instituições como detentores do que pode ser falado e pensado, quem pode falar, quando, de que lugar e com que autoridade. Por estarem autorizadas a falar, as instituições delimitam possibilidades de busca, de pensamento e silenciam diversas formas de fazer isso (FOUCAULT, 2006).

2.2.3. Formação a ser desenvolvida nos cursos de Pedagogia analisada pós-reformulações²⁹

Em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação, o profissional licenciado em Pedagogia, diplomado pela UFV, está apto a atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão e na Coordenação de sistemas, unidades e projetos educacionais em espaços escolares e não-escolares. Tem, ainda, a possibilidade de produzir e difundir conhecimentos científico e tecnológico da Educação, favorecidos pelas práticas de pesquisa e extensão, que procuram contemplar a diversidade de temáticas presentes na sociedade.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, o profissional, licenciado em Pedagogia, poderá atuar em espaços escolares e não-escolares. Embora articuladas, serão destacadas as dimensões da Docência – Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA; Gestão Educacional e Investigação Educacional – a partir de quatro eixos curriculares: fundamentos, gestão educacional, saberes escolares e eixo transversal.

Por fim, na Universidade Federal de São João del Rei o curso de Pedagogia forma o profissional de Educação professor/pedagogo, em nível superior, habilitado para a: Docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional.

Os objetivos especificados nas propostas dos cursos de Pedagogia estudados apontam, sucintamente, os resultados a serem alcançados e indicam, também, propostas curriculares; o que define prioridades, mas que, também, decide o que é válido e o que não é para ser ensinado.

A preocupação que perpassa estas instituições, atualmente, à primeira vista, é a de se cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para tanto, é preciso atender à exigência da formação dos/as docentes para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa formação base, as instituições expandem as possibilidades de ação destes profissionais. Na UFV, por exemplo, está claro, na sua apresentação, que a formação do pedagogo está respaldada nas DCNs.

Pensar na expansão das possibilidades de atuação destes profissionais pode representar uma chance de incluir os temas de gênero e sexualidades em suas

²⁹ As informações apresentadas aqui foram retiradas dos sites das instituições.

formações. Com o processo formativo respaldado nas DCNs, encontramos, aí, outra brecha: fazer valer o que as DCNs tratam, utilizando o seu discurso em favor da prática desses temas.

Na UFJF, acrescentam-se à formação para atuação na docência junto aos jovens e adultos, a gestão e a investigação educacional. A UFV e a UFJF deixam explícitas que a atuação dos profissionais formados pode ocorrer em espaços escolares ou não-escolares. Porém, o que significa atuar em espaços não-escolares? Leio esta designação como uma prática de ações educativas em espaços diversos que se disponham a isso, ou seja, nas relações cotidianas. Sabemos que o currículo está atravessado por relações de poder, assim, “quais são as forças que fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes” é o que questionam Moreira e Silva (2009). Para os autores:

Essas forças vão desde o poder dos grupos dominantes corporificado no Estado- uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e importantes relações de poder. Nesse sentido é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos. Isso transforma a tarefa da teorização curricular crítica em um esforço contínuo de identificação e análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo (MOREIRA E SILVA, 2009, p.30).

Dessa forma, minha análise se desenvolve em consonância com esses autores e são estas formas de poder que busco identificar neste trabalho. Avaliando os currículos anteriores das três universidades – UFV, UFJF e UFSJ –, percebo que as finalidades de formação se diferenciavam mais do que no currículo atual. Essas distinções são poucas, mas considerando que a distância máxima entre estas três instituições é de, aproximadamente, 158 km, podemos perceber como o curso Pedagogia apresentava diferentes profissionais, ao fim da formação. Esse aspecto é um dos motivos da implantação das DCNs para este curso, que objetivou a sua padronização.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, no país existiam mais de 26 habilitações para o curso de Pedagogia e o que se propôs foi a organização de uma base curricular nacional. Dessa forma, temos hoje uma obrigatoriedade de que os cursos de Pedagogia formem, prioritariamente, docentes para Educação Infantil e Ensino Fundamental, expandindo estas habilitações de acordo com as exigências regionais.

As três universidades sofreram alterações em seus currículos após as Diretrizes Curriculares Nacionais. Contudo, para saber quais identidades de pedagogos tais instituições propõem, apresento-as em seguida.

Na Universidade Federal de Viçosa, o profissional licenciado em Pedagogia estará apto a atuar na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na Gestão, Pesquisa e Extensão. Permite-se, ainda, atuar em outros mercados de trabalho e em instituições educativas diversas. A UFV complementa a caracterização do perfil de seu profissional acrescentando que o egresso deste curso deverá estar apto às 16 cláusulas expressas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, artigo 5º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, já citadas anteriormente.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, a ideia principal do curso é a compreensão do pedagogo como profissional da Educação, capaz de atuar na docência, gestão de processos educacionais, construção e difusão do conhecimento. Nesse sentido, o currículo articula estudos teóricos e atividades práticas envolvendo o cotidiano das escolas, os processos de investigação educacional, a construção e divulgação do conhecimento.

Outro princípio importante do curso, nesta universidade, é a flexibilização curricular entendida como a possibilidade de aprofundamento ou ênfase em campos específicos, dentro do interesse acadêmico do/a aluno/a. Isso significa que, além das disciplinas e atividades obrigatórias, poderão ser desenvolvidas diferentes atividades que computam créditos, tais como: participação em eventos acadêmicos e profissionais, iniciação à pesquisa, iniciação à extensão, iniciação à docência, treinamento profissional.

Na Universidade Federal de São João del Rei, o professor/pedagogo formado pode se dedicar ao Magistério na Educação Infantil e nas Séries iniciais do Ensino Fundamental, à Gestão Educacional – organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos sistemas de ensino e dos processos educativos formais e não formais – e à Produção e Difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Assim, parece-me que o perfil do profissional a ser formado nestas instituições revela sua identidade social. De acordo com Silva (2006), a identidade social é a organização das características que os grupos se definem como tal. Para tanto, ao

afirmarem o que são, estes entram no jogo das representações assegurando o que não são, ou seja, a identidade não é compreendida isoladamente.

A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que “é” é inteiramente dependente daquilo que “não é”. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela (SILVA, 2006, p.46-47).

Prosseguindo com sua análise, Silva (2006) descreve que os grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e a dos outros grupos. Pela representação travam-se forças que disputam “criação e imposição de significados”. A identidade é, pois, ativamente produzida por meio da representação; e é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo (*ibid*).

As representações identitárias de profissionais, esboçadas pelas universidades, aproximam-se da categoria docente delineada pela ANFOPE (2004): a docência como base da identidade profissional do pedagogo. Contudo, tais identidades não se restringem à formação para a docência, sua representação pode ir além.

Para a ANFOPE (2004), são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia. Dessa forma, as instituições têm, a partir de suas condições (existência de um corpo docente qualificado e infra-estrutura adequada), a possibilidade de escolher a área priorizada em seus projetos pedagógicos. A entidade define como áreas de atuação profissional do pedagogo:

- Docência na Educação infantil, nos Anos Iniciais do ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para formação de professores/as;
- Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- Áreas emergentes do campo educacional (ANFOPE, 2004, p.24).

A ANFOPE (2004) ainda afirma que para se tornar pedagogo, este profissional precisa ter a docência como seu eixo de formação, mas ressalta que a pedagogia não se resume na formação docente, ela vai além em relação ao referencial e à profundidade teórica.

Compreendo que quando a organização dos novos currículos pensou o perfil do profissional a ser formado, fez isso de forma compartimentada. A organização de todos

os três novos projetos curriculares foi feita por meio de debates que se deram por grupos de trabalho. Estes grupos se dividiram por afinidade de disciplinas trabalhadas, como, por exemplo, o grupo das didáticas que discutiu o eixo das disciplinas práticas, o pessoal que trabalha com as disciplinas de fundamentos que se organizou para decidir quais e como estas disciplinas seriam lecionadas, etc.

Parece-me, assim, que não há uma preocupação maior em debater o que compõe o profissional formado. Vejamos como isso se apresenta na fala de um dos coordenadores:

*"Porque a gente sabe que as escolas são muito heterogêneas, algumas são mais abertas para o diálogo, outras não. Eu acho que esta reforma e outra que houver, também, vai esbarrar muito nessa visão compartimentada, disciplinada. Eu tentei, até de minha cabeça, juntar mais, aproximar mais verticalmente o curso, colocar alunos de vários períodos, tentar ver se fazia aquela integração horizontal e discussão, né? **Tentar ver quais são os temas que poderiam percorrer tais e tais séries, desarticular também esta rigidez, mas isso também é muito difícil, as pessoas acabam se achando, se considerando muito especialistas em sua área, (...) muitos iniciantes do conhecimento não têm que se especializar tanto, não têm que sair dominando, até porque na cabeça da criança e aí tem os estudos já antiquíssimos se a gente for pensar Piaget, Vygotsky, já falam que não tem como as crianças compartimentarem, dominarem estes conteúdos tão cedo, mas parece difícil mesmo lendo esses autores por 50, 60 anos"** (Coordenador do Curso de Pedagogia da UFSJ).*

O coordenador demonstra sua impotência diante da instituição. Isso me sugere que ele esteja apontando para algo interessante: a construção de um currículo feito por pessoas – por professores/as –, e, não, por algo imposto. Assim, remeto-me ao que Silva (2006) discute sobre a “dimensão prática da significação”. Trata-se da forma como interpretamos os códigos pelos quais os significados foram organizados e, dessa maneira, passamos a vê-los como discursos – como prática discursiva e, sobretudo, como prática produtiva. “Essa produtividade, no entanto, não se desvincula do caráter social dos processos e das práticas de significação, colocando o currículo, principalmente, como relações sociais” (SILVA, 2006, p. 21).

Vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas, entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. Mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significante, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder (SILVA, 2006, p.22).

Nesse sentido, se num primeiro momento o coordenador da UFSJ diz que fizeram a reforma para atender ao governo, num segundo ele está dizendo que as mudanças saem, ou não, a partir dos/as professores/as, de como estes se organizam. Então, se existe um professor que discute gênero e sexualidade e que tenha força, pode ser que ele suscite essa discussão e que, até, coloque-a no currículo.

O que o professor nos aponta é uma série de dificuldades no currículo. Meyer (2005) destaca que cursos e currículos de formação de professores/as compõem um grupo chave de “sujeitos que estarão diretamente implicados com o processo de produção, posicionamento e deslocamento das fronteiras e identidades culturais, no âmbito dos diferentes grupos sociais” (p.81). Nesse sentido, para a autora é importante voltar os olhos para essas instituições e seus currículos a fim de se observar que “histórias se produzem aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão” (*ibid*). Este trabalho, segundo Meyer (2005), permite-nos fazer uma leitura sobre quem tem voz para falar por quem, de quem, e em que lugar se localizam estas vozes. Isso me liga à fala do coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ quando ele consegue identificar dificuldades para se introduzir novas temáticas. O professor fala que a estrutura engessa, que passa pelo pessoal tanto para introduzir novas temáticas quanto para dificultar essa introdução.

Na UFJF, a organização do novo projeto pedagógico do curso de Pedagogia não se deu de forma muito diferente, pois, como relatou o seu coordenador, as propostas foram discutidas por grupos com afinidades:

*“O currículo de Pedagogia a gente começou a discuti-lo coletivamente no âmbito da faculdade de Educação, ele respeita quatro eixos de formação: o eixo de fundamentos (que são as disciplinas do núcleo duro das Ciências Sociais, a Sociologia, a História, a Filosofia, a Psicologia), o núcleo que é denominado de Gestão (que é onde se discute Estado, políticas educacionais, legislação, sistemas de ensino, unidades escolares), o eixo de saberes (Português, Matemática, Ciências, Artes) e o eixo que chamamos de transversal (são as disciplinas híbridas, aquelas que não se alinham, não se filiam diretamente a nenhum desses outros três eixos que eu comentei aqui com você). Quando houve a discussão, esta foi feita por eixos, ou seja, os professores, a partir do eixo que se identificavam, se filiavam, né, no caso por conta de formação também (minha formação, eu fiz o concurso aqui para a área de gestão, políticas, enfim), eu fiz a discussão que achava pertinente nas disciplinas de Gestão, **mas havia alguns professores que ficaram responsáveis pela discussão desse eixo transversal e de deslumbrar disciplinas que seriam necessárias para esse eixo transversal**” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).*

A seleção das disciplinas a serem trabalhadas passa pelos professores/as; organizar-se em grupos por afinidades pode, também, significar uma organização política, em que o sujeito que detém o saber sobre determinado assunto não defenderá, sozinho, o seu valor como disciplina a ser lecionada. Como ressalta Silva (2009), “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir o currículo. As teorias do currículo buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não aqueles devem ser selecionados” (p.15).

Peculiarmente, na UFJF temos um eixo de disciplinas que “*chamamos de transversal (são as disciplinas híbridas, aquelas que não se alinham, não se filiam diretamente a nenhum desses outros três eixos que eu comentei aqui com você)*”. Dessa forma, um grupo de professores/as ficou responsável pela discussão desse eixo e pela apresentação das disciplinas que seriam “necessárias para este eixo”. Mas quem são as pessoas que compõem este grupo? Como essas disciplinas são selecionadas? E os outros professores/as que compõem o Departamento, como lidam com a organização dessas disciplinas? Considero que estes eixos sugerem a possibilidade de se trabalhar gênero e sexualidade. Contudo, essa discussão aconteceu neste grupo?

Na UFV a fala da coordenadora não foge muito ao que apresentei, mas destaco que, nesta instituição, mais do que discutidas por professores/as com afinidades teóricas, as propostas para o novo projeto político pedagógico se desenvolveram também por afinidades ideológicas e um grupo, em reunião colegiada, teve a proposta mais votada e aprovada, como relata a coordenadora do curso:

“Então, eu acho que foi assim uma coisa um pouco, de certa forma eu diria, urgente a ser feito em função da reformulação da matriz e que a UFV não podia ficar esperando essa discussão ser mais costurada e tal. Então, aí foram feitas propostas de grupos, um grupo ganhou e é a que está aí, né?” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

Assim, foram apresentadas três propostas diferentes por grupos compostos por professores/as que se prontificaram a debater e oferecer suas propostas de matriz curricular. Os estudantes, a partir do centro acadêmico de Pedagogia da instituição, organizaram-se, estudaram e apresentaram, também, um novo projeto político pedagógico. Observando esse processo, dialogo novamente com (SILVA, 2009), ao descrever que:

Podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de compensação entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (p.16).

Vejam como ocorre a dinâmica dessas reformas na universidade, como se apresenta esta disputa por território. De certa forma, a coordenadora nos diz a mesma coisa que o coordenador da UFSJ, ou seja, há um jogo no interior dos cursos que facilita ou dificulta a implantação das reformas e isso passa pelo/a professor/a. Um jogo de forças, como trata Foucault (1977), no qual o poder, disseminado nas múltiplas formas institucionais, afirma-se através de dispositivos disciplinares, produzindo sujeitos “sujeitados”. Esse jogo nos ajuda a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. E, nesta análise, meu foco se volta ao reconhecimento dos diferentes modos que operam as distinções de gênero, estruturando o social e o institucional. A reforma do projeto político pedagógico da UFV passa pela exigência das políticas públicas, mas está materializa por meio dos/as professores/as:

“Quer dizer, não participei assim, eu não acompanhei todo o processo, uma ou outra coisa o pessoal me consultou a respeito da educação especial, que é o que eu tenho trabalhado. Então, foi algo assim muito pontual. Então, eu nem sabia assim, em termo de matriz, quanto tempo iria ficar, ou como a gente iria fazer com essas situações de configuração, a sequência dada. Foi muito mais, talvez, uma demanda em função das Diretrizes, embora já houvesse também o desejo de mudar alguma coisa ou ampliar áreas de atuação do pedagogo, mas que não foi uma discussão, pelo que ouço o que os colegas relataram, em termos de pensar a Pedagogia com todos os modelos e formas que ela tem demandado” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

Por demanda das DCNs, os dois grupos de professores/as se dividiram para elaboração e organização do currículo e os/as demais professores/as do curso foram consultados a respeito de sua disciplina. Assim, parece-me que a proposta foi pensada de forma isolada, ou seja, cada professor tratou das especificidades de suas disciplinas, mas não se organizou uma discussão sobre a configuração final do curso, conforme me relatou a professora/coordenadora: *“não foi uma discussão, pelo que ouço o que os colegas relataram, em termos de pensar a Pedagogia com todos os modelos e formas que ela tem demandado”*. E o que seriam todos os modelos e formas que ela tem

demandado? Caberia aqui a discussão das diferenças? A coordenadora relata que as mudanças estão em curso, o que pode possibilitar um diálogo:

“E o que aconteceu: no primeiro ano, a gente trabalhou, no primeiro ano que eu cheguei já tivemos problemas porque aconteceu que os alunos tinham que fazer estágio em educação especial, sendo que estavam fazendo a teoria junto. Então, quer dizer, aquilo já não dava, no segundo semestre já tive que propor para o colegiado uma mudança disso: a gente vai ter que fazer, primeiro, uma teórica e eles vão fazer estágios de outras coisas porque nesse momento eles não viram nenhuma outra disciplina que tenha esse foco do que está sendo exigido. Não é por conta de eu achar que eles não tenham maturidade para fazer, é que eles não têm formação mesmo. Então, a gente mudou, no primeiro período já mudamos a oferta da matrícula” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

Podemos perceber que as mudanças estão ocorrendo, não é uma estrutura fechada. Cabe a nós perguntarmos o que leva a esta mudança. E como isso diz respeito ao gênero e a sexualidade? Meyer (2003) discute que “nada está dado de antemão, toda verdade é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em vários âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada” (p.11). Ainda de acordo com a autora, competiria a nós, educadores, “investir em projetos que possibilitem mudar o foco dos processos de ensino-aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para a provisoriedade” (*ibid*).

As configurações dos novos cursos sugerem que estes ainda passarão por mudanças a partir do novo projeto político pedagógico; o novo se apresenta como alternativa. Nada parece estar definido e isso é uma das questões que me chamou a atenção durante o processo de pesquisa. Ressalto que, em minha graduação, convivi com uma reestruturação que me deixou descrente de que as DCNs e a reorganização dos cursos de Pedagogia pudessem assinalar algum movimento de mudança, como haviam proposto.

Torna-se importante destacar que a análise da institucionalização de práticas e saberes nos currículos dos cursos de formação de professores/as pode servir para problematizar os estudos que ali se desenvolvem. Considero este um extraordinário convite a “romper a incabível prisão”, como nos instiga Chico Buarque.

2.3. “Quem constrói quem?” Currículo e formação docente nas Universidades

A formação do campo do currículo no Brasil se descreve por meio da “interação entre o contexto internacional, os contextos sócio-econômico e político brasileiros e das infra-estruturas do campo” (MOREIRA, 1990, p.81). Ainda segundo Moreira (1990), as primeiras tendências no campo do currículo, no país, equivalem às reformas educacionais dos Pioneiros da Escola Nova.

Estas reformas rompiam com a escola tradicional e se caracterizavam pela ênfase na natureza social do processo escolar, na preocupação em renovar o currículo, na tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação. Destacaram-se, também, pela insistência em democratizar a sala de aula e a relação professor-aluno, sendo sua contribuição mais efetiva baseada em novos métodos e técnicas (forma indireta de controle social).

Torna-se importante analisar esse processo para colocá-lo em questão, como ressalta Louro (2004):

A idéia é por em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras. Não se trata, propriamente, de incorporar ao currículo (já superpovoado) outro sujeito, mas sim, mais apropriadamente, de pôr em questão a idéia de que se disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser transmitido (...), trata-se ainda, e fundamentalmente, de questionar sobre as condições que permitem (ou que impedem) o conhecimento (LOURO, 2004, p.65).

Quanto ao currículo escolar, Moreira (1990) relata que a preocupação com a metodologia de ensino supria a falta deste e oferecia diretrizes para a prática curricular. As raízes do pensamento curricular brasileiro encontram-se nas ideias progressivas, tendo Anísio Teixeira como representante difusor desta teoria.

Cabe considerar as instituições que formaram a primeira base institucional do campo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE). Estas

desenvolveram pesquisas, organizaram cursos e patrocinaram a publicação de textos sobre currículo.

O INEP foi criado em 1938 para funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do MEC. Ele ofereceu cursos sobre o campo e tornou-se referência de base para estudos sobre currículo. No instituto, destacou-se a preocupação com a prática, com os modos científicos de elaborar currículo e com a realidade do aluno. “A iniciativa de criação do currículo adequado à nossa realidade nega a formação do campo como simples cópia do modelo americano” (MOREIRA, 1990, p. 99).

O desenvolvimento do campo do currículo no PABAE desenhava-se no momento em que Getúlio Vargas comete suicídio, em 1954 e, em 1956, Juscelino Kubitschek é eleito Presidente. O governo de Juscelino Kubitschek entrou para a história do país como a gestão presidencial na qual se registrou o mais expressivo crescimento da economia brasileira. Na área econômica, o lema do governo foi "cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo".

Durante o Governo Juscelino, ocorreu o incentivo à vinda de capital estrangeiro para a economia brasileira, abrindo-se espaço para a expansão da influência americana. Dessa forma, os programas de ajuda americana expandiram-se em várias áreas, sendo uma delas a Educação. O PABAE foi assinado em 11 de abril de 1956, entre o Brasil e os Estados Unidos.

Assim, o currículo no PABAE caracterizou-se por procedimentos, métodos e recursos e a principal fonte utilizada foi o discurso americano, voltado para a tendência técnico-linear.

“(...) o PABAE foi pioneiro na área do currículo. Os professores elaboraram apostilas e traduziram muitos materiais e livros americanos de currículo. Os primeiros cursos ficaram sob a responsabilidade de Marina Couto, cujo livro-texto, representa o pensamento curricular desenvolvido e ensinado no programa” (MOREIRA, 1990, p.112).

Estas instituições foram responsáveis pela capacitação dos primeiros especialistas em currículo no Brasil. Os anos 70 foram de especial importância para a difusão e conscientização do valor do campo do currículo no país, consolidando-se, de fato, no contexto brasileiro.

Com o golpe militar de 1964 e as transformações sócio-políticas e econômicas que o sucederam, o aumento da influência americana no campo de currículo, no país, fortaleceu a tendência técnico-linear e, nesse período, o modelo tecnicista se tornou dominante no pensamento educacional brasileiro. Assim, quando a disciplina “Currículos e Programas” integrou-se à formação de professores/as e especialistas educacionais, foi a tendência tecnicista que predominou nestes cursos.

Reconhecer como se dá esse processo é muito importante para compreender as formas que o currículo possui atualmente e, mais do que isso, para elaborarmos estratégias para transformá-lo, organizando um currículo voltado para o processo de produção das diferenças.

Retornando ao contexto histórico, em 1969 os Currículos e Programas passaram a ser estudados pelos futuros supervisores e eram lecionados nos cursos de Pedagogia, constituindo-se como disciplina nos cursos de graduação. Nos anos 70 surgiram os primeiros Programas de Pós-Graduação (Mestrados) que tinham nas suas linhas de investigação os Estudos de Currículo.

A base institucional na qual a disciplina “Currículos e Programas” foi introduzida era, predominantemente, permeada por uma orientação tecnicista. O modelo de universidade, a concepção de Faculdade de Educação e a organização do curso de Pedagogia “vigentes após a lei 5540/68, refletiam, em grande medida, a racionalidade tecnológica que também permeava o contexto mais amplo” (MOREIRA, 1990).

A questão do conhecimento não era tema central dos programas de currículo no Brasil; achava-se, pelo contrário, perdida em meio a objetivos, experiências, procedimentos de avaliação e enfoque sistêmico. A preocupação com o conhecimento curricular restringiu-se aos princípios de seleção e organização lógicas e à estrutura da disciplina (SILVA, 1999).

Assim, segundo Moreira (1990), a formação do campo do currículo no Brasil deu-se influenciado por modelos americanos. No entanto, essa transferência não deve ser considerada mera cópia ou reprodução do que se desenvolveu naquele país. Houve a preocupação com a adequação do modelo (vestimenta) adotado à nossa realidade sócio-econômica e política.

Para Floresta (2005), a preocupação com o currículo está relacionada ao surgimento das práticas educacionais formalizadas e desenvolvidas nas instituições. Desde que se ergueram espaços próprios para a Educação, criou-se a necessidade de se

definirem os conteúdos a serem trabalhados nesses espaços. A elaboração de um currículo se relaciona a um processo de seleção e organização de diferentes tipos de saberes e valores para serem ensinados nas escolas.

Autores como Floresta (2005) e Louro (2004) apontam que as escolhas feitas no currículo estão relacionadas com os interesses de grupos que possuem poder sobre a Educação. Dessa forma, é importante compreender como se dá, nas instâncias pedagógicas, “a reiteração dessas posições e para, além disso, pensar sobre o que pode ser feito para desestabilizar e desarranjar tais certezas” (LOURO, 2004, p.57).

Pensando de acordo com Carvalho (2009), as DCNs compõem as políticas públicas e seu projeto é resultado de disputas de grupos que atuam ou pretendem operar na Educação, tais como MEC, ANFOPE, FORUNDIR, FONEPE. Mas a sua concreticidade vai ocorrer nas instituições e são estas que vão organizar, de acordo com suas disposições, o perfil do estudante egresso. Dessa forma, cabe-me questionar: por onde passam as discussões e deliberações para os currículos dos cursos de formação de professores/as, senão por seus/suas professores/as? E quais são seus interesses e responsabilidades com a formação de seus alunos? Como são assimiladas e traduzidas estas políticas no cotidiano das instituições? O coordenador do curso de Pedagogia da UFJF nos apresenta alguns dados:

“Agora é que nós aqui estamos engatinhando no sentido de revitalizar o colegiado do curso de pedagogia, com algumas reuniões, iniciativas mais o curso tem de certa forma, frente à aceleração das exigências que são colocadas hoje, ele tem assumido um pragmatismo muito grande em termos da discussão da proposta político pedagógica do curso. E o que eu entendo também é que pouco as políticas educacionais para o Ensino Superior têm motivado alguma mudança que não seja nessa direção, de aceleração, de todo mundo estar fazendo muita coisa e aí o que professor faz, às vezes tem que apagar incêndio, às vezes prefere dar só aquilo exigido porque tem muitas outras coisas para fazer, não consegue dar conta e então vai fazer aquilo que é seu pedaço, que é a sua especialidade, enfim eu acho que esse quadro todo é marcado por essa minha, a minha compreensão, a minha análise desse processo é de que ainda falta muito para a gente conseguir desenvolver um trabalho mais coletivo do ponto de vista dos trabalhos no curso de Pedagogia” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).

Ele nos chama a atenção para o modo como as políticas educacionais impõem um ritmo de trabalho aos educadores, o que acaba por interferir na forma como se tratam as propostas político pedagógicas dos cursos: *“aí o que professor faz, às vezes tem que apagar incêndio, às vezes prefere dar só aquilo exigido porque tem muitas outras coisas para fazer, não consegue dar conta e então vai fazer aquilo que é seu pedaço, que é a sua especialidade”*. A trajetória do curso de Pedagogia se esboça pelos

investimentos de seus agentes. As recentes Diretrizes Curriculares provocaram o debate em torno da essência da Pedagogia, fazendo concorrer ideias e conceitos a respeito do seu papel no campo acadêmico. Mas qual é o papel do profissional neste curso? Como os/as professores/as concebem suas atuações na organização do processo de formação destes sujeitos/estudantes?

Neste jogo de forças do currículo, as diferenças parecem se acirrar, isso porque as identidades entram em choque. De acordo com Silva (2000), a “diferença é marcada em relação à identidade” (p.54). As posições que adotamos e nos identificamos nos constituem como sujeitos e esta identificação nos recruta para ocuparmos certas posições. Nesse embate, os profissionais destas instituições organizam um projeto de formação, mas, ao mesmo tempo, são chamados a se organizarem. Para Silva (2006), “as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores/as”. Para o professor da UFSJ, além do professor o aluno também participa deste “jogo”:

“Por outro lado, é bom dizer também que a reestruturação é algo muito recente, a primeira turma ela está indo agora para o sexto período, terceiro ano. A mudança iniciou em 2008 e estão indo agora para o sexto período, ainda têm um caminho a percorrer pela frente ainda. Mas sinceramente eu não vejo mudanças significativas não, até dentro de necessidades que a gente percebe de ainda maior aprofundamento, é um jogo né, de um lado o professor com responsabilidade, e de outro o aluno também, mas objetivamente, não tenho dados para analisar se esta reforma aí vai ser mais abrangente, mais integradora. É claro que na academia para os professores isso seja, mas a maioria pensa muito compartimentado. É engraçado, ainda há uma cisão entre didática e fundamentos” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

A reestruturação curricular está em andamento e isso me parece positivo, já que significa que os rumos podem ser modificados passando por uma constante avaliação. Na verdade, o que o coordenador está demonstrando é exatamente isso, há um jogo de poder que faz a reestruturação ocorrer ou não. Este é um de meus focos de estudo e a perspectiva pós-estruturalista me dá ferramentas para colocar o conflito no centro de minha análise, compreendendo que “hierarquia e poder são inerentes aos processos estudados” (SCOTT, 1994). Ou seja, como relação social e como construção, a organização do currículo se dá na trama do saber-poder.

O mesmo coordenador nos traz uma problemática muito presente na discussão sobre os cursos de Licenciatura: a divergência entre “didática e fundamentos”. Como

ficam gênero e sexualidade diante dessa cisão? Cabe como didática? Como algo mais voltado para educação sexual ou como fundamentos?

“Então aqui tem uma coisa assim, nos fundamentos o pessoal tem uma visão mais integrada, porém com muita falta de visão do que acontece na sala de aula. O pessoal da didática fica preocupado porque tem que ensinar conteúdo disso, daquilo outro. Os de fundamentos acabam levando a uma discussão conceitual profunda, mas e daí? Qual é o procedimento prático? Essa discussão teoria/prática, ela não se esgota” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

É necessário trabalhar com uma discussão mais aprofundada de gênero e sexualidade como organizadores da nossa sociedade. Joan Scott (1994) discorre sobre isso, destacando que as questões de gênero explicam não somente a história das relações entre os sexos, mas toda e qualquer narrativa, seja qual for seu tema privilegiado. Para Scott (1994), “gênero é tanto uma boa maneira para pensar sobre a história, sobre os modos pelos quais hierarquias de diferença – inclusões e exclusões – foram constituídas, quanto de elaborar uma teoria política” (p.26).

Pensar as construções de gênero e sexualidade no currículo permite a problematização, por parte dos/as docentes universitários/as, das questões relativas a gênero e sexualidade em suas conexões com o currículo e com as técnicas de saber-poder. Dessa maneira, permite-se repensá-las tanto em termos conceituais quanto políticos e educacionais.

Voltando à fala do professor/coordenador, podemos perceber que ele compreende que, no que se refere aos fundamentos e à didática, a questão não está em escolher entre uma coisa ou outra, mas assumir uma coisa e outra. Há um binarismo na Pedagogia que precisa ser rompido. Louro (2006) traz este debate ressaltando que, como pesquisadora, tenta escapar do raciocínio que obriga a decidir se algo ou alguém é isto ou aquilo. Assim, a autora questiona os binarismos, as dicotomias, as oposições. Estas são disposições e estratégias que devemos utilizar para experimentarmos a pluralidade, a diversidade e assumirmos a instabilidade de todas as “verdades”, para atuarmos com/na e para a diversidade.

Por que motivo os/as professores/as não teriam uma visão do que acontece na sala de aula? Eles/elas não passaram pela escola? Talvez seja esta uma das questões por que gênero e sexualidade estão distantes da graduação. Diferenças, gênero e sexualidade são assuntos presentes no cotidiano escolar, mas estes assuntos parecem ser desconhecidos nos cursos de formação, como ressalta Ferrari (2010). Dessa forma, os/as

professores/as necessitam buscar a capacitação em cursos de aperfeiçoamento, ou nos próprios grupos gays que ofereçam cursos, quando se deparam com estas questões na realidade da sala de aula:

O curso se torna um grande aliado e lugar de busca de “capacitação” e segurança para aprimorar o trabalho: “espero que o curso nos dê caminhos para lidarmos com uma realidade tão presente na sociedade”, “o que me motivou foi buscar maior informação a respeito da homossexualidade”, “aprimorar os conhecimentos, adquirir mais informações sobre o tema, uma vez que é um tema polêmico para se trabalhar na escola”. Buscam o grupo como forma de sanar as dificuldades, que dizem respeito à falta de conhecimento e de informação, à dificuldade de acesso a materiais que trazem informações sobre homossexualidades, ao sentimento de incapacidade para tal trabalho, além de dizerem respeito à relação com as famílias e a falta de apoio dos demais professores/as da escola num trabalho coletivo. Grande parte das(dos) professoras(es) afirmou ter alunos classificados como homossexuais nas suas turmas ou escolas. Um número muito pequeno admitiu não ter casos de alunos classificados como homossexuais nem na escola nem tampouco nas turmas em que lecionam. A classificação da homossexualidade na escola é uma questão presente, mesmo porque ela diz respeito, principalmente, à construção das masculinidades (FERRARI, 2010, p.18).

É importante analisar como a preocupação educacional é ainda conteudista, como nos relata o coordenador “*o pessoal da didática fica preocupado porque tem que ensinar conteúdo disso, daquilo outro*”. Os/as professores/as acabam esquecendo que Educação é algo além, que ultrapassa os muros da escola e que está, a todo tempo, atravessado por relações de poder. Por que consideramos um conteúdo mais necessário do que uma conversa sobre o cotidiano com nossos estudantes? A escola só deve ensinar conteúdo? Como ficam as diversidades na Educação? Continuaremos negando as diferenças?

Para Louro (2001), precisamos romper com um currículo que se caracteriza pela normatização e pelo ajustamento para voltar sua análise para o processo de produção das diferenças. Para tanto, trabalhamos com a inconstância e incompletude de todas as identidades, colocando em debate as formas como o outro é composto e levamos a questionar as estreitas relações do eu com o outro. “A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu” (LOURO, 2001, p.550). Um currículo nessa perspectiva perturbaria as formas de pensar e conhecer. Eis um currículo subversivo, ligado à curiosidade e ao conhecimento.

Quando conversei com o coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ, ele também me falou de sua preocupação com o novo formato do curso, deixando expresso seu questionamento aos conceitos apresentados na proposta das DCNs. Mas o coordenador também aponta temas positivos da proposta, inclusive de que a formação do pedagogo exceda o dar aulas:

“Acho que essa discussão, não digo que não vá dar certo, mas que também não está garantida, pelo menos do ponto de vista conceitual, eu tenho muitas dúvidas. Falar de docência ampliada, o que é isso? Agora, sem dúvida nenhuma é importante, as Diretrizes pelo menos motivam a discussão de que o profissional não fique fixado apenas no dar aula, mas que a docência, hoje em dia, implica trabalhar com pesquisa e com gestão também; isso é um elemento importante” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).

Ele também me remete às condições de possibilidades, ao dizer que a discussão não está definida: *“acho que essa discussão, não digo que não vá dar certo, mas que também não está garantida”*. Como podem ser modificados os sentidos que o atual currículo vem produzindo? Quais são as probabilidades de desfrutarmos das múltiplas formas de nos constituirmos?

Para Louro (2000), “a produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Este não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como mero receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias” (p.25). Ao contrário disso, discorre Louro (2000), os sujeitos estão participantes na constituição de suas identidades. Ampliando a análise da fala do coordenador, parece que ele reconhece que estruturas externas podem ameaçar a concretude do trabalho ao afirmar que a proposta não está garantida.

Já a coordenadora do curso de Pedagogia da UFV me remete a uma reflexão curiosa sobre a necessidade de discussão junto aos fóruns de Licenciaturas. Ela fala das diferenças encontradas nos currículos das outras instituições que são percebidas no momento de transferência de algum estudante e, ainda, sugere que estas diferenças possam ocorrer pelas regionalidades, pela restrição ou especialização do/a professor/a. E como tudo isso está pautado na escola e no currículo?

“Então, acho que o tempo seja um dos problemas, o outro talvez seja que algumas coisas teriam que ser discutidas, talvez no fórum de Licenciatura,(...). Agregar a Pedagogia junto aos fóruns de Licenciaturas nesta discussão, porque em algumas disciplinas talvez a gente tenha que, sei lá, falar daquilo que todo mundo deveria saber. Por exemplo, a gente tem duas Psicologias (vou falar da minha área, né?), então a gente priorizou o que nas duas, o que todo educador deve saber. Será que o que a gente convergiu para agora é o que as universidades A, B e C também

fazem? Quando a gente pega transferências de alunos, aí a gente vê que certas coisas são comuns, mas há outras tantas que aparecem nos currículos, né? Por que será? São demandas específicas daquelas cidades ou é aquilo que aquele professor tem domínio para fazer, não é? Então, quer dizer, acho que a gente ainda não chegou neste patamar de discussão” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

A instituição universitária como local qualificado de produção e difusão de conhecimento constitui-se como um espaço privilegiado para alguns enquanto determina/reforça a diferença e a submissão de outros. Para Meyer (2005), “professores e professoras estão bastante implicados na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais, no âmbito dos diferentes grupos sociais” (p.81).

Dessa forma, é importante olhar para dentro das instituições e conhecer que histórias elas estão construindo, quais são os sentidos de inclusão e exclusão produzidos nestes espaços. Qual é a nossa participação na manutenção/produção das desigualdades existentes? O que podemos fazer para transformá-las? Estas e outras questões foram surgindo à medida que conversei com os coordenadores dos cursos. Uma de minhas impressões é a de que as universidades ainda são ambientes conservadores, onde certo discurso de cidadania e de soberania impera com seu conceito de cidadão voltado para o homem branco, heterossexual. Mas é por recusar esta segurança que recorro à Britzman (2000) quando ela descreve que “devemos estar dispostos a fazer uma exploração, a criar a coragem política necessária sobre o que poderia constituir um par tão estranho, isto é, sexo e educação” (p.93). A autora sugere que:

Pode ser mais útil praticar esforços curriculares que não tenham considerar os estudantes como investigadores do sexo. (...) Os esforços pedagógicos poderiam então, deixar de utilizar o saber para controlar identidades específicas e ser mais incansáveis – ou melhor, mais polimorfos em sua perversidade – naquilo que pode ser imaginado quando o sexo é imaginado e naquilo que pode ser aceito quando a erótica da pedagogia e do conhecimento é aceita. Pois, se nós quisermos levar a sério as teorias sociais sobre historicidade e o caráter problemático das construções – vistas como relações de poder – a pedagogia poderia, então, começar com pressuposto de que as identidades são feitas e não recebidas e o trabalho do currículo consistiria em incitar identificações e críticas, e não em fechá-las (BRITZMAN, 2000, p.106).

Podemos conceber então, de acordo com a perspectiva foucaultiana de análise, a Educação como uma forma "política" de conservar ou transformar a apropriação dos discursos. Para tanto, os saberes e poderes e a produção do discurso são, ao mesmo

tempo, selecionados, controlados, preparados e remanejados por procedimentos que têm por objetivo controlar os “acontecimentos” que podem se desdobrar a partir daí. Busquemos então, as “condições de possibilidade”. E por que não tentemos contradizer, remexer, dar uma sacudidela nas estruturas destas instituições? Tomando Fernando Pessoa como inspiração: “inventemos palcos e cenários para vivermos o sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis”.

2.4. Currículos e a Produção de Sentidos

Historicamente, o currículo se caracterizou pela difusão e legitimação da cultura das classes dominantes (e suas metanarrativas), em detrimento das demais expressões culturais. Remeto-me, assim, à análise do currículo e das relações de poder. Segundo Silva (2006), “tal como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo”; o autor ainda argumenta que:

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas, entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outros saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (SILVA, 2006, p.22).

Essa difusão perpassa os cursos de formação de professores/as, as práticas dos profissionais da Educação e, conseqüentemente, a organização dos espaços escolares. É nesse sentido que o controle sobre o currículo interessa a diferentes grupos sociais que tentam implantar mudanças na Educação. A quem compete pensar o currículo? Professores/as universitários/as? Estudantes? Professores/as que estão atuando na Educação Básica?

A coordenadora do curso de Pedagogia da UFV me fala da importância da articulação entre estudantes e professores/as, pois o/a estudante “*tem visto o que o mercado tem demandado*”, ou seja, eles/elas podem levar para o currículo as demandas que o cotidiano apresenta. Talvez a discussão de gênero e sexualidade possa surgir

dessa articulação, pela demanda dos/as discentes. Para tanto, é preciso que se anule a velha ideia de que o/a estudante entra na instituição sem saber nada e sai sabendo tudo o que precisa para atuar.

*“Eu entendo este que seria um próximo passo a ser dado, porque não dá para você discutir título de uma disciplina, a gente tem que discutir que conteúdo ofertar, não é? Entendo que a gente ainda não fez uma conversa, entre as instituições que ofertam a Pedagogia, sobre o que convergir para cada área de formação, o que convergir na Filosofia, na História, na Psicologia, que estágios são imprescindíveis para o aluno, qual a duração mínima que queremos que ele tenha feito este exercício. Então, há uma série de coisas assim que entendo que ainda não foi pensada, pelo menos não é publicamente falada, embora a gente veja que na reunião do ExNEP (Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia) algumas coisas já foram de certa forma levantadas. Agora eles estão tendo um encontro neste final de semana, lá em Brasília, então vamos ver o que é que vem do fórum. **É importante esta articulação docente/ discente**, embora o discente, como eu falei, não tenha talvez uma vivência profissional, ele tem visto o que o mercado tem demandado. Então, eu acho assim que de um lado foi isso que eu falei que foi o ganho, acho que **agora o pedagogo se sente mais bem capacitado para atuar na educação; ele tem uma formação que, de certa forma, permeia as várias facetas de atuação e também, com isso, há uma melhor inserção profissional, ele não é vulnerável**” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).*

Discutir currículo não está separado de um processo de entendimento do que é a universidade e qual a sua função. Na fala da coordenadora, percebo que mesmo valorizando as experiências levadas pelos discentes, a preocupação fica na consolidação dos conteúdos, pois, de acordo com a professora, a partir da nova proposta curricular, *“há uma melhor inserção profissional, ele não é vulnerável”*. O que seria vulnerável para um/a estudante egresso/a onde tudo que encontrará pela frente será novo? Para Louro (2000), *“podemos (e devemos) duvidar dessas verdades e certezas. Vale a pena por em questão a forma como são pensados e a forma como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas”* (p.33). Para a autora, dessa forma, talvez sejamos mais capazes de desorganizar e recriar, a história ou as histórias desta pedagogia.

Observemos, por exemplo, a distribuição das atividades curriculares ao longo de períodos de tempo preestabelecidos: este é um dos mais importantes elementos de administração do pedagógico, ou seja, define-se um período “padrão” para lecionar cada disciplina. Organizam-se o que é permitido e o que não pode ser falado. Controlam-se algumas formas de ser e constroem-se outras num jogo de forças que marca esse investimento entre contradições e instabilidades e busca-se fixar uma identidade normal e permanente que não seja *“vulnerável”*.

Ao definir um período “padrão” para lecionar cada disciplina, não é comum questionar se este período é suficiente, ou até mesmo além do necessário, para se

trabalhar um conteúdo, pois professores/as e alunos/as precisam estar aptos a dar conta do tempo que lhes é “permitido” no espaço escolar. O que me motiva é que, mesmo em instituições engendradas por relações de poder, as possibilidades de negociação estão presentes, como nos relata o coordenador do curso de Pedagogia da UFJF ao ser questionado sobre o processo de reformulação do curso:

*“Nós estamos em pleno processo de consolidação, o currículo foi implantado em 2008, a gente está na fase de transição, estamos entrando no sexto período se não me engano. Agora no segundo semestre de 2010, vai entrar o sexto período, exatamente, então é um processo que é muito recente, mais ao mesmo tempo já eu vejo a necessidade que a gente tem de mudar algumas coisas frente ao que foi estabelecido, sobretudo no curso noturno, porque, por exemplo, houve um aumento da carga horária, só que esse aumento da carga horária entra em choque diretamente, por exemplo, com o perfil do aluno do curso noturno que é um aluno que trabalha, que tem dificuldade para chegar na faculdade e que, por exemplo, o curso começa às dezoito horas e eles estão trabalhando e têm dificuldade para chegar neste horário. Então agora a gente está em franca discussão de ampliação, de extensão dos períodos, de um ou dois períodos do curso de Pedagogia, porque tem sido difícil para o aluno, chegar nesse horário. E isto rebate no aproveitamento das disciplinas, sobretudo nestes horários iniciais, **então é um elemento, por exemplo, que vai ter que ser estudado**”* (Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).

Compreender as condições dos/as estudantes e pensar na possibilidade de reorganização do horário do curso permite-nos perceber, mais uma vez, que os fatos não estão dados, podem ser sacudidos, remexidos. Quem sabe pensar a discussão de gênero e sexualidade a partir da demanda dos/as estudantes não seja uma possibilidade de trazer este diálogo para a academia? Quem sabe a instituição deixe de ser o lugar somente do racional e passe a valorizar o que tem relação com a emoção, com o desejo? O coordenador nos aponta a necessidade de mudança frente a um elemento já estabelecido no novo currículo, que é o horário de início das aulas no período noturno. Uma demanda que ocorre a partir da realidade dos/as estudantes e que desestabiliza o que é estabelecido. Nesse sentido, recorro a Britzman (2000) que interroga: “será que a pedagogia pode começar com surpresas?” (p.92). Para a autora, a sexualidade é do domínio imaginário; seu tão questionado “lugar” é todo lugar. Britzman (2000) destaca, também, que “a versão da sexualidade ainda não tolerada (ao menos no currículo) é exercitada, entretanto, nas vidas cotidianas das pessoas e no domínio da cultura mais ampla: na literatura, no filme, na música, na dança, nos esportes, na moda e nas piadas” (p.92). Sendo a curiosidade o que nos move, talvez caminhar com as “surpresas e as artes”, em nossos currículos, possa nos revelar estratégias para transformar nossas práticas curriculares.

A manifestação do controle dos sujeitos e dos seus corpos vem ocorrendo “por várias práticas, discursos e instituições como discute Foucault (1975), em seu livro “Vigiar e Punir”, quando traça a genealogia do sujeito moderno. A partir daí, podemos pensar que essas manifestações de controle e disciplina organizam também a constituição dos currículos, uma vez que ela diz respeito à constituição dos sujeitos; sujeitos esses produzidos por um currículo e produtores deste artefato. Nesse trabalho, o autor destaca essa forma de poder/saber que ele denomina como poder disciplinar: o cuidar se caracteriza pelo controle, pela regulação do sujeito no que tange a locais coletivos onde este é facilmente controlado, tem sua vida monitorada além da sua saúde física e moral, chegando, inclusive, ao controle das práticas sexuais. Essa prática também pode ser analisada pelo conceito de governamentalidade³⁰, discutido pelo mesmo autor, como uma arte de governar. E governar é uma atividade que direciona os indivíduos. Para tanto, essa arte de governo envolve um conjunto de procedimentos, “mecanismos, táticas, saberes, técnicas destinados a dirigir as condutas dos homens”, a ensinar-lhes a vestir segundo o estabelecido, o normal; pintando-lhes suas identidades (GADELHA, 2009, p.120). Por que a universidade, através de seus regulamentos e regimentos, se preocupa em disciplinar e em produzir discursos de verdade?

Como ressalta Louro (2005), ocorre uma escolarização dos corpos e das mentes tanto de professores/as como de alunos/as, constroem-se maneiras de serem apropriados falas e gestos adequados e “decentes”. A autora ressalta, ainda, que:

A construção de um corpo escolarizado, controlado, protegido, domado e dominado, parece ter sido, e ainda, ser, imperiosa para qualquer empresa educativa. (...) Somos ensinadas/os e ensinamos a gostar de coisas diferentes, a “saber fazer” coisas diferentes, a sermos competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, habilidades e saberes conformam nossos corpos, e os envolvem, expressando-se através deles. Através de múltiplas formas de disciplinarização, na escola e em outras instâncias, também ensinamos aos meninos e meninas, a expressarem seus sentimentos e desejos de formas diferentes (LOURO, 2005, p.177).

³⁰ Por "governamentalidade", entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que em todo o Ocidente não parou de conduzir, desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros - soberania, disciplina -, e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes” (FOUCAULT, 2008: 143-144).

Podemos perceber na fala da autora o que Foucault discorre sobre subjetivação, ou seja, como se dá a construção das diferentes técnicas que convertem os seres humanos em sujeitos "sujeitados". De acordo com Silva (2000), independente dos conjuntos de significação construídos nos discursos, eles nos apreendem como sujeitos. Os sujeitos são, assim, "sujeitados" ao discurso e devem admiti-los como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. "As posições que adotamos e com as quais nos aproximamos constituem nossas identidades" (p.55).

Explicitando a relação entre Educação e identidade social, o currículo torna-se objeto tanto de críticas contundentes como de interesse de diferentes grupos que desejam implantar mudanças na educação escolar. É preciso dar visibilidade às identidades produzidas pelo currículo e evidenciar as culturas nele silenciadas, questionando por que o currículo se compromete na constituição de certas políticas de identidades e não de outras.

Selecionar é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão neste sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de compensação entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2009, p.16).

Além disso, segundo Silva (2009), o currículo "é uma questão de saber, poder e identidade" (p. 148). Assim, fazendo uma relação entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo: "(...) as teorias pós-críticas nos ensinam que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas nos remetem a pensar que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras" (p. 147). Na visão do autor, depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder.

É indispensável que os profissionais da Educação passem a olhar com mais atenção para as metodologias de nossas instituições educacionais, questionando os regimes de verdade dos discursos, examinando aquilo que fez com que sejamos o que somos. Reflito que é uma tarefa política, destes profissionais, lutar cotidianamente para perceber a origem dos "regimes de verdade" e das "relações de força" que se constituem neste cotidiano. Reitero, assim, a fala do coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ:

“A discussão de gênero e sexualidade vai aparecer na disciplina Sociologia da educação II, que discute questões de gênero, mas relativas ao desempenho da mulher na sociedade. Mas falando propriamente da presença da discussão na sala de aula, da discussão de sexualidade, por exemplo, eu até abordo na psicologia da educação, porque eu dou aula desta disciplina, como um dos temas dos alunos do primeiro período para discutir mais a presença de temas do mundo infantil, sociedade de consumo, etc, então aparece também o tema sexualidade, mas é assim muito esporádico” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

Ele relata que a discussão de gênero e sexualidade aparece na disciplina de Sociologia da Educação II, tratando do papel da mulher na sociedade e que aparece também, mesmo que esporadicamente, o tema sexualidade na disciplina de Psicologia da Educação. O que significa isso? Seguem, para análise, a ementa e o conteúdo destas disciplinas:

Sociologia da Educação II - 60h - As desigualdades sociais diante da escola, recorrente e central no campo dessa disciplina: as grandes teorias explicativas (teorias da reprodução) e verticalização na vertente da teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu; temas atuais/emergentes produzidos no contexto das abordagens que tentam articular os processos macro e micro-sociológicos, como as relações família-escola em diferentes meios sociais, as situações atípicas de longevidade escolar em meios populares, os significados da escola para as diferentes camadas sociais, os confrontos e as semelhanças entre os processos de socialização familiar e escolar (UFSJ, 2010).

1.6. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I E II

1.6.1. Básica

ALMEIDA, Ana Maria F. & NOGUEIRA, Maria Alice (2002). A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. Orgs. (2000). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.

SIROTA, Regine (1994). *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas. Cap.VI, pp.96-120; cap.VII, pp. 121-132 e cap.IX, pp. 141-150.

TERRAIL, Jean Pierre (1984). Algumas histórias de transfugas. In: *Destins ouvriers*. La fin d'une classe? Paris:PUF.

WILLIS, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador*. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas.

1.6.2. Complementar

NOGUEIRA, Maria Alice (1991). Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais; notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.3, pp.89-112.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXIII, n.78

PORTES, Écio Antônio (1999). O universitário de camadas populares no espaço do herdeiro. *Boletim do Departamento de Didática*. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP: Araraquara. SP

TERRAIL, Jean Pierre (1984). Algumas histórias de trãnsfugas. In: *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* Paris: PUF.

Quando o professor citou as disciplinas, eu já tinha visto a ementa delas e sabia que na mesma não apareciam referências ao tema pesquisado. Minha curiosidade, então, foi conhecer quais conteúdos eram trabalhados nestas disciplinas e, ao ter acesso a estas informações, vieram-me algumas questões: se a discussão é feita, por que não consta na ementa, como também não é apresentado um conteúdo no material selecionado? Será que esse silêncio tem outros sentidos? Como tratam a questão da mulher na sociedade? Por que algumas questões aparecem e outras não?

Vejamos, agora, a ementa e conteúdo da disciplina de Psicologia da Educação:

Psicologia da Educação I - 60h – Introdução à Psicologia Educacional. Estudo da Psicologia Evolutiva. Desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor da criança e do adolescente.

Psicologia da Educação II - 60h - Estudo das teorias psicológicas sobre o fenômeno da aprendizagem. Análise do processo ensino-aprendizagem, conceituação, obstáculos, dinamismo. Possibilidades e contribuições das diversas abordagens na psicologia para a intervenção no universo escolar/educacional (UFSJ, 2010).

1. 3. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I E II

1.3.1. Básica

ABRAMOWICZ, A. ; MOLL, J. (1997) *Para além do fracasso Escolar*. Papirus, Campinas, SP.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A.(1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação (vol 2)*. Artes Médicas, POA, RS.

FERREIRO, E. (2001). *Atualidade de Jean Piaget*. Artmed Editora, Porto Alegre, R.S.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, ^a (1991). *Psicogênese da Língua Escrita*. 4ª ed., Artes Médicas, POA, RS.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra, São Paulo, SP.

LURIA, A. R.(1994). *Desenvolvimento cognitivo*. 2ª ed., Ícone, São Paulo, SP.

PIAGET, Jean. (1975).*O nascimento da Inteligência na criança*. Rio de Janeiro : Zahar.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A R.; LEONTIEV, A. N. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone.

VYGOTSKY, L. S. (1994). *A formação Social da Mente*. 5 ed.. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes.

WALLON, H. (1980). *As origens do Caráter na criança*. Lisboa : Editorial Stampa.

WALLON, H. (1980). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa : Editorial Estampa.

1.3.2. Complementar

- COUTINHO, M. T. C.(1997). *Psicologia da Educação*. 5ª ed., Editora Lê, Belo Horizonte, MG.
- DUARTE, Newton.(2000). *Vigotsky e o aprender a aprender: crítica às apropriações pós-modernas da teoria Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- GÓES, Maria C. (Org.). (1991)*Pensamento e Linguagem*. São Paulo : Cortez.
- GOLEMAN, D.(1995). *Inteligência Emocional*. 52 ed., Objetiva, Rio de Janeiro, RJ.
- KESSELRING, Thomas.(1991). *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes.
- LANJONQUIERE, L.(1992). *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Vozes, Petrópolis, RJ.
- MOLL, L. C.(1995). *Vygotsky e a Educação*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- SALVADOR, C. C. et alli (orgs.). (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva*. Vol. I. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TAILLE, Yves de La et alii. Piaget. (1992). *Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo:Summus.
- THONG, Tran. (1983). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento na psicologia contemporânea. Vol. I e II*. Porto: Edições Afrontamento.
- WEREBE, M. J. G.; NADEL- BRULFERT, J. (1986). *Henri Wallon*. São Paulo : Ática.
- WOOLFOLK, Anita E. (1986). *Psicologia da Educação*. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Não há, também, na disciplina de Psicologia da Educação referência alguma à discussão de sexualidade em seu conteúdo. Talvez, expor a presença da discussão fosse importante para o coordenador, visto que a minha entrevista tratava da discussão de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia de três instituições federais de Minas Gerais. Talvez, ele presumisse que eu gostaria de ouvir/saber que o tema é trabalhado. Ellsworth (2001) trata dessa questão como *modos de endereçamento*, conceito “baseado no argumento de que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para fazer rir. A espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme” (p.14).

Seus estudos revelam que os textos, os filmes, as propagandas, as aulas, etc., são feitos para alguém, pensando no público que se pretende atingir, ou seja, o que o professor pensou que eu gostaria de ouvir? Da mesma forma Ellsworth (2000) interroga:

Quem um currículo pensa que seus estudantes são ou deveriam ser e, de outro, a forma como os estudantes realmente usam o endereçamento de um currículo para constituírem a si próprios e para agirem sobre a história? Como os professores podem tirar vantagem do fato de que todos os modos de

endereçamento “erram” seus públicos de uma forma ou de outra, utilizando isso de forma interessante e criativa? (p.43).

A autora nos remete à força produtiva que a dúvida entre aquilo que o/a professor/a e o currículo querem e aquilo que um/a estudante compreende pode mover uma maneira de se trabalhar com as diferenças, as diversidades, explorar o inesperado.

Voltando à análise da entrevista, o professor continua sua fala e revela que *“fora isso, eu não tenho menção assim de uma discussão mais temática, mais prolongada”*. Por que isso? Talvez uma resposta seria o fato de que ela não se constitui como disciplina, como uma política pública de formação, ou seja, não existe essa disciplina como obrigatória, não há concurso para um professor ministrar essa temática, de forma que ela fica a cargo e ao prazer de algum professor.

Podemos perceber que as relações de poder, aqui entendidas na perspectiva foucaultiana, não estão dissociadas do saber; o poder se encontra “espalhado por toda a rede social”. “Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. (...) Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos” (SILVA, 2009). O professor reconhece que não existe uma discussão aprofundada da temática, mas faz questão de deixar expresso que o tema aparece atravessando as disciplinas do curso.

Para as teorias críticas isso significa não esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação; para as pós-críticas significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que a modernidade³¹ nos legou. E hoje, na pós-modernidade³², como o currículo pode formar sujeitos? Como se constrói um currículo para a diversidade? Como tem se dado a prática pedagógica dos profissionais formados nos cursos de Licenciatura, no que se refere aos processos de construção das diferenças? Estarão, ou não, naturalizando os códigos, comportamentos e formas de viver? E como isso está se pronunciando, também, em relação aos sujeitos, instituições, estratégias e resistências?

³¹ Este termo pode ser visto por duas acepções, uma referindo-se aos movimentos artísticos dos meados do final do século XIX; a segunda acepção é histórica e filosófica. Na filosofia traduz um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico (PETERS: 2008, p. 12).

³² A pós-modernidade aqui não é pensada apenas como época, mas como um conjunto de movimentos culturais e como uma nova episteme. Um conjunto de movimentos, de práticas e de saberes que desafia a noção de centro em todas as suas formas, que volta sua atenção para as margens, para o excêntrico, para as diferenças; que se dispõe a repensar fronteiras de todos os tipos e seus atravessamentos (LOURO, 2004, p. 3).

Estas são perguntas assumidas neste trabalho e, prosseguindo as análises, percebo que os três coordenadores ressaltaram que muitas das mudanças ocorreram ou foram pensadas por solicitação/intermediação dos/as estudantes. Isso se pode perceber, por exemplo, na fala da coordenadora do curso na UFV, quando perguntada sobre como foi pensada a reestruturação do curso:

“Em 2000 a gente fez uma reestruturação da matriz já rompendo com as habilitações. Por quê? Porque a gente também foi mexendo assim naquilo que estava sendo notado, né? Por isso que eu estava falando dessa prática, quando nossos alunos iam para a prática diziam “ah, tenho que voltar para fazer mais uma disciplina porque eu chego lá e preciso saber mais disso”. Aí baseados nisso e o nosso desejo também de dar esse caráter mais amplo da visão do pedagogo, os professores na época e a coordenação foram ver matrizes curriculares de outros cursos de Pedagogia. Lembro que um dos que a gente usou como instigador dessa conversa foi o da Federal Fluminense, que já tinha essa questão de formar os generalistas” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

Parece que houve uma demanda do/a aluno/a para romper com a separação entre prática e formação, na medida em que o/a estudante volta da prática para saber mais sobre determinado assunto não trabalhado durante o curso. Não temos a ilusão de que a graduação dê conta de toda a formação necessária para o enfrentamento das diferentes situações que os/as estudantes irão encontrar em sua trajetória profissional, mas quem sabe a articulação professor/estudante não possa ser uma possibilidade que garanta a superação de algumas destas questões?

Nesse sentido, Canem e Canem (2005) argumentam sobre a necessidade de trabalharmos de modo multicultural, ou seja: “pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais” (p.42). Analisar os processos de construção de uma prática sexual como normal e outra prática como desviante é uma das possibilidades de incursão das diferenças no currículo. Questionar as práticas naturalizadas de formação do sujeito para a heterossexualidade também pode nos dizer um pouco sobre como nos tornamos o que somos.

Pensando de acordo com Canem e Canem (2005), por mais que as políticas nos atribuam “normas e verdades”, que representem padrões de sujeitos e subjetividades, temos a responsabilidade de evitar que se silencie a diferença, que se cancelem aqueles que divergem com as verdades discursadas e que não se deixam dominar pelas regras impostas. Parece-me que olhar para a realidade das escolas e dos/as estudantes com suas demandas seja um caminho que permita a articulação teoria/prática, prescrito/vivido;

uma forma de romper com as fronteiras de gênero e de ampliar possibilidades. Essa parece ser uma prática tímida, mas que vem se apresentando nas instituições.

“A gente, na verdade, não é a primeira vez que a UFV faz esse exercício de reformular, né? Se a gente for pensar já são oito anos, só que agora com uma nova exigência de averiguação/adequação de carga horária de outros estados. Na época a gente já tinha a educação especial, que era disciplina teórico-prática, mas não era estágio e como obrigatória. Em outras universidades ela aparecia como optativa. Acho que fomos uma das primeiras que a conseguiu fazer isso. Tanto em instituições particulares, como federais e estaduais, raramente eu via essa inserção de obrigatória. Isso a gente conseguiu mais a partir desse desejo mesmo de completar essa formação do profissional e de uma demanda dessas escolas que a gente atua conjuntamente, tanto em parceria de projetos como recebimento de estagiários, um trabalho em conjunto em que essas demandas eram recorrentes” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

A professora/coordenadora aponta uma inovação e levanta os motivos da implementação da disciplina Educação Especial como obrigatória. Podemos pensar isso para o gênero e sexualidade e perguntar: há o desejo da instituição? Há uma demanda dos/as alunos/as? Há professor com essa discussão? Como se organiza um quadro de interesses que leva à inserção de alguma nova disciplina?

2.5. Currículo, Escola e Sexualidade: que relação é essa?

A escola, como uma instituição da modernidade em que práticas e métodos constroem significados e formas de ser ou existir, torna-se um lugar de disputa e negociação onde é possível levar discussões que desconstroem as certezas ali existentes. Falar de escola nos remete, necessariamente, aos cursos de formação de professores/as e vice-versa.

Acrescentar a discussão de sexualidade nos cursos de formação de professores/as (Pedagogia) é desafiante porque nos convida a problematizar como se refletem, nestes cursos, os saberes ali presentes, especialmente no que se refere às discussões sobre a sexualidade e à observação dos discursos produzidos acerca das novas representações de gênero existentes. Isso é para pensarmos como estas questões falam da negociação de identidades e como as diferenças são produzidas e perpassadas por relações de poder.

A Educação está intimamente ligada à produção de subjetividades, do conhecimento de si e a instituição escolar detém desse processo uma função importante

na constituição de seus educandos. E ela faz isso ao assumir concepções impostas socialmente, contradizendo estas imposições ou até mesmo negando/anulando sua discussão. Na UFV, a coordenadora nos fala da importância que as disciplinas carregam e de como elas vão sendo organizadas para serem empregadas, ou não, nestes espaços:

*“É, depois eu acho que o que acontece é um pouco da discussão na Antropologia que agora a gente tem no currículo, né? Então, a Antropologia vem também falar um pouco dessa questão do desenvolvimento da vida e tal, como é essa relação social, né? Embora a Sociologia faça a discussão da sociedade, né? Com isso a gente não tem só um olhar também, embora a Sociologia fale das formas de cultura e tudo mais, a Antropologia eu acho que tem um olhar mais perto, né? Então ela faz esse recorte cultural melhor e neste recorte ela vai falar o que é educação, em termos de papéis sociais também, assim como a Psicologia fala, mas ela fala de modo a mostrar a sua faceta social em torno dos papéis sociais, as expectativas, o que são os valores culturais que interferem nos papéis, né? **Como que a escola usa, se apropria desses valores e também como ela difunde; ou ela reafirma ou então ela nega. Então isso mostra um pouco da escola como sendo um agente que legitima algumas práticas, inclusive não só sobre gênero, mas também questões estigmatizantes que são as outras e que a gente tem que lidar com valores sociais e culturais da época**” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).*

Para ela, *“a escola se apropria dos valores dos discursos e também os difunde, e, para tanto, é importante observar como a escola faz isso, qual o seu papel”*. De acordo com Louro (2005), uma vigilância é dedicada ao espaço escolar nos processos de constituição de gênero e sexualidade. O modo como vivemos nossa identidade de gênero e nossa identidade sexual é alvo fundamental na normalização empreendida pela instituição escolar. A instituição produz e reproduz formas de atingir o sujeito com suas normas naturalizadas. Do mesmo modo, a coordenadora nos fala do papel da instituição, como ela se apropria e difunde os discursos. Louro (2005) nos alerta que as instituições fazem um investimento que reitera as práticas hegemônicas, enquanto submete, nega ou recusa outras identidades e práticas. Parece-me que esta é mais uma observação que podemos fazer, enquanto formadores, para não entrarmos na armadilha das naturalizações.

Prossigo levantando questões; como se articula a formação dos cursos de Pedagogia no que se refere a gênero e à sexualidade? Como nossos/as professores/as se posicionam ao lidar com esses temas? As suas construções de gênero e de sexualidade interferem nos seus trabalhos? Como as incertezas sobre o sexo e a sexualidade se confrontam com as certezas e verdades impostas? Questões que estão postas no cotidiano escolar, nos dias atuais, e que me remete ao tema central desta dissertação:

como os cursos de Pedagogia estão discutindo a temática e como são perpassados por relações de gênero?

Para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (LOURO, 2003, p.47).

É desafiadora a forma como as diferenças estão presentes na universidade, a diversidade encontrada neste espaço é marcada por gêneros, identidades sexuais, classes, raças, dentre outras, convidando-nos a analisar e conhecer como se dão esses processos e como eles são formados no interior desta instituição.

De acordo com Foucault (2007), cada época se caracteriza por uma configuração que molda a cultura, uma rede de saber que torna possível toda uma constituição de um tipo de discurso científico que é enunciado. Trata-se de ver de que forma, segundo que regras se compuseram as ambiguidades destes discursos que são enunciados. Foucault (2007) esclarece, ainda, que a norma está fundamentada no saber, à medida que se definem os critérios científicos que aparecem como finalidade e, ao mesmo tempo, está amarrada no poder de dominação, à medida que compõe os princípios de regulação do comportamento dos indivíduos na sociedade. Essa análise é de extrema importância para compreendermos como se relacionam as tramas entre universidade, sociedade e escola. A coordenadora do curso de Pedagogia da UFV relata como somos capturados pela construção social imposta, em nossas práticas mais corriqueiras, e como ela “fisga” desde as crianças aos professores/as universitários/as nesta relação:

“No decorrer da disciplina, a gente tem discussões. Na educação infantil também, que é onde se suscita muito essa questão, o que é brinquedo de menina, o que é brinquedo de menino que as escolas recorrentemente falam ou exigem que sejam feitas certas coisas. Até porque quando a gente vai para a ludoteca receber as escolas, as crianças ficam maravilhadas em poderem vestir roupas de personagens de várias naturezas. Aí os meninos escolhem aquelas roupas mais vistosas, diferentes do que eles vestem. Às vezes, as próprias meninas questionam “ah, mas essa roupa é de menina e você é menino”. Ou então as professoras falam “não, você é menino e isso não é roupa para você vestir, deve vestir a outra cor”. Então, às vezes, a gente também enfrenta muito esse tipo de olhar restritivo no brincar. Eu acho que no brincar a gente encontra muitos desses valores culturais ali presentes, então a gente tenta fazer o contrário, convencer que aquilo é uma representação, e não uma mudança de sexo. Porque estar travestido é estar vivendo uma ideia, um momento, e não é isso que vai torná-lo ou não de outro sexo. A gente tem um pouco desses olhares assim, na prática, quando vamos trabalhar com as escolas, a gente vivencia muito esses medos na forma de como lidar, o que permitir, o que proibir. Então a gente vê muito esse limiar assim, muito tênue, né?” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

Ressalto alguns trechos da fala da coordenadora, *“eu acho que no brincar a gente encontra muitos desses valores culturais ali presentes, então a gente tenta fazer o contrário, convencer que aquilo é uma representação, e não uma mudança de sexo; por que se tem que explicar que aquilo é uma representação? Por que não se preocupam em dizer aos pais das crianças que estas não fogem à regra, que são normais, que só estão representando as atitudes heterossexuais, mas que elas podem, sim, se constituírem como sujeitos homossexuais? Por que se investe numa cultura heterossexual, mesmo quando se preocupa em não estigmatizar as diferenças?”*

Para Foucault (1988), a sociedade moderna tentou reduzir a sexualidade ao casal heterossexual. Para esta mesma sociedade, deve-se falar de sexo, mas não apenas como uma coisa a ser tolerada, mas a ser gerida e inserida para o bem de todos; fazê-lo funcionar. O sexo não se julga, apenas, mas administra-se. Regula-se o sexo, mas não pela proibição, e, sim, por meio de discursos úteis, visando fortalecer e aumentar a força do Estado como um todo. Um exemplo objetivo dos motivos para se regular o sexo são os problemas econômicos e políticos, colocando-se necessário analisar a taxa de natalidade, a frequência das relações sexuais, etc. O futuro da sociedade é ligado à maneira como cada pessoa emprega o seu sexo. O aumento dos discursos sobre sexo pode, então, visar determinar uma sexualidade útil.

O sexo também passou a despertar as atenções das várias instituições e pedagogias. Na Pedagogia, há a elaboração de um discurso sobre o sexo das crianças. Assinalam-se os perigos, despertam-se as vigilâncias em torno do sexo como um perigo contínuo; o que tem estimulado, cada vez mais, o falar sobre sexo.

Outro trecho que indago é quando a coordenadora fala: *“a gente tem um pouco desses olhares, assim, na prática, quando vamos trabalhar com as escolas a gente vivencia muito esses medos na forma de como lidar, o que permitir, o que proibir. Então a gente vê muito esse limiar assim, muito tênue”*. Por que esse olhar vai ocorrer na prática? Por que as políticas educacionais ainda insistem em se silenciar quanto às questões de gênero? Fiquei me perguntando sobre o “medo”: o que leva os educadores a temerem uma forma diferenciada de trabalho? Como lidar com as novas práticas e experiências no cotidiano escolar, em situações que estas podem estar rompendo com sua própria forma de constituição? É importante pensarmos neste espaço como uma relação de forças em que os/as estudantes não estão, simplesmente, aceitando as regras

inscritas para eles, mas que também impõem suas resistências e trazem à tona os discursos da sexualidade, mesmo que a instituição se silencie sobre estas questões. São temáticas que se apresentam quando os/as estudantes mexem com os colegas, excluem as meninas das brincadeiras masculinas, ou “vice-versa”, etc. A instituição vai eleger se silenciar, ou a abrir o espaço para a curiosidade.

(...) reconhecendo que a educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas (LARROSA, 2000, p. 15).

Talvez perceber o que se produz, a partir deste confronto, nos permita encontrar caminhos para fugir à tradição coercitiva da Pedagogia de cumprir metas. Mais uma vez recorro à Foucault (1977) para dizer que é preciso saber o que ocorre quando ingressamos no domínio da moral, da ética e da estética, que são constituídas de valores e normas de comportamento que têm a ver com o dever. De um lado estão nossas formas de ser e agir e, de outro, as normas, leis e regras a serem seguidas (como o aparato legal e formal que o Estado definiu para o currículo). A seriação, os ciclos, as cargas de tempo, as sequências foram normatizadas, assim como os procedimentos classificatórios de avaliação. Observamos, dessa forma, como os desenhos curriculares se associam à necessidade de controle administrativo e pedagógico da universidade. Quanto mais fechado o currículo formal, menos ele vai permitir o diálogo entre redes cotidianas de ensino nas Instituições de Ensino Superior.

Voltemo-nos à análise da universidade como uma instituição social que, através do currículo, torna-se difusora de sentidos que definem o que é ser homem ou mulher. Em um estudo desenvolvido acerca do currículo, analisamos o seu caráter difusor e legitimador da cultura das classes dominantes em detrimento das demais expressões culturais. Essa difusão perpassa as práticas dos profissionais da Educação nas diversas instituições em que atuam, até alcançar os anos iniciais da Educação Infantil e a organização dos espaços escolares.

A palavra currículo surge nas escolas no período em que emerge a necessidade de uma educação para as massas. Determinando assim, um

percurso a ser seguido e completado. Se, as escolhas feitas no currículo estão relacionadas com os interesses de grupos que têm poder sobre a educação e os conhecimentos escolares estão associados à aprendizagem de valores e comportamentos que são considerados ideais do ponto de vista social, aí se explicita a relação entre currículo e controle social (SILVA, MELLO, FLORESTA, 2006, p. 11).

Assim, refletir sobre essa temática questionando o porquê se ensina ou se aprende de uma determinada maneira, e não de outra, interrogando o que estamos transmitindo através do currículo, fornece-nos muitos elementos para navegarmos entre vários discursos. Pensando na relação entre currículo e gênero, meu trabalho se volta aos estudos genealógicos para questionar essas imposições, pois, como explicita Ferrari (2008):

Os estudos genealógicos não se preocupam com as origens do gênero, nem tampouco como a “verdade” do desejo masculino ou feminino, recusando a existência de uma identidade sexual genuína. Dessa forma, ele se interessa nos investimentos políticos da construção e negociação entre os gêneros, entendendo as identidades de gênero como efeitos de instituições, práticas e discursos com pontos instáveis, múltiplos e difusos de origem (p.8).

A preocupação com o currículo está “relacionada ao surgimento das práticas educacionais formalizadas e desenvolvida em instituições” (FLORESTA, 2005, p.9). Ainda segundo Floresta, desde que se ergueram espaços próprios para a Educação, criou-se a necessidade de se definir os conteúdos a serem trabalhados nestes espaços:

O mesmo ocorreu com a organização dos conhecimentos em algo que denominamos disciplinas, matérias ou áreas. A organização curricular que diz respeito à seleção e organização dos saberes que farão parte do currículo escolar permitiram, ao longo dos anos, a organização mais tradicional dos saberes escolares em disciplinas ou matérias escolares (FLORESTA, 2005, p.10).

É baseada nas teorias do currículo, até aqui apresentadas, que compreende o currículo como uma questão de saber, de identidade e de poder. Mas o poder em questão não é entendido como um poder central; ele se encontra espalhado. Já o currículo é lugar, espaço, território, discurso, documento; o currículo forja nossa identidade, nos constitui e nós o constituímos. Sendo assim, “o currículo visto como texto, como discurso, como matéria significante, tampouco pode ser separado das relações de poder” (SILVA, 2006, p.24).

Para o coordenador do curso de Pedagogia da UFJF, é importante que as temáticas não tradicionais adentrem o currículo, mas ele reconhece que estas estão sendo desenvolvidas, ora por exigências das DCNs, ora porque existem pessoas empenhadas nesta discussão:

“Essa discussão foi pautada, também, muito em função das Diretrizes porque a discussão étnico-racial, de gênero entrava e pela discussão epistemológica também, né? Então todas essas necessidades entraram um pouco nessa necessidade de se discutir o eixo transversal, o conjunto de disciplinas. Aí houve alguns professores que estavam envolvidos nesse eixo e que buscaram constituir esse conjunto de disciplinas. Algumas delas refletem claramente os encaminhamentos que as Diretrizes Curriculares apontavam, por exemplo, a disciplina Diversidade Étnico-Racial, né? Outras já caminhavam com uma discussão originada na própria Faculdade de Educação, como Educação e Diversidade, que alguns professores atuam aqui nesta área, né? Também a Educação on-line, que foi uma discussão que veio no contexto da implantação de uma política de educação a distância e aí a importância de, nesse processo de formação, incluir as discussões sobre as novas tecnologias, sobre utilização e aprofundamento. Houve uma discussão assim, meio de áreas afins. Agora, sem dúvida nenhuma eu acho importante o currículo estar desenvolvendo essas discussões” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).

É importante, como educadores, ensaiarmos novas formas de pensar, fazer e sentir o que projetamos com nossas práticas. Uma análise do discurso curricular como difusor de identidades pode ser exemplificado por Foucault em “História da Sexualidade”; o autor discute que:

Ora, considerando-se esses três últimos séculos em suas contínuas transformações, as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigoroso – do vocabulário autorizado. Pode ser que se tenha codificado toda uma retórica da alusão e da metáfora. Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, padrões e serviços (FOUCAULT, 1988, p.22).

Silva (2006) ressalta que “vincular a educação e particularmente, o currículo a relações de poder tem sido central para o projeto educacional crítico. Pensar o currículo como ato político consiste, precisamente, em destacar seu envolvimento em relações de poder” (p.24). Nas entrevistas feitas, a busca pela discussão da temática gênero e sexualidade parece sempre vir de “fora”. O coordenador do curso da UFSJ me relata um caso em que os/as estudantes, para trabalharem o tema sexualidade, tiveram que pesquisar, por conta própria, a bibliografia para desenvolverem uma pesquisa.

*“No ano passado, num dos trabalhos de conclusão de curso de graduação, os trabalhos são feitos em grupos, três, quatro, pode-se fazer também individualmente, mas enfim, uma dupla de alunos fez um trabalho sobre sexualidade na escola, para averiguar nas escolas, poucas escolas porque era um trabalho de conclusão de curso em São João del Rei e Tiradentes, se esse tema, como a sexualidade no mundo infantil, era entendido pelos professores. Pesquisaram **como isso era tratado em sala de aula e especialmente algum tema que provocasse alguma tensão**. As crianças com seu corpo, o toque do corpo e a vivência dos contatos físicos que aparecem. Mas, assim, foi uma iniciativa dos alunos, que correram atrás de bibliografia. Então é algo que não está presente, claramente, como tema a ser discutido, embora se reconheça sua importância. Sempre que se fala desse tema, todos os alunos têm interesses e tudo o mais”* (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

Fica expresso que há uma demanda sobre o tema por parte dos/as alunos/as, mas ele reconhece que há dificuldades. Talvez aqui haja outro abismo, entre o que os/as alunos/as trazem e o que o curso oferece. Não podemos dizer que seja uma demanda forte, já que ele menciona apenas um caso de trabalho final em que alunos discutem sexualidade, mas o fato é que o tema surgiu sem ter a discussão nas disciplinas, ou seja, surgiu dos/as próprios/as alunos/as. Quem sabe se tivesse a discussão posta, não haveria mais trabalhos? Uma das funções da universidade é questionar a realidade e possibilitar a produção de conhecimento a partir daí, mas, se ela não coloca a discussão, qual a possibilidade de produção de conhecimento dessas temáticas? Parece-me que as questões surgem quando é uma questão do/a professor/a, ou quando é uma questão do/a aluno/a. Se eu sou uma professora que trabalha com gênero e sexualidade, se sou gay, enfim, ou se sou uma aluna, sou gay, trago a discussão para o debate, se não, isso passa batido.

As “escolhas” feitas a respeito do currículo vão afetar sempre vidas, sujeitos e, por isso, sua importância. De acordo com Louro (2005):

A instituição educacional e o currículo estão longe de serem meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento, pela fala, constroem-se, no espaço propriamente educativo, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe, e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia. Talvez essa dinâmica nos escape a tal “naturalização” que estes processos estão revestidos (p.91-92).

Assim, voltando essa análise para os estudos foucaultianos, compreendo o discurso como constitutivo das subjetividades e da realidade que problematizamos. Para Foucault (2000), o discurso existe em si mesmo, possui autonomia e suas próprias

regras. Não é originado do mundo e nem é sua representação, muito menos é construído por um sujeito, seu fundador.

Podemos pensar que o discurso é que constitui o mundo e o sujeito, inserindo-nos em regimes discursivos que nos conformam a uma forma de ver, dizer e agir enquanto sujeitos. Estar atento ao que é considerado natural, comum, corriqueiro e “verdadeiro” é o nosso maior desafio, porque somos constituídos e implicados, a todo tempo, por esses jogos de poder; por isso nossa responsabilidade como mantenedores ou perturbadores desses jogos.

Para Louro (2005), “a nomeação diferenciada dos sujeitos atravessa as mais distintas disciplinas e práticas escolares. Elas não se restringem às categorias sexuais e de gênero, mas também são estabelecidas junto a outras categorias sociais” (p.89).

No entanto, o discurso não está descolado das práticas, dos dispositivos pelos quais se materializa e se produz e nisso consiste o seu funcionamento. Nós somos sujeitos formados pelo discurso, por meio das regras que se estabelecem, dos instrumentos que nos oferecem para construirmos o nosso pensar e o nosso agir frente ao mundo, ao outro e a nós mesmos.

Voltando à conversa com os coordenadores, um discurso que foi muito enfático e que sintetiza bem o que desenvolvemos até aqui foi uma fala do coordenador do curso de Pedagogia da UFJF. Ao questioná-lo se o tema gênero e sexualidade era trabalhado no currículo do curso de Pedagogia de sua instituição, ele me respondeu que sim, que existem grupos que têm interesses nesta discussão.

“Então, fez parte desse conjunto de disciplinas que eram do eixo transversal, mas houve a discussão. Tem uma disciplina que é oferecida, chama-se Gênero, Sexualidade e Educação. Ela é opcional, mas é oferecida. Ela foi oferecida nesses últimos períodos até porque tem o professor ‘tal’” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).

Porém, o que significa esta disciplina ser oferecida? Por que o professor lembra que ela é opcional, mas que é oferecida? E o mais interessante, “ela foi oferecida por que tem o professor tal”; o que isto representa? O professor mencionado na entrevista era substituto, então, com o término de seu contrato a disciplina desaparecerá do curso?

Parece-me oportuno questionar quem são as pessoas que participam desta tomada de decisões acerca dos conteúdos que serão trabalhados numa instituição. É neste momento que se incluem ou excluem; em tais decisões é que se pensam os

poderes – científico, religioso, econômico, cultural – e se concebe o que é prioridade. Para tanto, deixam de lado os grupos marginalizados, inferiores, diferentes, minoritários.

Parece-me, também, que as questões de gênero e sexualidades estão intimamente ligadas ao pessoal e que apresentá-las nas discussões curriculares passa pelo interesse e pela disposição de algum sujeito que se propõe a romper as fronteiras de gênero, de sexualidade, do silêncio, das verdades.

GÊNERO, SEXUALIDADE, IDENTIDADE E DIFERENÇA: inquietações que nos movimentam



Cântico negro

José Régio

*"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos, a ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.
Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!*

Este capítulo objetiva discutir as questões de gênero, sexualidade, identidade, poder e diferença, atentando-se sobre como estes debates são produzidos nos cursos de formação de professores/as das instituições pesquisadas. Para tanto, percebemos como esses temas se inter-relacionam e como são, a todo tempo, produzidos. Diante disso, cabe-me chamar a atenção para a naturalização das questões que compõem este debate, para que possamos estranhá-las, desconstruí-las, analisá-las com outros olhares e seguirmos novos caminhos, como nos incita o poema *Cântico Negro* de José Régio.

Recorro, também, a este poema, para referir-me aos diversos modelos e técnicas de pesquisa que procuram nos direcionar. Apresentam-nos prontuários como se um processo de investigação não passasse por mudanças, não sofresse alterações, não estivesse, a todo momento, marcado por encontros e desencontros. Para este direcionamento respondo: *“se ao que busco saber nenhum de vós responde. Por que me repetis: vem por aqui!? Como, pois, sereis vós que me dareis impulsos, ferramentas e coragem para eu derrubar os meus obstáculos?”*. Verdades impostas, historicamente, *“por meio de regras, e tratados, e filósofos, e sábios... Não, não vou por aí! Só vou por onde me levam meus próprios passos... Ninguém me diga: "vem por aqui"! A minha vida é um vendaval que se soltou, é uma onda que se alevantou, é um átomo a mais que se animou... Não sei por onde vou, não sei para onde vou, sei que não vou por aí!”*.

Não tenho, aqui, a pretensão de que este trabalho supere outras pesquisas já realizadas sobre esta temática, mas de que acresça o debate para que isto e aquilo sejam levados em conta. Para isso, trago, ainda, a uma imagem – um grafite pichado com stencil – de um irreverente artista inglês, que ainda tenta se manter no anonimato, chamado Banksy. Suas obras representam, muitas vezes, sátiras de artes que abrangem temas sobre política, cultura e ética. Sua mensagem é, normalmente, anti-guerra, anti-capitalista, anti-leis, anti-normas, ou pró-liberdade, e suas ilustrações incluem animais como macacos e ratos, policiais, soldados, crianças e idosos.

O nome desta imagem que inaugura o capítulo é *“Coração de Criança”* e ela ilustra o coração de uma criança voando; o que pode nos remeter a nossos sonhos e fantasias, a um período de ilusões e curiosidades que podem ser desfrutados, mas que, também, podem ser podados. Trago essa representação, pensando que as construções de gênero e sexualidade se constituem em todos os espaços e que a formação, ou não, de

nossos/as educadores/as para este debate é uma questão que se manifesta em suas práticas cotidianas e profissionais. Os/as educadores/as que formamos nas instituições vão para as salas de aula e seus lócus de atuação envolvem desde a Educação Infantil aos cursos de formação de educadores/as, além dos espaços não formais, ou seja, estes profissionais estarão presentes em todas as esferas escolares ou não escolares.

Digo do lugar da escola, porque talvez seja o período em que mais sofri por perceber-me “diferente”, mas foi, também, o local em que aprendi a representar. O lugar em que me modelei e aprendi que o silêncio pode significar muita coisa. Mas, também, foi espaço que me permitiu conhecer a fantasia, a desfrutar sonhos e curiosidades, lugar de conflito e construção.

Reviver essa história é poder, hoje, dizer: “*ninguém me peça definições*”. E é com vontade de lutar contra as marcas que as concepções naturalizadas podem provocar que os/as convido para, comigo, “*desenhar os pés na areia inexplorada!*” para que, com micro-resistências, movimentemo-nos.

3.1. A constituição do conceito de gênero

A discussão sobre gênero tem início nas lutas contemporâneas dos movimentos sociais de mulheres, feministas, para referir-se à organização social da relação entre os sexos, negando-se o determinismo biológico no uso dos termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo surge como papel político de questionar e debater sobre a ausência das mulheres na história, o silenciamento sobre sua participação como sujeito e, conseqüentemente, como participantes nas pesquisas científicas até então predominantes (LOURO, 1997).

Dessa forma, os primeiros debates voltam-se ao questionamento dos currículos e à inserção da temática de gênero às disciplinas de estudo, iniciando-se, assim, as construções teóricas que argumentam que gênero é uma construção social e que, portanto, diz respeito a contextos sociais, culturais e políticos perpassados por poder. E, assim, incorporaram-se, juntamente à problematização e discussão sobre o conceito de gênero, as questões de raça e de classe. Analisar a forma como estas questões são construídas socialmente, torna o conceito de gênero uma importante ferramenta frente ao desafio teórico discutido por Scott (1990) que:

(...) fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas às velhas questões (sobre, por exemplo, como é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça (p. 5).

É na perspectiva de gênero como “categoria útil de análise histórica” (SCOTT,1990) que desenvolvo este trabalho e, dessa forma, analiso os discursos em torno e sobre o currículo em nossa sociedade, colocando em questão uma Pedagogia e um currículo sexistas e buscando compreender como o currículo chegou a ser o que é hoje. Quais são os discursos que o sustentam? Questiono, ainda, se somos passivos, neste processo, ou se nos constituímos no currículo e, assim, também o constituímos.

Gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais. (...) Tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo. Ele é produzido de maneira complexa no interior de epistemes que têm, elas próprias, uma história autônoma (ou quase). Seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas (SCOTT, 1994, p.12).

Dessa forma, fundamentada nas análises acima, interrogo o porquê ensinamos ou aprendemos de uma determinada maneira, e não de outra, sem nos perguntarmos o que estamos transmitindo por meio do currículo. Nessa perspectiva, volto ao lugar onde se propõe uma formação: o Ensino Superior. Por mais que estejam “comuns”, nas instituições, as campanhas (discursos) para a utilização de preservativos, para a não gravidez na adolescência, para a prática sexual, para o “sexo”, o tema sobre sexualidade ainda parece ser tabu. E vale destacar, nesse processo, que os “discursos” se modificam de acordo com o que se pretende “pregar”.

Essa ressignificação dos fatos ocorre por meio de variados signos (imagens, códigos, dentre outros) e, através deles, influenciam-se socialmente nossas experiências e nossos “eus”; o que muitas vezes nos leva a acreditar que os fatos já existiam antes de nós e que tendem continuar. Assim, quanto menos temos consciência deles, mais

dominantes se tornam os discursos: as suas reproduções os naturalizam e isso dificulta o desenvolvimento de um trabalho que questione as verdades, as razões, os sentidos construídos e as continuidades impostas.

Existem possibilidades de mudanças? Qual é o papel da instituição universitária frente a estas questões? Para Foucault (2000), toda forma de poder traz, consigo, um potencial de resistência. Desse modo, talvez possamos aproveitar o espaço da sala de aula para desconstruir as desigualdades de gênero e sexualidade que encontramos nos espaços institucionais. “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2000, p. 214).

Para Foucault (1988), a sexualidade é o título que se pode dar a um dispositivo histórico, à grande rede de superfície em que a excitação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a constituição dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo estratégias de saber e poder. A construção da sexualidade produz, consigo, estruturas de significação que valorizam algumas identidades reconhecidas como “naturais”, enquanto exclui e coloca em condições de desigualdades o que não se submete ao estabelecido, ao normal. Esses saberes se difundem por meio de discursos e práticas.

Neste trabalho, trato da articulação entre gênero, identidade, sexualidade e currículo. Mais especificamente, discorro sobre como estes saberes/poderes se processam no interior das instituições pesquisadas, como se constroem e se reconstróem nas relações e jogos de forças que nelas se assinalam. Como exemplos, temos as disputas por espaço no currículo, citadas pelo coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ: “*o pessoal da didática fica preocupado porque tem que ensinar conteúdo disso, daquilo outro. Os de fundamentos acabam levando a uma discussão conceitual profunda, mais e daí? Qual é o procedimento prático? Essa discussão teoria/prática, ela não se esgota*”; ou a disputa pela própria configuração de uma nova matriz, separada por grupos de um mesmo departamento, como nos relata a coordenadora do curso de Pedagogia da UFV: “*eu acho que foi uma coisa urgente a ser feito em função da reformulação da matriz e que a UFV não podia ficar esperando essa discussão ser mais costurada e tal. Então, aí foram feitas propostas de grupos, um grupo ganhou e é a que está aí, né?*”.

Louro (2003b) aponta que os discursos manifestam-se, essencialmente, em hierarquias conferidas aos sujeitos e que são, na maioria das vezes, assumidos pelos próprios sujeitos. Portanto, para os/as docentes vale saber como se constituem os discursos que fundam as diferenças, quais são os efeitos que os discursos causam, quem é marcado como diferente, como os currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos e que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui.

De acordo com Louro (2001), as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram, as fronteiras impostas vêm sendo atravessadas e, mais do que isso, é necessário compreender que o lugar social em que alguns sujeitos vivem é, exatamente, a fronteira.

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada (LOURO, 2001, p. 542).

Expressas as condições do surgimento do conceito de gênero e como este se articula aos conceitos de sexualidade, currículo e identidades, penso ser necessário, mesmo que brevemente, tratarmos da constituição da Teoria *Queer*, por compor este trabalho e por ter sido suscitada em uma de minhas entrevistas:

“Eu acho que é importante para o aluno ter pelo menos o conhecimento do que são essas discussões especializadas. Há umas duas semanas, eu participei de uma banca na UFMG sobre Educação de Jovens e Adultos e a dissertação trazia elementos lá da discussão de gênero na EJA, a discussão racial, todas sempre no sentido dos processos de dominação cultural, dos processos de não reconhecimento e de desrespeito a grupos específicos que atuam na EJA. É interessante porque eu não sou especializado em nenhuma dessas discussões, então eu fiz uma discussão mais da EJA, da escola ampla e tal, mas as professoras que estavam na banca tinham algumas discussões especializadas, tipo, talvez você saiba, “teoria quixe”, “quixe”? Eu não tenho o domínio dessa discussão, mas eu acho importante, para quem está se formando, saber do que se trata, para não ficar voando e na hora de ter que compreender como a realidade funciona, ter um elemento importante, um referencial teórico importante. Eu posso até discordar de uma situação, ou concordar plenamente, mas ter o conhecimento eu acho importante. Agora, não fazer essa discussão descolada da proposta político-pedagógica do curso porque esse é um movimento coletivo que é preciso ser desenvolvido. Mas eu acho interessante, achei interessantíssimo a professora colocar lá e tal, e acho importante o aluno saber do que se trata. O que é Teoria Queer?”
(Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).

Louro (2001) descreve que *queer* tem a ver com o que é estranho, esquisito. É, também, um termo de deboche utilizado pelos grupos homófobos ao se dirigirem aos homossexuais. Em contraponto, ele vai ser utilizado, ironicamente, por alguns homossexuais para distinguir sua perspectiva de oposição e de contestação. Assim, *queer* pode significar o opor-se à normalização. O coordenador não sabe o que é a Teoria *Queer*, mas achou interessante ao vê-la discutida em uma banca. Talvez essas questões, incluindo esta pesquisa, comecem a despertar um interesse mais coletivo por estes temas. Este pode ser, também, um caminho que aponta possibilidades para além do que esta pesquisa indica, uma vez que as inovações, como verificamos nas falas, surgiram de questões pessoais.

A política *Queer* teve início nos anos de 1990 e surgiu a partir de um grupo de intelectuais que utilizou o termo para descrever o seu trabalho e a sua perspectiva teórica, embora este fosse um grupo diversificado, com divergências e disputas acirradas. Para (LOURO, 2001, p.547):

As condições que possibilitam a emergência do movimento queer ultrapassam, pois, questões pontuais da política e da teorização *gay* e lésbica e precisam ser compreendidas dentro do quadro mais amplo do pós-estruturalismo. Efetivamente, a teoria *queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação.

O *queer* adquire força ao evocar, frequentemente, um termo que lhe conferiu insultos. Dessa forma, propõe-se um novo significado ao termo: uma maneira de se impor contra as normas sociais vigentes. Os ativistas *queer* pretendem desconstruir a ideia de que a sexualidade segue um curso natural.

Butler (2002) é uma das pesquisadoras que se destaca dentro dos estudos *queer*. A autora desenvolveu o que nomeou de Teoria da Performatividade. “El género es performativo puesto que es el *efecto* de un régimen que regula las diferencias de género. En dicho régimen los géneros se dividen y se jerarquizan *de forma coercitiva*” (Butler, 2002, p. 64).

Resumidamente, a Teoria da Performatividade tenta compreender como a repetição das normas constitui sujeitos que são resultados desta reprodução. Desse

modo, quem se permite a comportamentos fora dessas normas, acaba sofrendo sérias implicações.

La performatividad del género sexual no consiste en elegir de qué género seremos hoy. Performatividad es reiterar o repetir las normas mediante las cuales nos constituimos: no se trata de una fabricación radical de un sujeto sexuado genéricamente. Es una repetición obligatoria de normas anteriores que constituyen al sujeto, normas que no se pueden descartar por voluntad propia. Son normas que configuran, animan y delimitan al sujeto de género y que son también los recursos a partir de los cuales se forja la resistencia, la subversión y el desplazamiento. El procedimiento mediante el cual se actualizan las reglas y se atribuye a un cuerpo un género u otro es un procedimiento obligatorio, una producción forzada, pero no es por ello completamente determinante. En tanto que el género es una atribución, se trata de una atribución que no se lleva a cabo plenamente de acuerdo con las expectativas, cuyo destinatario nunca habita del todo ese ideal al que está obligado a aproximarse (Butler, 2002, p. 66).

Embora sejam bastante rigorosos conceitualmente, os ativistas da Teoria *Queer* anseiam mais por acalorar o estranhamento nas formas de pensar, até mesmo nas acadêmicas. Ao conceber a desconstrução como processo metodológico, esta teoria se esforça para desestabilizar a oposição binária heterossexual/homossexual. Para os teóricos *queer*, tal oposição está presente não só nos discursos homofóbicos, como nos discursos em favor da homossexualidade, pois sempre se tem a heterossexualidade como referência. Para tanto, com a necessidade de se explorar uma mudança epistemológica que rompa com os binarismos e suas consequências, os teóricos *queer* sugerem uma política pós-identitária, pois consideram que, ao se fixar uma identidade, prende-se sempre ao seu oposto que é marcado por sua diferença.

O que nos possibilitaria pensar a Educação a partir de um currículo *queer*? Intervir nos currículos dos cursos de formação de professores/as, numa perspectiva *queer*, é uma proposta instigante. De acordo com Furlani (2005), uma metodologia *queer* procuraria influências “críticas ou subversivas das relações opressivas no âmbito escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e sendo assim contingencial e mutável” (p.236). Já para Louro (2001):

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a

precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (p.550).

Um currículo *queer* perturba as formas de pensar e de ser, constituindo-se da mesma maneira que a Teoria: subversivo e provocador. Poderia trazer, como analogia, a compreensão de que o coordenador ficou perturbado, ele demonstra certo interesse que não tinha, sobre a discussão de gênero e sexualidade. Esta também é a proposta desta pesquisa, ou seja, ela também busca perturbar, também quer sugerir novas formas de pensar, de problematizar, de socializar as dúvidas, no sentido de mexer com as certezas.

Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos 'diferentes', mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam. Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade. "Em vez de colocar o conhecimento (certo) como resposta ou solução, a teoria e a pedagogia *queer* (...) colocam o conhecimento como uma questão interminável" (LOURO, 2001, p.552).

Nessa perspectiva, a dúvida constitui-se como positiva, como estimulante. Uma proposta instigante, que rompe com a nossa tradição em planejamentos (tão comum nas escolas) a serem cumpridos e transmitidos. Isso representa um desafio que, sem dúvida, merece ser valorizado, pois nos possibilita uma mobilização.

3.2. Gênero e Sexualidade

Abordo, aqui, a importância de se identificar e analisar como as construções do ser feminino ou masculino ocorrem e que efeitos produzem em nossa compreensão.

Meyer (2003) fala que o termo gênero destaca, principalmente, o processo de construção das distinções entre homens e mulheres, seja através da sociedade e da cultura, com as instituições, símbolos, normas, ou através da linguagem. A autora ainda comenta que, com a introdução do termo gênero, pretendia-se romper com a concepção que colava um determinado sexo anatômico a um gênero específico que seria naturalmente correspondente (MEYER, 2003, p. 15).

A sexualidade está sempre rodeada de tabus e preconceitos. Discussões sobre gênero tendem a ser tratadas como naturais, já a sexualidade compreende uma busca da verdade sobre o sujeito. “Ela implica sua forma de se portar frente às relações sociais; gênero trata dos padrões comportamentais socialmente estabelecidos”. Podemos compreender, nesse sentido, como a sexualidade e o gênero estão implicados no cotidiano da vida social, fazendo-se presentes em todos os ambientes, inclusive nos cursos de Pedagogia e nos seus currículos. Sexualidade, aqui, é entendida como a relação entre sujeitos que lidam com intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar decorrentes, inclusive, da história de vida de cada pessoa (LOURO, 1997).

Em entrevista com o coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ, este me falou da possibilidade de oferecimento da disciplina de gênero e sexualidade, mas isso acontecerá desde que um professor ou professora queira oferecê-la e, ainda, ela será eletiva:

*“Nós temos, a partir de nossa reformulação curricular, disciplinas eletivas, então se um professor ou professora quiser oferecer a disciplina gênero e sexualidade, infância é provável que haja interesse, mas aí é uma disciplina eletiva, não faz parte do currículo básico. Então é algo que se passa ainda de forma secundária. **Lembrei agora que nos fundamentos de ciências também é tratado, mas daquela forma né?** Corpo humano, enquanto objeto, não é alguma coisa que se vivencie, então está presente, mas também tudo de forma indireta, não sendo tratada com a profundidade, a seriedade que se necessitaria”* (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

O coordenador do curso me parece apresentar, de forma elucidativa, o atual lugar do gênero e da sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professores/as: “*se um professor ou professora quiser oferecer a disciplina gênero e sexualidade*”; eis uma questão pessoal. Sexualidade e gênero dialogam com as noções de privado/ público, com intimidade, e isso está tão presente que acaba determinando sua vinculação na universidade. O que é privado é pessoal, não deve ser falado; já o público é o que se permite dizer, um saber já aprovado. O que é, ou se torna público,

deve ser aprovado, mas no espaço privado se encontram as coisas que só devem ser ditas e feitas em silêncio. Dessa forma, gostaria de que as desconstruções das oposições binárias se tornassem exercícios urgentes nas instituições. A naturalização das dicotomias tende a encobrir suas implicações, mas é importante lembrar que na dicotomia um elemento sempre estará em superioridade. Somos constituídos por este pensamento (dicotômico) e abandoná-lo não é tarefa fácil. De acordo com Louro (1997):

A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é internamente, fraturado e dividido – **pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento.** Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicando que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria perceber também que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 1997, p.31-32). Grifos meus.

A desconstrução, de acordo com Louro (1997), trabalha com a noção de que a oposição é construída, e não fixa. Ela se centra nos processos e categorias que constituíram a polaridade, como se tornou o que é. O processo de desconstrução pode alterar a ideia de uma via de mão única – masculino/feminino –, advertindo que o poder se difunde em improváveis direções. “Um dos efeitos da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que se abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidades e feminilidades que se constituem socialmente” (LOURO, 1997, p.34).

O mesmo coordenador insiste em indicar que a discussão de gênero e sexualidade passa por questões práticas. Parece-me que ele aponta que a discussão está posta porque já faz parte do conteúdo de alguma disciplina. Assim, ela não surge como a discussão central, mas, sim, periférica, sem aprofundamentos: “*lembrei agora que nos fundamentos de ciências também é tratado, mas daquela forma, né?*”. O coordenador declara que a questão é tratada de forma secundária, que não há uma discussão que pense este tema como eixo organizador de práticas e sujeitos e assinala, inclusive, a disciplina de fundamentos de ciências como constituidora do tema. Podemos observar

na ementa da disciplina, a seguir, que esta traz a questão do ser humano, da saúde e pensar que, neste tópico, as questões de sexualidade podem estar inseridas. Porém, a questão não parece como tópico:

Fundamentos de ciências - 60h - As relações entre conhecimento científico, conhecimento cotidiano e atividades de ensino para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Conceitos, procedimentos e atitudes com relação aos conteúdos: Terra e Universo; Vida e Ambiente; **Ser Humano e Saúde**; Tecnologia e Sociedade. Planos de ensino e projetos de Ciências (UFJF, 2010).

Destaco, na ementa da disciplina, a atenção manifestada à temática Ser Humano e Saúde. Assim, o que as questões de gênero e sexualidade poderiam possibilitar na composição desta disciplina? Quais são as questões discutidas? O coordenador nos aponta: *“corpo humano, enquanto objeto, não é alguma coisa que se vivencie, então está presente, mas também tudo de forma indireta, não sendo tratada com a profundidade, a seriedade que se necessitaria”*. Que seriedade seria esta? Como o tema deve ser tratado? Meu objetivo não é verificar se o coordenador diz a verdade, mas pensar como essas questões de gênero e sexualidade são construídas em diferentes dispositivos.

Vale ressaltar que prevalece um entendimento de que a sexualidade é sempre do campo da Biologia e que cabe a essa área do conhecimento (e somente a ela) trabalhá-la, não se compreendendo o seu conceito como uma construção social, histórica, que perpassa todos os conteúdos.

Nesse sentido, falar de sexualidade é, segundo Foucault (1988), seguir três eixos que a constituem: os sistemas de poder que regulam sua prática, a formação dos discursos que a ela se referem e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade. O que não se adapta a estes três eixos é o/a desviante, o/a excêntrico. E a preocupação que se dirige em torno da sexualidade resulta sempre em se manter um padrão, uma configuração “sadia e normal da sexualidade”. Como a escola e o currículo realizam esta ação? A coordenadora do curso de Pedagogia da UFV nos fala que os/as próprios/as professores/as e estudantes passam a “tomar cuidado” para não fugirem das normas:

“Ainda que hoje a gente esteja vencendo um pouco mais isso. Mas ainda a gente nota certas coisas, por exemplo, na própria docência. A gente tem alguns casos aqui de quando os rapazes

vão à escola fazer estágio em Educação Infantil, as professoras ficam atentas porque acham que “o que os pais vão pensar, tem um rapaz na sala trabalhando com as crianças”. Como se isso fosse um malefício e não o contrário, um enriquecimento cultural por ser um olhar complementar. Os próprios meninos ficam muitas vezes inseguros “eu deixo ou não deixo me beijar, como é que é?”(Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

A sexualidade está na escola e, a todo momento, ela é evocada. O fato de haver um homem atuando na Educação Infantil desperta o olhar sobre a sexualidade e as perguntas surgem: *“as professoras ficam atentas porque acham que “o que os pais vão pensar, tem um rapaz na sala trabalhando com as crianças”*. “Quem será este professor? Quais são suas intenções? Pode homem na escola?”. Estas são perguntas levantadas por Thomaz Spartacus (2010) em seu trabalho de Mestrado. Desse modo, na escola surgem “dicas” acerca do que se pode, ou não, fazer, usar, falar e de como devem agir o menino e a menina. Este discurso vem, sucessivamente, imbuído em uma essência sexista e androcêntrica, que segrega mais ainda aqueles que fogem ao padrão, à normatização.

A sexualidade está presente e não possui um conceito único, pois comporta diversas dimensões. É também Foucault (1988) que, em sua trilogia "A História da Sexualidade", traça um amplo estudo sobre esse conceito, analisando como ele organiza toda uma ordem de saberes a respeito do sujeito, pois o mesmo se forja em torno de múltiplos discursos sobre o sexo. Ressalta-se, aqui, que uma visão moralista e conservadora ainda se mantém sobre a sexualidade, orientando-a como algo exclusivo para a reprodução; por isso há a vigilância constante dos sujeitos.

O sexo é, ao contrário, o elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente mais interior, num dispositivo de sexualidade que o poder organiza em suas captações dos corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres. Poder-se-ia acrescentar que “o sexo” exerce outra função ainda, que atravessa e sustém as primeiras. Papel, desta vez, mais prático do que teórico. É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade (já que ele é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo (pois ele é uma parte real e ameaçada deste corpo do qual constitui simbolicamente o todo), à sua identidade (já que ele alia a força de uma pulsão à singularidade de uma história) (FOUCAULT, 1998, p.169-170).

E se estamos falando da constituição de sujeitos a partir da perspectiva de gênero, entendemos este como constituinte de sua identidade e, nesse sentido, as identidades são entendidas como múltiplas, plurais, que se modificam e, até mesmo, se

contradizem de acordo com a história de cada um.

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes (LOURO, 1995, p. 12).

Portanto, as identidades sexuais e de gênero têm um caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado por teóricos culturais. A sexualidade, compreendida como uma invenção social e coordenada pelos diversos discursos que normatizam, regulam e impõem verdades, saberes sobre práticas sexuais, constitui as identidades dos sujeitos a partir do trânsito de cada um em suas relações, “sendo elas com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto, ou sem parceiros”. Já a identidade de gênero se dá histórica e socialmente por meio da identificação dos sujeitos com o masculino ou o feminino. É importante explicitar que, ao mesmo tempo que estas identidades se encontram inter-relacionadas, elas se diferem. Mas, ambas são construídas sócio e historicamente e estão em constante movimento, se transformam e se modificam (LOURO, 1997).

Na entrevista com o coordenador do curso de Pedagogia da UFJF, ele falou que considera importante a discussão de gênero e sexualidade nos curso de formação de professores/as:

“É, olha, eu penso que é importante ter a disciplina para discutir essa questão de gênero, sexualidade e educação, até porque a tendência, frente ao desenvolvimento e ao avanço do conhecimento, é de haver cada vez mais uma discussão especializada, né? Eu acho que é importante para o aluno ter pelo menos o conhecimento do que são essas discussões especializadas” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFJF).

Este coordenador nos fala da tendência em se desenvolver uma discussão especializada e que isso é importante para o/a aluno/a; aí estaria, talvez, a discussão de gênero e sexualidade. Assim, parece-me que a expressão: *“eu acho que é importante para o aluno ter pelo menos o conhecimento do que são essas discussões especializadas”*, não se faz refletindo sobre a discussão de gênero e sexualidade, especificamente, mas toda e qualquer discussão especializada. A discussão do tema como disciplina parece simplesmente seguir uma tendência, mas não se vislumbra um motivo prático, por exemplo, para a elaboração e o desenvolvimento de um trabalho

sobre gênero e sexualidade na instituição.

Para Louro (1998), “as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão circulando em algum lugar, ‘lá fora’; elas são instâncias que carregam e produzem representações” (p.46). Para a autora, o silêncio significa adotar uma atitude ao lado de quem já detém o domínio e a legitimidade.

Nesse sentido, ao analisarmos que a construção de gênero é um processo social e histórico, supomos que ela se transforme constantemente e, dessa forma, a prática dos/as professores/as, nas instituições, tende a ser vista como uma possibilidade de intervenção. No “jogo de forças” do currículo, ao tomarmos os espaços como lugares de resistência e exercício do poder, percebemo-nos como produtos e produtores da nossa formação.

E como estão sendo formados os/as educadores/as no que se refere às diversidades sexuais? Estariam preparados/as para receber alunos/as que assumem uma identidade diferente da considerada natural? Quando entrevistei a coordenadora do curso de Pedagogia da UFV, ela iniciou a nossa conversa dizendo que as questões de gênero e sexualidade estão diluídas na matriz do curso. Assim, mesmo existindo uma disciplina específica que trate do tema, a discussão também vai ocorrer em algumas disciplinas:

“Eu acho que essa questão, na verdade, está diluída na matriz, embora a gente tenha uma disciplina que é Educação e Gênero. É a mais direcionada, que tem mais abrangência. As demais, eu acho que têm, episodicamente, situações que tratam disso, mas nem se configura, às vezes, como item de programa da disciplina” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

Acredito que a coordenadora quis garantir que a instituição trata o tema, logo no início da conversa, assim que falei do que se trata a minha dissertação; ela inicia sua fala relatando que o curso possui a disciplina e que, além disso, trata da questão em outras disciplinas. A disciplina Educação e Gênero é optativa e foi criada depois da reformulação do curso, sendo oferecida por uma profissional que desenvolveu seu doutorado discutindo as questões de gênero. Posteriormente, tratarei da ementa desta disciplina. O que destaco na fala da coordenadora é: *“as demais, eu acho que têm, episodicamente, situações que tratam disso, mas nem se configura, às vezes, como item de programa da disciplina”*. Ela indica que a discussão de gênero e sexualidade

está presente, puxada pelas disciplinas tradicionais (Sociologia, Psicologia, Antropologia) como parte de um conteúdo, e não como um ponto central. Se a temática aparece, mesmo que "episodicamente", em algumas disciplinas, ela não consta no programa. Qual é a importância desta discussão como item destas disciplinas? Quais são as concepções de gênero e sexualidades discutidas por elas? Qual a diferença desta temática frente aos demais itens trabalhados nas disciplinas? Por que alguns itens são citados no programa e outros não?

Talvez estas questões nos ajudem a pensar como as diferenças são construídas, como as estratégias discursivas são postas em ação. Pensar como algumas mudanças são desenvolvidas apenas para encobrir um mesmo processo de desigualdade e discriminação. Louro (1995) ressalta que “a problematização de nossas práticas diárias, da linguagem, das estratégias escolares, dos livros textos, de nossos referenciais teóricos, pode se constituir na primeira e mais importante atitude em direção a uma escola não sexista” (LOURO, 1995, p.181). Para a autora, não devemos apenas questionar as nossas práticas, mas, também, quais são nossas bases teóricas, porque até mesmo muitas das chamadas teorizações críticas são complacentes com a questão de gênero a partir do momento que não a integram em suas análises. Gênero e sexualidade são, sem dúvida, espaços de poder.

3.3. Gênero e Poder

A análise da relação de gênero e poder³³ contribui para pensarmos neste dispositivo na forma como analisa Foucault: o poder não só como controlador, coibidor, mas como produtivo e também positivo. O controle dos corpos disciplina os sujeitos e as relações de gênero se constroem neste campo de forças entre poder e resistência. Já o

³³ Para Foucault o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de relação. Para determinar a especificidade das relações de poder, Foucault as distingue das “capacidades objetivas” e das “relações de comunicação”. Por capacidades objetivas, devemos entender: “o [Poder] que se exerce sobre as coisas, e que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las”. Por relações de informação, relações que transmitem uma informação através de uma língua, um sistema de signos ou qualquer meio simbólico. A diferença destas, as relações de poder são relações ente sujeitos que se definem, como dissemos, como modos de ação que não atuam direta e imediatamente sobre os outros, mas sobre suas ações. As relações de poder exigem que o outro (aquele sobre quem se exerce) seja mantido e reconhecido até o final como um sujeito de ação, e também que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (CASTRO, 2009, p.326-327).

poder gera resistências, onde há poder, há resistências, e estas podem se manifestar consciente e inconscientemente.

As manifestações das questões relacionadas a gênero estão presentes nos currículos, nas práticas cotidianas de professores (as) e alunos (as), homens e mulheres, que estão a todo tempo constituindo e instituindo formas de ser, estar, agir e falar, ou seja, estão se fazendo e refazendo segundo os gêneros que assumem. Ao perguntar ao coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ se ele achava importante que os currículos dos cursos de formação de professores/as discutissem gênero e sexualidade, ele dividiu as respostas, falou por si (como pessoa) e como coordenador do curso:

*“Eu tenho **posições pessoais e também como profissional**, sem dúvida alguma uma disciplina dessas dentro do currículo, ela é fundamental, agora, eu sempre penso assim, a perspectiva pessoal e a perspectiva do grupo. Então na hora da discussão da organização do currículo aparecem professores falando das necessidades fundamentais de tal e tal disciplina. **As áreas consagradas, os fundamentos sempre falam, ahhh, o curso de pedagogia tem que ter fundamentos, porque o curso de pedagogia antigamente na minha época tinham quatro filosofias, quatro sociologias, para dar uma base boa, porque sem essa base não dá para discutir nada, agora temos que dar todo conteúdo em duas disciplinas. Então o que é que se estabelece, certos temas pontuais ficam para as eletivas. É obvio que um tema como este gênero e sexualidade I, II, III pode e deve fazer parte minimamente das disciplinas eletivas, falo eletivas porque se evita um atrito dentro de uma mentalidade vigente que vem crescendo muito dentro da questão da permissão do conhecimento. Agora, por outro lado, eu penso assim, duas coisas, se eu fosse separar didaticamente, a questão de gênero ela é fundamental no curso de pedagogia, até pela própria constituição do curso de pedagogia, é um curso em que a presença das mulheres tem a ver com escolhas na profissão, ou por opção ou por falta de opção”** (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).*

Percebemos que o coordenador reconhece a importância da discussão de gênero e sexualidade e como o tema vem organizando a própria história do curso. Mas, mais uma vez, ele diz que são questões pessoais, que se existir um/a professor/a que defenda a temática, talvez esta entre no currículo. Outra coisa que o coordenador repete é que a reforma passa pelas escolhas dos/as professores/as, tanto que ele se posiciona como sujeito e como coordenador. Ressalta, também, as áreas "consagradas" dos fundamentos; não tenho, aqui, a intenção de menosprezar nenhum conhecimento, mas não posso deixar de problematizar isso. Por que áreas consagradas? Qual é a explicação para elas se sobressaírem às demais disciplinas? O coordenador reconhece a importância da discussão de gênero e apresenta um motor que poderia impulsioná-la: a feminização do magistério. Assim, ele me fala da constituição do curso e como o mesmo já traz a discussão de gênero.

Talvez este reconhecimento da necessidade da discussão seja positivo, talvez ela

faça pensar a respeito do tema; colocamo-nos, mais uma vez, num espaço a ser explorado, mas não podemos deixar de reconhecer este espaço como organizado por relações de poder. Popkewitz (1997) nos fala da necessidade de se compreender a importância da relação existente entre poder e conhecimento. Definir o conhecimento nas relações de poder proporciona uma maneira de pensar sobre “como as epistemologias tornam a vida inteligível, como elas disciplinam o desejo e a vontade, e ao mesmo tempo, como reagem aos fatos sociais para qualificar ou desqualificar formas específicas de raciocínio e provisões de princípio” (POPKEWITZ, 1997, p.51).

Nesse sentido, a problematização de nossas práticas, da nossa linguagem, de nossos referenciais pode se constituir como uma primeira atitude para se contribuir com uma escola não sexista. Propor outro tipo de escola parece passar pelos cursos de formação docente e pelas universidades no seu papel de problematizar essa realidade. O que não acredito que seja válido seria evitar o confronto como nos diz o coordenador: *“falo eletivas porque se evita um atrito dentro de uma mentalidade vigente que vem crescendo muito dentro da questão da permissão do conhecimento”*. São as práticas naturalizadas que acabam por regular o que é permitido e o que não é. De acordo com Popkewitz (1997), podemos pensar no poder³⁴ como:

Tendo, pelo menos, duas dimensões conceituais. Uma relaciona-se aos grupos, “forças” ou indivíduos que exercem o poder sobre outros. Essas forças ou pessoas articulam seus interesses, enquanto ocorrem transformações sociais, culturais, políticas e econômicas dentro da sociedade. Elas exigem continuamente uma regulamentação das práticas pedagógicas usadas para ensinar valores ou conteúdos específicos, como educação sexual ou ciência e tecnologia. Aqui, a noção de poder está relacionada ao conceito de soberania. O poder como soberania, cria um mundo dicotômico no qual existe opressor e oprimido. O dualismo perde de vista as sutilezas nas quais o poder opera em múltiplos locais e através das ações e práticas dos indivíduos. Uma segunda noção de poder refere-se aos seus efeitos, enquanto ele circula através das práticas institucionais e dos discursos da vida diária. Os efeitos do poder estão na produção do desejo, tendências e sensibilidades. O poder está inserido na forma que os indivíduos estabelecem fronteiras para eles mesmos, definem as categorias de bem e mal, e visualizam possibilidades. O poder é relacional e regional (POPKEWITZ, 1997, p.238).

³⁴ Outro conceito de poder que tem aproximações com Foucault, mas distanciamentos também. Para Foucault o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de relação. (...) As relações de poder exigem que o outro (aquele sobre quem se exerce) seja mantido e reconhecido até o final como um sujeito de ação e, também, que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. Como ressalta POPKEWITZ (1997) os efeitos do poder estão na produção do desejo, tendências e sensibilidades. O poder está inserido na forma que os indivíduos estabelecem fronteiras para eles mesmos, definem as categorias de bem e mal, e visualizam possibilidades. O poder é relacional.

Pensar o conhecimento e sua manifestação entre relações de poder é pensar em “resistência”, por isso mesmo evitar o atrito de ideias seria negar esta relação. Refletir sobre as relações de poder significa estar interessado em saber como ocorrem as diferenciações e as práticas pelas quais são produzidas as identidades (POPKEWITZ, 1997).

Ao discutirmos gênero e relações de poder vamos ao encontro das discussões sobre diferenças e, ao considerarmos que o termo diferença se compreende nas relações sociais, fica explícito que as relações de poder têm forte influência na constituição das diferenças. O que foge da norma, do conhecido e do controle é tido como diferente, estranho, ‘anormal’, o outro.

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão e da marginalização daquelas pessoas que são definidos como “outros” ou forasteiros. Por outro lado ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (SILVA, 2000, p.50).

Tanto as masculinidades, as feminilidades, como as homossexualidades e as demais orientações sexuais se constituem umas em relação às outras. Assim, estamos, a todo momento, transitando em nossas múltiplas identidades de acordo com os contextos e, ao vivenciarmos nossas experiências, as diferenças vão se manifestando.

Podemos analisar que a diferença é marcada em relação à identidade. Já a identidade se constrói em relação a outras identidades, ao outro, há uma tendência a se valorizar o que não se é. Sou isto, porque não sou aquilo e, desse modo, não nos permitimos sermos muitas coisas.

Assim, a sexualidade e os discursos em torno dela se organizam em duas questões: a primeira com a nossa subjetividade (quem e o que somos) e a segunda com a sociedade (WEEKS, 2007). Dessa forma, ela age sobre o gerenciamento dos corpos: organiza-nos socialmente e nos disciplina individualmente, regulando, inclusive, os nossos comportamentos sexuais. O que está em jogo nestes discursos sobre a sexualidade e as condutas sexuais? Os grupos gays marcados pela diferença frente à norma heterossexual também fazem pressão para que essa discussão esteja nos currículos, componha os currículos dos cursos de formação e que estejam nas escolas.

Compreender a história da homossexualidade nos leva a um novo entendimento a respeito da construção da heterossexualidade e da sexualidade. “Podemos começar dizendo que antes do século XIX a ‘homossexualidade’ existia, mas o\|a homossexual não” (WEEKS, 2007, p.65). As práticas homossexuais existiram em todos os tipos de sociedade, em todos os tempos e de diversas formas, mas é a partir do século XIX que se desenvolve uma identidade homossexual.

Pode ser argumentado que sentimentos e desejos sexuais são uma coisa, enquanto que a aceitação de uma posição social particular e um organizado senso de si – isto é, uma identidade – é outra. Não existe nenhuma conexão necessária entre comportamento e identidade sexual (WEEKS, 2007, p.72).

E esta identidade revela um sentido de si, uma forma de se organizar e lutar. Por mais que também significasse exclusão, permitiria a busca de direitos, “uma identidade que possa ajudar um indivíduo a negociar os riscos da vida diária” Louro (2003).

Com a produção destas identidades aparecem as demandas de cada grupo, as reivindicações de direitos civis. E quando falamos desta construção, falamos de sexualidade e entendemos que ela é e está em qualquer lugar. Então, por que este debate está longe dos cursos de formação de professores/as? Por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no ambiente acadêmico? Quais são os conceitos de nossos professores e professoras sobre o sexo e a sexualidade? Até quando fecharemos os olhos para a sexualidade nas instituições?

Atentos para estas questões, os grupos gays, que reclamam a introdução destas questões no currículo, investem em cursos de capacitação para os/as profissionais que já atuam ou irão atuar nas escolas. O que significa a compreensão dessas questões no contexto escolar? O que esperam aqueles/as que procuram o curso? De acordo com Ferrari (2010), os cursos, em certo sentido, procuram uma tentativa de penetrar no espaço da normalidade, adentrar num local de saber e de poder significativo para a negociação das identidades. Sugerir para a formação de professores/as um assunto “desvalorizado, estigmatizado, que faz parte do domínio dos “menos dignos” da vida social, significa pensar que a sociedade não deve ser estudada apenas pelo lado de seus valores “positivos”, do que é aprovado, mas por todas as manifestações da vida social” (FERRARI, 2010, p.13). Ou seja, analisando esta disputa pelo espaço do currículo,

podemos compreendê-lo como um composto heterogêneo por ser fruto de negociação, de luta.

De acordo com Paraíso (2009), o currículo é “um composto heterogêneo”, ele contém saberes variados, distintas capacidades e muitas possibilidades. “Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias” (p.278). Ela argumenta, ainda, que o currículo também está cheio de possibilidades, de cortes, de contatos que podem se mover. Explorar estas possibilidades e dar conta de que tudo cabe no currículo, é bom, mas é, também, difícil, pois nos chama à criação. O que o currículo necessita, de acordo com a autora, é produzir desejos e curiosidades. Os coordenadores também relatam esta dificuldade em suas falas:

*“Porque a gente sabe que as escolas são muito heterogêneas, **algumas são mais abertas para o diálogo, outras não.** Eu acho que esta reforma e outra que houver também, ela vai esbarrar muito nessa visão compartimentada, disciplina, eu tentei até de minha cabeça, juntar mais, aproximar mais verticalmente o curso, colocar alunos de vários períodos, tentar ver se fazia aquela integração horizontal e discussão, né? Tentar ver quais são os temas que poderiam percorrer tais e tais séries, desarticular também esta rigidez, **mas isto também é muito difícil, as pessoas acabam se achando, se considerando muito especialistas**”* (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

*“É necessária a cumplicidade, a gente tem que pensar um currículo em que nós acreditamos nele assim. **Mas o que vejo não é bem isso, a gente faz a matriz em que cada um dá o tom da sua conversa e do seu olhar e, necessariamente, não converge para o que o outro falou**”* (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

As dificuldades são apontadas pelos coordenadores no que se refere às ideologias e a composição de diferentes conceitos e saberes configura uma disputa, nas instituições, por meio dos sujeitos que os integram. O currículo é feito por gente, negociações, jogos de poderes e lutas. Em meio a essas disputas, em vez de selecionarmos isto ou aquilo, poderíamos optar pela diversidade, dar lugar à curiosidade.

Mas pode um elemento tão engendrado de verdades, mapas e organização produzir desejos? A discussão de gênero e sexualidade está intimamente ligada aos desejos, curiosidades; assim, ela poderia contribuir para despertar novas maneiras de trabalho?

Ao questionarmos o coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ sobre a existência, ou não, de uma disciplina ou discussão da temática de gênero e sexualidade

no curso da instituição, ele me respondeu que uma disciplina específica não existe, mas que a discussão aparece como tópico em disciplinas como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação. Ressaltou, também, que uma disciplina, em específico, poderia tratar mais do tema. Trata-se de uma disciplina optativa, criada por uma professora que trabalha com Arte e Educação, denominada Bioexpressão.

"Aí lembrei também agora, que tem uma disciplina que nós incorporamos no currículo que é bioexpressão, mas porque? Por uma professora que veio da área de língua portuguesa e arte educação, que fez seu doutorado e ela trouxe, desenvolveu esse conceito de bioexpressão que tem a ver com a colocação do corpo diante da sociedade, diante do outro. É uma atividade que atrai muitos alunos, ela tem uma parte de conteúdo, mas tem movimento, conhecimento do próprio corpo e diálogo com o outro, então está aí presente no currículo, mas também em forma de iniciativa da pessoa, porque se esta professora não estiver presente quem vai trabalhar a disciplina? A própria discussão da psicomotricidade no campo da educação infantil, ela vai também focar a questão de gênero e sexualidade, porque certos movimentos que se fazem são movimentos ditos masculinos, femininos, de meninos, de meninas, e o que é que isto acarreta também de conotação, não é?" (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

Analisando a fala do coordenador, mais uma vez retorno à discussão do pessoal: a disciplina só existe porque um profissional que se dedica ao tema a criou. O próprio coordenador reconhece que se a professora não oferecesse a disciplina, ou se deixasse o cargo, não teriam um substituto para ela. Outra questão que ele apresenta é quanto ao interesse dos/das estudantes por esta disciplina: *"é uma atividade que atrai muitos alunos, ela tem uma parte de conteúdo, mas tem movimento, conhecimento do próprio corpo e diálogo com o outro, então está aí presente no currículo"*. Dessa forma me atentei para a matriz do curso para conhecer melhor a disciplina, mas, como se trata de uma disciplina optativa, ela não compõe a matriz. Porém, entrei em contato com a professora que trabalha a disciplina e consegui sua ementa, que segue abaixo:

Bioexpressão: uma pedagogia do movimento e da expressividade: 60 h. A expressão criativa em seus aspectos crítico, sensível e lúdico, e sua contribuição no processo de formação do homem em sua dualidade indivíduo/ser social. Percepção corporal e movimento como forma de expressão e apreensão da realidade circundante. Couraças musculares e suas relações com o processo educacional³⁵.

De acordo com a professora, os objetivos da disciplina são: **analisar o corpo como "produto" sociocultural e educacional**; conceituar corporeidade e couraças

³⁵ Dados fornecidos pela professora responsável pela disciplina.

musculares; refletir sobre a unicidade *soma/psique* e seu significado para a Educação do século XXI; **estimular o processo de autoconhecimento**, auto-aperfeiçoamento, expressão criativa e as relações interpessoais; desenvolver possibilidades de minimizar situações estressantes.

Esta parece ser uma disciplina que se aproxima das discussões que proponho: interpretar o corpo como produto sociocultural e educacional pode ser uma possibilidade de conhecê-lo como algo construído. O coordenador nos fala que a disciplina é muito requisitada pelos/as estudantes. Mas o que eles/as buscam? Eis uma disciplina que propõe discutir o homem como indivíduo e ser social, uma pedagogia da expressividade, e que nos convida a conhecê-la; mas por quê?

Paraíso (2009) nos fala que o currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo. Muitos de nós, quando pensamos em nossa trajetória escolar, lembramos de um/a professor/a, uma aula, uma matéria, um livro, que marcou “um antes e um depois em nossas vidas” (p.286). Para a autora, o/a professor/a pode ampliar as possibilidades de um encontro que produza experiências. A experiência é pessoal, mas outros podem cruzá-la, atravessá-la, compô-la. A experiência transforma, muda, move; com ela saímos sempre modificados e o mundo também se modifica.

Retomando a entrevista, o coordenador me falou também da “*própria discussão da psicomotricidade no campo da Educação Infantil, ela vai também focar a questão de gênero e sexualidade, porque certos movimentos que se fazem são movimentos ditos masculinos, femininos, de meninos, de meninas, e o que é que isto acarreta também de conotação, não é?*” Discutir corpos e movimentos, em uma instituição que constitui o paradigma da disciplinarização, do governo dos corpos e do controle dos saberes, parece ser um dos espaços ocupados pelos temas de gênero e sexualidade. Assim, procura-se romper as fronteiras e a normalização das práticas institucionais que desprezam certos saberes ou os silenciam. Igualmente, busca-se desmitificar a ideia de que a sexualidade deva estar limitada ao espaço privado, o que contribui para pensá-la como integrante de um espaço mais amplo, relacional, compreendendo as identidades como construções sociais. De acordo com Louro (1997), é urgente exercitarmos a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais nas quais estamos envolvidas/os. Questionar, problematizar, sentir. São das nossas insatisfações que brotam as inquietações, as curiosidades e a nossa energia para disputar as relações que nos aguardam.

Assim, pensar nessa perspectiva nos atenta para o “processo de fabricação dos sujeitos que é constante e muito sutil, quase invisível. Nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos” (LOURO, 1997, p.63). Problematizar as identidades e desconstruir a polarização dos gêneros são possibilidades de trabalho que problematizam as verdades instituídas socialmente. Verdades que compõem e se manifestam em instituições como escolas e universidades, organizando, formando e excluindo sujeitos que não se conformam às normas. Espaços possuidores da diversidade que precisam ser analisados como plurais e instáveis.

3.4. Gênero e a Escola

A escola forma. A organização escolar com seus prédios, currículos, docentes, regulamentos, avaliações, vigilâncias, dentre outros, contribui para a produção das diferenças entre os sujeitos. As crianças e profissionais que não se reconhecem neste espaço são considerados diferentes, sejam por distinções de raça, classe, orientação sexual, ou qualquer outra classificação que fuja à norma.

O prédio escolar informa a todos “sua razão de existir”. A escola institui, delimita, organiza espaços para meninos e meninas e “ensina”, “educa”, “forma” a todo o tempo maneiras de ser menino e menina, seja nas brincadeiras, na sala, no pátio, na quadra de esportes, nela sempre estão presentes as distinções dos espaços segundo o sexo biológico (LOURO, 2007, p.58).

Estas práticas são consideradas naturais e é a elas que devemos nos atentar. Foucault (1988), em seus estudos, analisa como o corpo é o primeiro lugar de disciplinarização e esta ocorre quase que naturalmente, sendo transferida de pais para filhos e, ainda, encontra-se a todo tempo em disputa no jogo de forças das relações sociais. Atentar-nos para como são produzidos estes processos e que efeitos causam nas nossas práticas e relações, torna-se relevante para nos organizarmos, pois, como ressalta Foucault, a disciplina também pode ser positiva, ela apropria mais e melhor, desenvolve nos sujeitos capacidades que podem ser produtivas.

No espaço escolar essas formas de saber/poder se expressam nos modos de agir dos educandos. O comportamento adequado a este estabelecimento é aprendido e

desenvolvido, embora com resistências. Talvez, aqui, possamos compreender a necessidade de se difundirem normas e regras consideradas normais ou naturais, como por exemplo, a educação heterossexual. Questiono, assim, esta orientação sexual considerada majoritariamente como natural: qual seria, então, a necessidade de se garantir a todo tempo uma formação/organização de uma sociedade heterossexual, já que ela é considerada natural? Conversando com o coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ sobre sua opinião a respeito da discussão de gênero e sexualidade no curso de formação de professores/as, ele me apresentou dois aspectos: o primeiro falou da formação dos/as estudantes e de como o gênero perpassa a história do curso, o segundo tratou da sexualidade infantil que muitas vezes preferimos silenciar:

*“Então essa discussão do gênero, do trabalho, como é o desempenho de papel na docência, vai estar toda hora atravessando a questão de gênero que seria fundamental para compor aí a reflexão do profissional que se forma. Por outro lado, a sexualidade que compõem também esse campo tem uma vertente separada que é justamente perceber a criança como desejante. A criança que está ali pulsante, se jogando diante da vida e está descobrindo o seu corpo e que este corpo ele é praticamente interrompido para entrar em sala, a criança entra, foi Paulo Freire mesmo que falou isso, ou se eu estiver confundindo foi Rubem Alves, ela entra na sala de aula só com a cabeça e mãos para segurar o lápis e o caderno, só uma parte do corpo que entra é por aí também que se deve pensar na discussão de sexualidade, **na forma que esse corpo é educado e como nós as pessoas do curso de pedagogia lidamos com o nosso corpo e as questões que o envolve porque o corpo está transmitindo sempre valores, posições, visões de mundo, se está sendo visto, olhado, admirado, enfrentado, então nós ainda temos muita vergonha de falar sobre o corpo, a sexualidade que é privada, mas devemos observar que nas crianças isto está aflorando toda hora, no Ensino Fundamental principalmente que é o nosso campo, então a gente questiona, como isto não está incluído fortemente, claramente no currículo?**” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).*

O coordenador ressalta a história da constituição do curso de Pedagogia e sua relação com gênero. Para ele, isso já seria um motivo para trazer a discussão aos cursos. Outro ponto que o coordenador destaca é que não costumamos questionar como nós, educadores/as, lidamos com a sexualidade, com o nosso corpo e como podemos estar transmitindo certos valores: *“na forma que esse corpo é educado e como nós, pessoas do curso de Pedagogia, lidamos com o nosso corpo e com as questões que o envolvem, porque o corpo está transmitindo sempre valores, posições, visões de mundo. Se está sendo visto, olhado, admirado, enfrentado, então, nós ainda temos muita vergonha de falar sobre o corpo, sobre a sexualidade que é privada, mas devemos observar que nas crianças isto está aflorando toda hora”*. De acordo com Louro (1997), a escola, como instituição privilegiada socialmente, passa a ter olhares mais atentos para todos os sujeitos da educação. “Isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e

pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam 'fazer' a formação, ou seja, os professores” (p.91). Quais são os sentidos e valores que estamos transmitindo? Pensar sobre minha concepção de gênero e sexualidade pode contribuir para diminuir os binarismos? Qual a concepção de gênero e sexualidade que revelo? Estas manifestações não ocorrem somente com os alunos, “é indispensável que nos demos conta de que as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas que convivem na escola” (p.76).

O coordenador relembra em sua fala, como a escola se nega a trabalhar temas que estão presentes, mas que se silenciam, ou melhor, que “são silenciados”: *“ela entra na sala de aula só com a cabeça e mãos para segurar o lápis e o caderno, só uma parte do corpo que entra, é por aí também que se deve pensar na discussão de sexualidade”*.

Para Montserrat Moreno (1999), ao ingressarem na escola, meninos e meninas já sabem qual é sua identidade sexual e qual o papel devem representar, mesmo que isso aconteça de maneira confusa. A escola contribuirá eficientemente na tarefa de educar para o sentido de ser menino e menina e isso pode ser feito abertamente ou de forma velada, emitindo-se mensagens. Para a autora, a instituição escolar tem uma dupla função: a formação intelectual e a formação social dos sujeitos. Mas ela ressalta, porém, que o seu papel deveria e poderia ser outro: “em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo” (p.17). Moreno (1999) também descreve que compreendemos a realidade como aquilo que imaginamos que ela seja. Dessa forma, o que acreditamos ser próprio do homem, por exemplo, faz parte do nosso imaginário sobre o que é ser homem. Observa, ainda, que se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas e naturais, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais. Ou seja, as diferenças não são imaginárias, mas, sim, construídas.

Ao educar meninos e meninas, a escola educa também o aluno, o negro, o baixo, o gago, o magro, pois não somos um a cada momento, somos isto e aquilo e, ao mesmo tempo, o outro. Os discursos se modificam, os códigos e símbolos tomam outros sentidos com o objetivo de trazer os sujeitos à norma; paralelamente a eles estão nossas plurais identidades, constituindo e sendo constituídas por essas relações.

As aulas de Educação Física são exemplos, na escola, de um espaço onde se manifestam as discussões de gênero. Considera-se natural que o menino pratique atividades físicas durante sua trajetória escolar, mas, caso contrário, se ele não gosta de praticar as atividades estabelecidas junto aos colegas, logo aparecem as gozações, os insultos e os questionamentos a respeito de sua sexualidade. Para o coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ, se não discutimos o tema em nossa formação, reproduzimos o conceito naturalizado sobre gênero e sexualidade, correndo o risco de estarmos excluindo e estigmatizando nossos/as alunos/as. O professor chama a atenção para a nossa responsabilidade, enquanto formadores/as, de discutirmos a produção cultural na sociedade, que vai além das disciplinas:

"Se não falamos, não discutimos, nós vamos reproduzir um conceito generalizado e o preconceito, como por exemplo, se tem duas crianças do mesmo sexo se conhecendo, costuma-se criar um pânico, sobre a homossexualidade, sobre preconceitos, a culpabilidade, entra o pecado e aí começa a impor uma série de imposições de valores sobre estas crianças que não foram discutidas. E sem tem uma responsabilidade grande do professor de transmitir o saber, a ciência, as artes, tem também a importância de se discutir a produção da cultura da sociedade que ultrapassa e muito as fronteiras disciplinares, a criança ela, inclusive nos temos percebido nas pesquisas que nós fazemos aqui e tudo mais, a importância da escola na vida das crianças, muito além daqueles compartimentos disciplinares, a criança ela tem uma necessidade quase que orgânica (vou falar assim) de frequentar o espaço escolar" (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

O coordenador fala, também, da vigilância que fazemos a todo tempo das práticas e condutas na escola, como enxergamos ou construímos a "heterossexualidade" ou a "homossexualidade", nas brincadeiras. Como exemplo disso, temos as brincadeiras violentas em que os meninos se mostram como machões e, nesse momento, podem se agarrar, abraçar, sem serem questionados sobre suas sexualidades. Mas se, ao contrário, o abraço acontecer em um momento fora do contexto das brincadeiras de homem, se dois meninos trocarem afetos, o olhar vigilante virá logo questioná-los; a construção da sexualidade heteronormativa é reclamada a todo o momento. De acordo com Ferrari (2008), "a construção da identidade masculina está intimamente ligada às identidades homossexuais, numa relação de influência mútua" (p.35). Ainda de acordo com o autor, "cada um tem seu conceito do que é próprio do homem" (*ibid*), mesmo que não haja um acordo do que "isto" seja, o conceito é dado no dia-a-dia.

Dessa maneira, o discriminado pode entrar num processo de vigilância completa consigo mesmo numa busca inglória do jeito de ser homem ao

extremo e que agrada a todos. Vai se afastando cada vez mais de sua originalidade, do seu jeito de ser, para adquirir outra identidade, a de “homem”, exigida por todos ao seu redor, que nasce fora do sujeito e é incorporada como se fosse uma roupa, ou uma máscara (FERRARI, 2008, p.35-36).

No silêncio da escola sobre as questões de gênero, ela não só reproduz as concepções de gênero e sexualidade presentes na sociedade como também as produz a todo momento. Assim, sexualidade está na escola, ela não se separa do sujeito no momento em que este adentra o espaço escolar. A sexualidade entra em cena a todo tempo; ela não ficará fora da escola por não ser discutida abertamente neste espaço. Ela encontra-se na escola estando incluída, ou não, nos discursos das instituições. O coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ fala da importância que esses temas têm e como podem acrescer os debates educacionais:

"Ela pode não gostar de estudar, não gostar disto, não gostar daquilo, mas ela nas férias ela sofre, a ausência do grupo, ela tem uma necessidade hoje e é ali que ela vai descobrir-se, então é uma oportunidade que estamos perdendo de estar trabalhando estes temas todos, por exemplo, a criança até discuti sua identidade, até se perceber como uma pessoa que tem um corpo também, que carrega esse corpo aí com dificuldades às vezes, aí vem a questão da adolescência, das descobertas, dos medos" (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

Ao trazer as descobertas das crianças e os seus “medos” para a nossa discussão, o coordenador me faz pensar na violência que podemos cometer com os/as estudantes, tanto com aqueles que se compreendem como heterossexuais (pois estes também terão que vigiar suas práticas e isso está incorporado em nossa cultura, a exemplo da famosa frase “homem não chora” que leva, muitas vezes, a criança a se privar de demonstrar dor ou sofrimento), como quando estigmatizamos ou silenciemos a homossexualidade.

Como se reconhecer como homossexual quando a norma é a heterossexualidade? Como sendo, a todo momento, educado/a numa perspectiva heterossexual, o/a aluno/a ou, até mesmo, o adulto vão lidar com uma homossexualidade sem culpa? Questões e discussões que se organizam no chão da escola e que nos vinculam à formação docente e à universidade no seu compromisso com a problematização da realidade, com o questionamento do senso comum e com a construção do conhecimento. Louro (1998) ressalta que:

Há em tudo isso, um clima de medo. A sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as

dificuldades de educadores e educadoras, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e a vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atentos à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas. São os possíveis riscos e danos que fornecem as pautas para as aulas de educação sexual. Os adultos resguardam-se da discussão sobre os afetos, os desejos, os rituais e as fantasias e procuram manter a sexualidade, sempre que possível, sob um enfoque estritamente informativo e científico, isto é biológico (LOURO, 1998, p.46).

Articulando os conceitos discutidos até então (identidade, sexualidade, gênero, diferença e poder), perguntamo-nos que relações estes conceitos possuem com os currículos. Para Ferrari (2008), “a escolarização não apenas produz conhecimento e relações de desigualdade, mas também produz e organiza as identidades” (p.38).

Essas práticas vão ocorrer tanto nas reuniões de conselho de classe, como nas rodas de conversas de professores/as. Basta que a suspeita sobre um/a aluno/a seja posta em discussão por um profissional que os outros vão revelar vestígios que exponham o que este aluno “seja”, ou que relacionem outros alunos com características consideradas homossexuais. Assim, mais do que vigiar essas práticas, os/as professores/as, muitas vezes, sentem-se na obrigação de corrigirem estes/as alunos/as.

De acordo com Ferrari (2008), “a desconfiança é expressa na eterna vigilância aos alunos, fortalecida a partir da idéia de que cabe à escola corrigir. A preocupação passa a ser constante” (p.39). Para o autor, se a sexualidade causa susto, a homossexualidade, que muitas vezes é negada na sociedade, vai ser também negada na escola. “Isso ocorre porque os educadores pouco entendem sobre as práticas homoeróticas, muitas vezes conhecidas como distúrbios, como doenças” (p.40). E, dessa forma, acabam produzindo identidades, classificando sujeitos. Estes são os grandes desafios que a escola deve enfrentar e, como cita o coordenador, “*então é uma oportunidade que estamos perdendo de estar trabalhando estes temas todos*”, não problematizando só a educação dos/as estudantes, mas, também, uma forma de refletirmos sobre nós enquanto sujeitos, sobre nossas certezas, nossas atividades e aprendermos com isso. Quais são as identidades que estamos construindo e/ou reforçando? Isso nos leva a pensar no espaço de nossa formação.

3.5. Gênero, Currículo e Universidade

Difícilmente falamos do sexo ou do prazer nas salas de aula. Não obstante, muitos relacionamentos surgem nestes espaços, mas chamar a atenção para o corpo é “proibido”, a nossa sexualidade é anulada e passa despercebida pelos cursos. É justo que nos anulemos para sermos professores/as? Por que dizer não ao desejo? Ainda consideramos que a Educação é neutra? Quais são nossos medos e dúvidas? E por que não discutirmos sobre eles? Trabalhar expressando o que somos revelará as nossas fraquezas e incertezas? Se não conhecermos ou permitirmos viver nossa sexualidade, como iremos trabalhar com este tema?

O debate dessas questões parece passar pelos cursos de formação de professores/as e pela responsabilidade de se questionar quais forças colaboram para que o currículo atue como produtor de identidades sociais que ajudam a delongar as relações de poder existentes. Em conversa com o coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ, perguntei-lhe como considerava a discussão da temática de gênero e sexualidade para o curso. Ele, mais uma vez, respondeu-me que considera uma importante discussão e, mais do que isso, considera uma discussão necessária, mas também apontou que as escolas e universidades parecem fechar os olhos para tais questões, mantendo-se conservadoras:

“Eu considero em primeiro lugar que é necessário ter essa discussão porque há uma ausência desta discussão e digo muito mais, há uma ausência de discussão geral não homogênea, mas integrada dos professores em estar discutindo as questões que perpassam o curso. Isso não acontece e como nós recebemos cada vez mais jovens, meninas até, porque a maioria que entram são mulheres eu imagino até que aumenta uma responsabilidade de uma formação integral onde estas jovens, meninas discutam sobre si próprias, então o curso de Pedagogia tem uma oportunidade aí de contribuir, não é de fazer a cabeça, de doutrinar, nada disso, de contribuir para essa percepção, auto-percepção e abrir espaço para que cada um se reconheça, se identifique ali em suas diversas questões, que vão passar por esta também, qual é o papel social que a gente vai desempenhar? Eu comigo mesmo, eu com meus afetos e vivências, meus afetos e desafetos. Então acho isso tão importante quanto ensinar uma boa matemática, ensinar língua portuguesa, acho que é parte que é tão importante quanto, não é complementar... É fundamental, só que no que eu percebo Kelly, a cultura que a gente vive dentro da universidade e escola ainda é muito convencional de que isto não é parte, não é prioritário, então é complicado isso aí, ela está ausente, mas ela é fundamental e deveria estar presente” (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

O coordenador, talvez, desabafou ao dizer que acredita ser uma discussão necessária: *“e digo muito mais, há uma ausência de discussão geral, não homogênea, mas integrada, dos professores em estar discutindo as questões que perpassam o*

curso”. O coordenador parece fazer uma crítica à ausência de discussões que agreguem os profissionais para pensarem a formação dos/as estudantes como um todo. Ele percebe, também, que essa discussão é tão importante quanto as disciplinas de didática que perpassam o curso e, ainda, questiona se isto não deveria ser o objetivo do curso no que se refere à formação de sujeitos: colaborar para seu autoconhecimento. De acordo com Meyer (2005), o processo de homogeneização que as instituições impõem em prol de uma formação moral, de um discurso que busca promover o ideal, acaba por dissipar as diferentes identidades que nelas se encontram.

A maioria das professoras, professores e intelectuais encontram-se enredados nas malhas dessa retórica, pelo simples entendimento autoritário e autocentrado de que o que é considerado bom para si próprios inevitavelmente deve ser bom para “os outros”. (...) essa discutível lógica democrática em que a igualdade é pensada sobre a suposição de que os outros têm o direito de querer o que eu quero, de possuir o que eu possuo, de fazer o que eu faço, de aspirar aquilo que eu aspiro, é típica da antropofágica cultura ocidental eurocêntrica, que se autodeclara instituidora de padrões em todas as dimensões da vida humana, governa os desejos e os sonhos e ainda invoca para si credenciais de magnanimidade (MEYER, 2005, p.65).

A problematização das diferenças como produtivas e enriquecedoras parece ser uma das maneiras de levar à academia este debate: perguntarmos quais são as políticas de identidade das quais participamos. Questionarmos qual é a nossa concepção de respeito, de pluralidade também parece ser uma alternativa para romper o tradicionalismo dessa instituição, como bem lembra o coordenador: *“a cultura que a gente vive dentro da universidade e na escola ainda é muito convencional de que isto não é parte, não é prioritário, então é complicado isso aí, ela está ausente, mas ela é fundamental e deveria estar presente”*. Pensar de que maneira o nosso envolvimento contribui para a manutenção das desigualdades presentes nesse espaço e como poderemos atuar para modificá-las é uma tarefa indispensável para traspor-nos de vigilantes dos corpos a promotores/as de novas experiências.

Os corpos são objetos de grande atenção, não apenas nas instituições educacionais, mas nas diversas instâncias sociais. Pedagogias culturais estão, a todo momento, veiculando saberes e, conseqüentemente, produzindo sujeitos, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Além de nossa responsabilidade com a formação dos/as educadores/as, precisamos pensar em nossa formação: quais são nossas concepções e o que estamos transmitindo para os/as estudantes? A coordenadora

do curso de Pedagogia da UFV relata um fato que pode ocorrer com qualquer um de nós, em sala de aula, e aponta a necessidade de estarmos inseridos nas discussões que estão presentes em nossas instituições, pois, mesmo quando não as abordamos, elas são colocadas por nossos/as educandos/as no cotidiano institucional:

*“Pois é, esse é outro nó porque hoje, até a gente está repensando aqui nos fóruns de Licenciatura. Nas reuniões que a gente tem tido com as Licenciaturas há relatos interessantes, por exemplo, de um professor contando que o estagiário dele foi dar aula da disciplina, aí as meninas de quinze anos perguntaram ‘você mete?’. Ele ficou sem ação e respondeu: ‘não porque eu sou pequenininho’, porque ele é baixinho mesmo. E desconversou. **Aí, quer dizer, a gente vê que se não tiver um mínimo de discussão prévia com os nossos alunos, eles realmente vão se sentir sem chão, né?** Porque hoje a maioria dos nossos jovens pensa e tem de assunto não é muito a realidade que os nossos licenciandos estão aqui aprendendo. **Por isso é que eu acho que não dá para fazer esse tipo de discussão apenas técnica, formar o educador é também ligá-lo ao mundo que ele está lidando. Quem é esse jovem que ele vai encontrar? Quais os valores ele tem? E principalmente estar preparado para o choque cultural, porque eu acho que gênero e educação é uma ponta do iceberg, não está nem perto do que a gente enfrenta lá”** (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).*

A coordenadora conta um caso que pode ser assimilado de diferentes maneiras por nós, educadores/as, para se trazer a discussão da sexualidade para o cotidiano da instituição sem que ela acenda o “alarde” que geralmente gera. Porém, também podemos nos silenciar, desconversarmos e deixarmos a sexualidade com sua característica de “tabu”, como o relatado: *“ele ficou sem ação e respondeu: ‘não porque eu sou pequenininho’, porque ele é baixinho mesmo. E desconversou. **Aí, quer dizer, a gente vê que se não tiver um mínimo de discussão prévia com os nossos alunos, eles realmente vão se sentir sem chão, né?**”*. A coordenadora fala da importância de se propiciar um debate sobre os temas em nossos cursos de formação de professores/as para que não neguemos aos estudantes a oportunidade de sanarem dúvidas e curiosidades no local “privilegiado” dos saberes que é a escola. Como já tratei anteriormente, o meu objetivo é problematizar essas construções nos cursos de formação de professores/as; perceber como elas são tratadas e duvidar de suas certezas, no sentido que discute Meyer:

(...) Nada é “natural”, nada está dado de antemão, toda verdade _ mesmo aquela rotulada de científica – é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada. Desde esse ponto de vista, caberia a nós, educadoras e educadores, investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para a provisoriedade; do caráter

prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas (MEYER, 2003, p. 11).

O corpo se torna o que se diz dele, uma construção histórica com objetivos explícitos, ou não, de organização social. O que proponho é a oportunidade de pensar sobre essas construções para questioná-las. Quais são as identidades de gênero que estamos produzindo? Como nos dedicamos à formação de nossos educandos? Na entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UFV, perguntei sobre como ela acreditava que a discussão de gênero e sexualidade poderia aparecer no currículo. Ela me apresentou duas versões para a presença da discussão:

“Eu acho que duas coisas são importantes, porque o fato de existir uma disciplina, de certa forma, aprofundaria uma discussão em tópicos sobre o que você deseja ou precisa discutir. Agora, a transversalidade é algo necessário buscar, porém como fazer isso? Eu acho que aí você tem que ter cúmplices. É necessária a cumplicidade, a gente tem que pensar um currículo em que nós acreditamos nele assim. Mas o que vejo não é bem isso, a gente faz a matriz em que cada um dá o tom da sua conversa e do seu olhar e, necessariamente, não converge para o que o outro falou. Então, até isso é uma questão que estamos fazendo agora, que é neste semestre temos a proposta de avaliar o curso de Pedagogia, dessa matriz que está ofertada. Porque é exatamente isso, já que houve muitos embates para a sua implementação e ela acabou não contemplando a muitos do jeito que está, então vamos ver quais são os pontos que de fato precisam ser modificados, ou o que está funcionando e que pode ser mantido” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

Voltamos a uma discussão já levantada no capítulo anterior: cabe, no currículo, uma disciplina de gênero e sexualidade ou essa discussão pode ser transversal? A coordenadora fala da necessidade de se pensar em um trabalho que se realize, efetivamente, como o projeto de um grupo, e não como disputa. Ressalta, também, a necessidade de se revisar a reestruturação e se observar a que e a quem ela está servindo. “Os temas transversais referem-se às preocupações emergentes em nossa época e objetivam a formação integral do ser humano, não rejeitando as disciplinas curriculares” (CAMARGO E RIBEIRO, 1999, p.47). De acordo com Camargo e Ribeiro (1999), muitas vezes os conhecimentos que se referem aos sentimentos afetivos – relações pessoais, os direitos e deveres –, considerados pilares da sociedade e da colaboração humana, em geral são excluídos pela escola. “Além de a afetividade estar ausente nos currículos, a agressividade encontra-se presente, quer em estudos acrílicos das guerras dos conflitos, quer na competitividade do cotidiano da escola” (p.47).

A coordenadora também aponta que toda essa organização curricular se dá no espaço das disputas, “são relações de poder”: **“já que houve muitos embates para a sua implementação e ela acabou não contemplando a muitos do jeito que está, então vamos ver quais são os pontos que de fato precisam ser modificados, ou o que está funcionando e que pode ser mantido”**. De acordo com Silva (2006), “o conhecimento corporificado no currículo tem sido pensado e tratado tradicionalmente como uma coisa à qual se atribui certos poderes transcendentais, quase extra-humanos” (p.73). Ver o currículo como fetiche³⁶, é o que propõe Silva (2006): o que “constitui rejeitar tanto o realismo da pedagogia clássica quanto o construcionismo radical da análise crítica, aceitando, em vez disso, uma coexistência, não necessariamente pacífica, entre 'fatos' e 'fetiches', entre coisas e artefatos” (p.106). Para o autor, o fetiche nos remete à curiosidade, tratar o currículo como fetiche pode possibilitar uma ligação entre conhecimento e desejo. “Constituiria introduzir um elemento de erotismo no centro do conhecimento e do currículo” (*ibid*). Isso seria restaurar a contradição, as descontinuidades, as inseguranças, colocar em dúvida. E dúvida foi o que a coordenadora do curso de Pedagogia levantou em nossa conversa:

“O que eu vejo hoje é essa necessidade de transversalidade, mas para isso é necessário que o conjunto de professores pense essa matriz não apenas nominalmente. Que conteúdos nós vamos fazer? Que práticas nós vamos cobrar? Eu acho que, se a gente não vai para uma atividade que requeira esse tipo de reflexão, não adianta apresentar texto, não adianta fazer palestra. Acho que o aluno tem que ser coadjuvante neste fazer dessa discussão, ele tem que se sentir envolvido e dar a contribuição dele para essa formação e não ser mero espectador – como eu acho que alguns se sentem e nós deixamos, somos também culpados, não os sentimos como companheiros de jornada, achamos que eles sejam espectadores mesmo. Então eles ficam aguardando as diretrizes e nós ficamos mudando” (Coordenadora do curso de Pedagogia da UFV).

A coordenadora percebe a necessidade de uma discussão da matriz curricular completa, que todos os/as professores/as se debrucem na discussão de quais são os objetivos de formação. **“Que conteúdos nós vamos fazer? Que práticas nós vamos cobrar? Eu acho que, se a gente não vai para uma atividade que requeira esse tipo de**

³⁶ O fetiche deve sua existência à ambigüidade. É simultaneamente europeu e africano. Apresenta-se como visceralmente material, mas invoca, ao mesmo tempo, o que há de mais inapelavelmente transcendental. É matéria e é espírito. Humano e divino. Conceito e coisa. Autônomo e dependente. Tem um pé neste mundo e um olho no outro. O fetiche num mesmo movimento afirma e nega. Fascina e repugna. Reafirma a centralidade do sujeito europeu no mesmo gesto em que denuncia seu fascínio e sua curiosidade pelo outro colonizado. O fetiche é presença e ausência. Em sua metamorfose sexual, freudiana, movimenta-se constantemente entre o todo e a parte, o genuíno e o substituto, o mesmo e o diferente (SILVA, 2006, p.71).

reflexão, não adianta apresentar texto, não adianta fazer palestra. Acho que o aluno tem que ser coadjuvante neste fazer dessa discussão”. Ela fala, também, da possibilidade de integrar os/as estudantes no processo de reformulação, ouvir seus questionamentos e conhecer suas realidades. É importante saber quais são suas perspectivas frente ao curso e às questões sociais para que as reorganizações venham atender à demanda do grupo e este passe a se sentir parte do trabalho, e não mero espectador.

Para Silva (1999), o currículo é dividido por relações de poder: por meio dele se transmite o que é permitido, legitimado, o que é normal, normatizado. O que difere é deixado de lado, silenciado. O currículo afirma o que é positivo e o que não é, o que deve ser conhecido ou não e, dessa forma, produz sujeitos e identidades. O que me instiga neste campo de pesquisa e intrigado espaço de disputas é conhecer como essas distinções são produzidas e que identidades vêm construindo para, assim, intervirmos, pois:

Se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que estas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política; isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (SILVA, 1999, p.85-86).

No contexto da investigação aqui tratada, adoto a concepção do currículo como um conjunto de “práticas discursivas” que produz sujeitos, produz instituições. Dessa forma, parece-me que as questões relacionadas com gênero e sexualidade na formação de professores/as sejam constitutivas das práticas e dos sujeitos. As práticas são, assim, organizadas a partir da maneira como os/as professores/as percebem o currículo e o transformam em ação, ou seja, estes/estas criam currículos a partir de suas identidades, experiências, fronteiras e discursos que disciplinam, normatizam e produzem sujeitos. Nesse processo, encontramos sujeitos que preferem vivenciar outras formas de experiências, que se constituem de outras maneiras, se destacam pela diferença, estabelecem novas possibilidades e passam a ser considerados como uma “ameaça” à

continuação da história como sempre foi contada e planejada. Para manter-se o controle, instalam-se instituições e práticas de vigilância, de correção, formas de trazer para a norma o diferente e as diferenças (SILVA, 2000).

Vale destacar que diferentes sujeitos e, desse modo, distintas formas de expressão da sexualidade integram os mesmos espaços na Educação: a sala de aula, as rodas de conversa nos corredores, os grupos de discussões e pesquisas, os espaços educativos. Compreender o currículo como prática de produção de sujeitos, parece sugerir que estes são atores nesse processo e, também, constituem os currículos. Talvez seja isso que me instigue a, cada vez mais, provocar conflitos, contradições e produzir outras relações.

Para discutir, analisar e pensar estratégias de desconstrução das desigualdades, precisamos reconhecer as suas formas de instituição e a universidade é um dos locais importantes para diminuirmos tais disparidades. Assim, este trabalho torna-se político, mas não tenho, com isso, a ingenuidade de que irei solucionar todas as questões aqui levantadas.

Como indica Silva (1995), problematizar o currículo e as práticas significa perguntar quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo e de que forma eles são descritos; de que pontos de vista são delineados e representados os diferentes grupos sociais. Em entrevista com o coordenador do curso de Pedagogia da UFJF, questionei se havia no curso alguma discussão sobre gênero e sexualidade. Sua resposta foi positiva, havia uma disciplina sendo oferecida, até porque existia "o professor tal": *“então, fez parte desse conjunto de disciplinas que eram do eixo transversal, mas houve a discussão. Tem uma disciplina que é oferecida, chama-se Gênero, Sexualidade e Educação. Ela é opcional, mas é oferecida. Ela foi oferecida nesses últimos períodos até porque tem o professor tal”*. A disciplina era optativa e oferecida por um professor substituto, portanto, não estava prescrita na matriz curricular. Dessa forma, entrei em contato com o professor e solicitei a ele a ementa da disciplina que foi trabalhada. Vale lembrar que o professor não está mais atuando na instituição por haver terminado o seu contrato de trabalho e, conseqüentemente, a disciplina não é mais oferecida. Segue abaixo sua ementa:

Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação. Ementa: aborda as relações entre gênero, sexualidade e educação, a partir de estudos pós-estruturalistas, estudos culturais e estudos feministas, enfocando temas como:

constituição de identidades de gênero e sexuais na escola e nos espaços sociais de convivência; infância, adolescência, gênero e sexualidade; pedagogias e artefatos culturais produzindo gênero e sexualidade; relações de poder e as questões de gênero e sexualidade; a escola contemporânea e a constituição de sujeitos sexuados e generificados; formação docente, gênero e sexualidade³⁷.

A disciplina vem ao encontro de nosso debate, discute temas como construção de identidades de gênero e sexuais, relações de poder, dentre outros temas citados no decorrer deste trabalho. O que destaco é como a discussão se dá isoladamente; ela só ocorreu porque determinado professor, enquanto atuante, propôs-se a oferecê-la, mas podemos perceber que não houve uma discussão no grupo dos/as profissionais, como um todo. A organização curricular é feita pela junção da discussão de grupos menores e isso indica que não se tem a ideia do conjunto. Qual é a concepção de professor que o coordenador nos transmite ao dizer "até porque tem o professor tal"? Parece que, se não existisse o professor, a discussão não surgiria. Qual é o lugar dos gêneros e da sexualidade neste curso? Quais são os efeitos e significados de uma disciplina como esta, no currículo?

A desarticulação da instituição e de seus conteúdos com a vida cotidiana produz muitas desigualdades como já pudemos observar. A não discussão ou a organização dos currículos para além das disciplinas que o constituem podem gerar várias implicações no processo de formação de educadores/as. A instituição educacional continua sendo um espaço importante e concorrido no "âmbito dos movimentos sociais, como instância responsável tanto por aprendizagens específicas e diferenciadas que não ocorrem em outros locais, quanto pelo aprofundamento ou redirecionamento de outras iniciativas em outras instituições sociais" (MEYER, 2005, p.79).

Mesmo que a disciplina seja oferecida porque existe o "professor tal", ela nos chama a atenção para a possibilidade de se introduzir a discussão no curso, mostrando que esta pode ser trabalhada. Utilizar de seu espaço, enquanto professor/a, e introduzir a discussão no curso fazem parte dos jogos e relações de poder nos quais estamos inseridos. Talvez esta seja uma brecha para se resistir ao comum e ao tradicional, levando o debate para as turmas de graduação que poderão ressignificá-lo, levá-lo para as suas escolas e, assim, difundir micro-resistências.

³⁷ Dados fornecidos pelo professor que ofereceu a disciplina.

(currículos) Eles são também artefatos culturais. Seu texto (verbal e ilustrativo) produz e veicula representações de gênero e de sexualidade... “Ensina” modo(s) de “ser masculino” e de “ser femininas”, formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm efeitos de verdade e contribuem para produzir sujeitos. A articulação entre currículo escolar e significados culturais, bem como a problematização relacional de marcadores sociais (sobretudo o gênero e a sexualidade), adquire fundamental importância na Educação Sexual que me parece ser a mais produtiva (FURLANI, 2007, p. 272).

Acredito que por um lado pode ser considerado um avanço o fato de termos tido, pelo menos por um período, esta disciplina. No entanto, faz-se necessário investigar como continua este debate na instituição, qual a possibilidade desta disciplina voltar a ser oferecida e qual é o seu espaço no currículo. Em entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UFV, fiz a mesma pergunta, se existia alguma discussão sobre gênero e sexualidade no curso oferecido pela instituição. A coordenadora me disse que sim, que a disciplina é ofertada, foi criada depois da reformulação do curso e agrega o grupo das disciplinas optativas:

“Gênero e sexualidade é a disciplina específica. Ela é optativa, não é obrigatória, mas tem sido frequentemente requisitada pelos alunos. Acho que até mesmo por essa situação que eu estou falando, de você estar hoje na escola vivenciando uma série de indagações. Por exemplo, o que é ser mulher, o que é ser homem. São perguntas que nunca são suficientemente respondidas, até porque são contextos que vão sendo refeitos simultaneamente, né? Com isso, acho que com a própria demanda de quando o aluno vai à prática, ela se torna importante para, geralmente, trabalhar um pouco com essas situações que eles vivenciaram ou estão vivendo lá dentro, né? Um pouco neste sentido, principalmente quando você vai pensar uma gestão no âmbito educacional, que você tem que já permear o seu projeto político-pedagógico, permear o seu currículo, ver quais são as concepções das pessoas vão ali trabalhar, ver quais são as expectativas delas também. Saber lidar com essas idéias, e não exatamente com uma idéia para pré-concebida para ganhar, se é ela que predomina, né? Acho que esse diálogo deve ser construído porque se você for lá com imposição, na verdade você acaba fazendo o trabalho oposto e ratifica as idéias que ali já estão. Não adianta você ir para um embate direto, acho que você tem que ir, na verdade, criando momentos de dialogar com essas situações que vão ocorrer no dia a dia. Principalmente nas escolas que trabalham com adolescentes, eu acho que elas têm esse tipo de discussão muito mais presente. O que é exatamente que o adolescente acha de sua sexualidade, o que ele acha que é o seu papel na sociedade, quais são os valores que ele tem, que valores devem ser pensados. Então, acho que o gênero, na verdade, ele conduz um pouco essa discussão meio ética, né, na escola. Ele faz um pouco esse papel que deveria ser diluído, né, mas acaba nem sempre sendo. Eu falei que na própria matriz, às vezes, a gente não tem essa transversalidade desejada”.
(coordenadora do curso de Pedagogia da UFV)

Destaco, assim, o fato da disciplina existir e ser optativa: *“Ela é optativa, não é obrigatória, mas tem sido frequentemente requisitada pelos alunos. Acho que até mesmo por essa situação que eu estou falando, de você estar hoje na escola vivenciando uma série de indagações. Por exemplo, o que é ser mulher, o que é ser*

homem. São perguntas que nunca são suficientemente respondidas, até porque são contextos que vão sendo refeitos simultaneamente, né?”. Nota-se que a disciplina é requisitada pelos estudantes e a coordenadora sugere que isso ocorre porque as indagações estão presentes no espaço educacional. Ela fala, também, da importância de questionarmos os saberes, pois os contextos se modificam constantemente. Se esta disciplina é sempre requisitada, deve realmente ter um significado para os/as estudantes que a procuram e talvez esta seja uma questão de investigação: por que os/as educandos/as têm procurado cursar a disciplina? O que ela proporciona à formação destes/as? A busca se deve por motivos profissionais ou pessoais? Questões que poderiam abranger toda a comunidade envolvida com o curso, num processo de trocas. A disciplina Educação e Gênero oferecida na UFV se organiza da seguinte forma:

EDU430 Educação e Gênero 4 (4-0) 60. Introdução. A construção social do corpo e do sexo. A noção de gênero. Pedagogias de gênero. Gênero e trabalho docente³⁸.

A disciplina trata da constituição do corpo e do sexo como construções, discute o conceito de gênero e trata, também, da docência e do gênero. Temas que perpassam, a todo momento, os cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas. A disciplina é oferecida por uma professora do departamento de Educação que desenvolveu seus estudos na temática de gênero; o que significa que, mais uma vez, a disciplina é oferecida e pensada intimamente, ligada a um sujeito. Contudo, a disciplina é oferecida por uma profissional efetiva na instituição e está contemplada na matriz curricular do curso, talvez isso garanta que ela continue a ser oferecida, talvez não. Parece-me que tratar o tema significa travar lutas diárias pelo direito de narrar-se e esta acredito ser uma batalha constante, de cada um e de todos/as. Inspirando-me em José Régio, digo que esta é uma luta de não se trilhar os mesmos caminhos, de seguir os próprios passos, de não ir por aí.

De acordo com Costa (2005), o currículo é um lugar de circulação de narrativas e processos de subjetivação, do controle. É nos espaços de formação que se propõe o desenvolvimento de um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. “Mesmo as narrativas que se intitulam 'emancipatórias' anunciam a centralidade da escola na tarefa de produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejável, o que

³⁸ Dados retirados do site da instituição.

evidencia uma forma muito peculiar de emancipação” (p.51). Para a autora:

Para termos direito a existir sem sermos idênticos, é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural da representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos (COSTA, 2005, p.65).

Outra questão levantada na fala da coordenadora se refere às concepções e dúvidas que os adolescentes enfrentam: *“o que é exatamente que o adolescente acha de sua sexualidade, o que ele acha que é o seu papel na sociedade, quais são os valores que ele tem, que valores devem ser pensados. Então, acho que o gênero, na verdade, ele conduz um pouco essa discussão meio ética, né, na escola”*. Temos uma concepção de adolescentes que nos faz lembrar o período das descobertas, das dúvidas, da identificação com grupos; mas, e quando não ocorre essa identificação com o grupo social aceito? A quem recorre este adolescente? Quais são as suas possibilidades de sanar as dúvidas? Com quem conversar? Falar de currículo é falar de cultura, afinal de contas, perguntamo-nos: currículo para que? Para quem? O currículo trata do que a instituição faz e para quem faz. De acordo com Berticelli (2005):

Se aprofundássemos certos aspectos filosóficos destas questões, desembocaríamos na filosofia prática: a ética. Há, em todo o enfoque cultural destas questões, uma profunda preocupação com os valores éticos do respeito, do cuidado com a vida, com o outro, com o sujeito diferente, com a dor da exclusão, com a mágoa das minorias marginalizadas, com os excluídos, com a discriminação dos gays e lésbicas, com a exploração da mulher, com o abandono das crianças, com o silenciamento dos jovens e adolescentes (BERTICELLI, 2005, p.174).

As resoluções dos currículos vão referir-se, sempre, à constituição de sujeitos. Por isso, a sua importância. Sujeitos, estes, que compõem e constroem os espaços nas instituições, mesmo quando são silenciados, como parece ser o que acontece com os/as professores/as.

A coordenadora, ao falar da formação de seus/suas estudantes, instiga-me à questão: no currículo de formação de professores/as quem é o/a professor? Quais são suas experiências? Por que a afetividade do/as professores/as é quase sempre silenciada nas instituições? Quais são as experiências de gênero e sexualidade que estes/as carregam? Ou estes são corpos vazios que carregam apenas o intelecto? As práticas e

concepções que estes/as profissionais carregam vão se concretizar nas salas de aula. Conhecer e debater, abertamente, sobre essas questões talvez nos permita conhecer as diferenças e nos possibilite dialogar com elas, proporcionando-nos inovações curriculares. Pensar em inovações é o que proponho a partir deste trabalho e, em conversa como o coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ, ele destaca a importância de se iniciar este debate:

*"Então se o professor não discutiu isso na sala de aula, em sua graduação na Pedagogia, como é que ele vai conseguir entender isso né? As crianças acabam tendo de desempenhar um papel duro muitas vezes. Então, a sua temática, a sua discussão, ela é fundamental, é importantíssima e eu a parabeno por trazê-la, é como se fosse uma chamada a todos nós **"olhem como nós deixamos um espaço aberto"**. Eu agradeço a oportunidade de estar refletindo sobre este tema mais claramente e até confesso que você ao trazer aqui este debate me instiga a levar isso também para o departamento, levar essa discussão e falar assim, olha pessoal, eu recebi aqui a aluna de mestrado lá da UFJF e eu trouxe essa questão, já que estamos trabalhando aqui e acolá, olha a oportunidade que temos de trabalhar integradamente"* (Coordenador do curso de Pedagogia da UFSJ).

O coordenador nos fala da importância do debate. Parece que esta pesquisa exerce uma função, já de início, de chamar a atenção para algo que não está sendo percebido: ***"olhem como nós deixamos um espaço aberto"***. Apresentar as questões ao coordenador já proporcionou algo novo para a universidade e, de acordo com o mesmo, a possibilidade de um debate: ***"confesso que você ao trazer aqui este debate me instiga a levar isso também para o departamento, levar essa discussão e falar assim, olha pessoal, eu recebi aqui a aluna de mestrado lá da UFJF e eu trouxe essa questão, já que estamos trabalhando aqui e acolá, olha a oportunidade que temos de trabalhar integradamente"***. Em sua fala ele apresenta, novamente, todo jogo que está organizando as discussões de gênero e sexualidade nas universidades. De um lado, percebe a importância da discussão e da necessidade da universidade tratar dessas temáticas – de isso acontecer na formação –, por outro lado, ele aponta todas as dificuldades da estrutura e da cultura da universidade que inviabilizam essa implantação.

Diante disso, podemos refletir sobre diferentes formas de se compreender o currículo. Pensar que a sua história é socialmente construída, possibilita-nos acreditar num currículo composto por todas as diferenças e como algo constituído, também, por experiências e subjetividades diversas que não se isolam da formação do/a professor/a.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira (Jorge Larrosa, 1999).

Para anunciar o fim, gostaria de destacar que o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa revela-me uma nova sujeita. O movimento de (re)contar a minha história, junto à história de outros/as, coloca-me em um novo lugar, num espaço indefinido, em um constante questionar. Isso me estimula a pensar como será daqui para frente: dúvidas, problematizações, mas, ainda, a possibilidade de criação, misturada a uma vontade de querer continuar. Ou, como nos propõe Larrosa (2009), de ser também de outra maneira. Este estudo apresenta debates distintos, discussões que se encontram em franco desenvolvimento e, dessa forma, é válido recobrar algumas questões que arranjam o processo desta pesquisa e dissertação.

Parece-me que a História do curso de Pedagogia se entrelaça à História das Mulheres. Assim, a profissão docente permite às mulheres o acesso a um espaço público anteriormente frequentado apenas por homens. No entanto, esta profissão foi representada como semelhante ao trabalho no lar e reproduções, como esta, foram utilizadas para naturalizar/reforçar o magistério, especialmente das séries iniciais, como uma profissão feminina. Contudo, a história do movimento feminista e a discussão posta, aqui, sobre a História do curso de Pedagogia e suas relações com gênero se inscrevem ou podem se inscrever numa nova dinâmica de análise. Aposto nisso, ou seja, na expansão dos limites da Pedagogia e dos gêneros a partir do momento que questionamos suas “verdades”.

Questionamentos foram o motor desta pesquisa de Mestrado. Além disso, seus contextos e entrelaces com a historicidade me permitiram refletir sobre as condições de emergência do que está posto hoje em relação às discussões sobre gênero e sexualidade e, inclusive, pensar sobre as condições de emergência desta dissertação.

O termo “gênero” surge com o papel político de questionar e debater a ausência das mulheres na história, o silenciamento sobre suas participações como sujeitas e, conseqüentemente, como participantes nas pesquisas científicas até então predominantes. Em meio a essa ebulição de concepções, as lutas e as demandas colocadas em pauta pelo movimento das mulheres buscaram desnaturalizar as diferenças percebidas entre os sexos e isso se reflete no magistério. As contribuições do movimento feminista vão além da construção de uma nova História da Mulher, pois colaboram, também, para o desenvolvimento de uma nova forma de análise histórica.

Neste percurso de investigação, as três instituições pesquisadas se encontram em localidades, próximas, em Minas Gerais e o trabalho foca a análise sobre quais são as identidades de gênero que as experiências e as relações estabelecidas pelo/no currículo de seus cursos de formação de professores/as vêm produzindo e quais são suas possibilidades de construção.

Com a apresentação da história destas instituições, observa-se que a criação de cada uma delas se deu em momentos peculiares de organização educacional no país, cada uma com suas especificidades que perduram, ainda hoje, em suas formas de organização.

A Universidade Federal de Viçosa teve sua origem com a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV); esta foi criada em 1922, pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, Dr. Arthur da Silva Bernardes. Inaugurada em 1926, teve como inspiração de organização os land grant colleges dos Estados Unidos. Seu curso de Pedagogia foi criado na década de 70, vinculado ao Departamento de Economia Doméstica. No final dessa década, com a criação do Departamento de Educação, este se responsabilizou pelo curso. Os registros sobre o curso de Pedagogia constantes na Instituição referem-se, apenas, às alterações curriculares, não possuindo documentos que nos possibilitem ter acesso a uma história mais completa.

A Universidade Federal de Juiz de Fora tem início depois de sancionada a Lei 3.858, pelo Presidente Juscelino Kubistchek, em 23 de dezembro de 1960. As cinco faculdades existentes na cidade – Direito, Escola de Engenharia, Odontologia e Farmácia, Engenharia e Ciências Econômicas – foram federalizadas e constituíram a primeira formação da Universidade de Juiz de Fora. Somente em 20 de agosto de 1965, por força da Lei 4759, esta passou a denominar-se Universidade Federal de Juiz de Fora.

A Universidade Federal de São João del-Rei é a que se federaliza mais tardiamente, em comparação à UFV e à UFJF. A UFSJ originou-se das três instituições de Ensino Superior existentes em São João del-Rei na década de 1980: Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis; Faculdade de Engenharia Industrial. A Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei – FUNREI –, em 19 de abril de 2002, é transformada em Universidade Federal por meio da Lei 10.425.

Pensar a história de cada universidade, o caminho de seus cursos de formação de professores/as e suas políticas me remete às DCNs. Nestes documentos vistos como termo de responsabilidade para os cursos de Pedagogia, encontramos brechas, em seu texto, que nos permitem o trabalho com gêneros e sexualidades. Dessa forma, utilizar o discurso como uma ferramenta política, possibilita-nos disputar o lugar do gênero e das sexualidades no espaço educativo, assim como negociar os processos de emergência e de emancipação de uma disciplina e apontar que o tema pode ser tratado em várias disciplinas (ou em uma específica), constituindo o desenvolvimento dos/as estudantes em espaços escolares e não-escolares.

Nas entrevistas realizadas por esta pesquisa, a coordenadora do curso de Pedagogia da UFV revela, em trecho de sua fala, que possui uma dúvida, sobre a nova organização do curso, e isso me parece muito importante. A dúvida faz com que nos conservemos sempre em alerta a respeito da nossa formação e sempre questionando esta formação.

Como um caminho possível às questões de gênero e sexualidade, as disciplinas práticas foram mencionadas por um dos coordenadores entrevistados; eis a possibilidade para se tratar temas transversais. De acordo com Ribeiro e Camargo (1999), a escola (incluo aqui a universidade) “é uma das instituições encarregadas de transmitir cultura e formas de comportamento aceitas pela sociedade, mas pode também ser um espaço de questionamento desses comportamentos” (p.43). Na fala do coordenador, destaco seu interesse nas disciplinas práticas que oferecem espaço à discussão de gênero e sexualidade. No entanto, é importante saber como isso se traduz efetivamente e, ao analisar o currículo do curso da UFSJ, percebi que essa preocupação não está colocada na distribuição das disciplinas, ela não está prescrita nas ementas, nos conteúdos.

Dessa forma, a possibilidade de se tratar os temas gênero e sexualidade nestes currículos existe, o que faltam são pessoas dispostas a atuar neste campo, pois, a discussão parece estar ligada aos atores. Isso quer dizer que só teremos a presença formalizada da temática sobre gênero e sexualidade nas instituições, quando um/a professor/a ou estudante acionar o tema. Quando um sujeito a assumir como “sua lei, sua questão”.

Outro coordenador participante desta pesquisa revela como o/a estudante acaba precisando se inteirar sobre as temáticas que vão para além da sua formação base. Por isso, nos espaços e momentos em que se depara com questões de gênero e sexualidade, o/a profissional necessita buscar entendimentos por conta própria, ou se inscrevendo em algum curso de capacitação oferecido eventualmente.

Potencializar curiosidades pelo currículo parece ser uma alternativa para se instigar o debate sobre gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores/as. Refletindo juntamente à Britzman (2000), pensar em uma “educação sexual” requer “repensar suas concepções sobre o sexo, abrir-se para explorações e curiosidades. Pois ao nos tornarmos pesquisadores do sexo estaremos interessados no estudo dos prazeres e nos tortuosos desvios que temos que fazer” (p.109).

Porém, está posto um caminho contrário a essa formação que se dá pelas experiências, pelas vivências. Considero que, com a ocorrida reformulação dos cursos, o perfil do/a profissional a ser formado pelos novos currículos passa por uma concepção quase sempre compartimentada. A organização de todos os três novos projetos curriculares pesquisados se deu por meio de debates específicos de grupos de trabalho. Estes grupos se dividiram por afinidades de áreas trabalhadas e, assim, parece-me que não existiu uma preocupação maior em se discutir o que, de fato, constrói um/a profissional.

Isso está apontando para algo interessante que é a construção de um currículo feito por gente, por professores/as, e não como algo imposto e acabado. Tal empreendimento me remete ao que Silva (2006) discute sobre a “dimensão prática da significação”, que trata da forma como interpretamos os códigos pelos quais os significados foram organizados e, assim, passamos a enxergar seus discursos e atos como práticas discursivas. E como prática discursiva, esta se torna, sobretudo, uma prática produtiva. “Essa produtividade, no entanto, não se desvincula do caráter social

dos processos e das práticas de significação, colocando o currículo, principalmente como relações sociais” (SILVA, 2006, p. 21).

Dessa forma, se num primeiro momento as falas dos coordenadores apontam que fizeram uma reforma para atender ao governo, numa segunda ocasião eles dizem que as mudanças ocorrem, ou não, a partir dos professores/as, de como eles/as se organizam. Então, se existe um/a professor/a que discute gênero e sexualidade e que tenha força, pode ser que ele/ela coloque essa discussão e que esta até entre no currículo. O que isso nos aponta é uma série de dificuldades no currículo.

Há um jogo no interior dos cursos que facilita ou dificulta a implantação das reformas, e isso passa pelo/a professor/a. Um jogo de forças, como trata Foucault (1977), no qual o poder, disseminado nas múltiplas formas institucionais, afirma-se através de dispositivos disciplinares, produzindo sujeitos “sujeitados”. Esse jogo nos ajuda a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos.

A reestruturação curricular está em andamento e isso me parece positivo, já que isso significa que os rumos podem ser modificados passando por uma constante avaliação. Na verdade, o que um dos coordenadores demonstra é exatamente isto: há um jogo de poder que faz a reestruturação ocorrer ou não. Um dos coordenadores também me remete às condições de possibilidades ao dizer que a discussão não está definida.

Ao ponderar sobre as condições dos/as estudantes e questionar a possibilidade de reorganização do horário do curso, por exemplo, percebo mais uma vez que os fatos não estão dados, podem ser sacudidos, remexidos. Quem sabe pensar a discussão de gênero e sexualidade a partir da demanda dos/as estudantes não seja uma possibilidade de trazer este diálogo para a academia?

Está expresso que há uma demanda em relação a alunos/as sobre o debate de gênero e sexualidade, mas, também, compreende-se que existem dificuldades. Talvez, aqui, haja outro abismo entre o que os/as alunos/as trazem e o que o curso oferece. Não podemos dizer que seja uma demanda forte, já que um dos coordenadores menciona apenas um caso de trabalho final em que os alunos discutiram sexualidade, mas o fato é que ela surgiu sem influência de disciplinas, ou seja, surgiu dos/as alunos/as. Quem sabe, se tivesse a discussão posta, não haveria mais trabalhos?

Uma das funções da universidade é questionar a realidade e possibilitar a produção de conhecimento a partir disso, mas se ela não se abre à discussão, qual é a

possibilidade de produção de conhecimento sobre essas temáticas? As questões surgem tanto quando é uma questão do/a professor/a, ou quando é uma questão do/a aluno/a. Se eu sou uma professora que trabalha com gênero e sexualidade, se sou gay, ou se sou uma aluna, eu trago a discussão para o debate, caso contrário, ele não acontece.

Parece que as questões de gênero e sexualidades estão intimamente ligadas ao pessoal e apresentá-las nas discussões curriculares passa pelo interesse e disposição de algum sujeito que se propõe a romper as fronteiras de gênero, de sexualidade, do silêncio, das verdades.

Um dos coordenadores do curso de Pedagogia nos apresenta, de forma elucidativa, o atual lugar do gênero e da sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professores/as ao descrever: “*se um professor ou professora quiser oferecer a disciplina gênero e sexualidade*”; eis uma questão pessoal. Sexualidade e gênero dialogam com as noções de privado e público, com a intimidade, e isso está tão presente que acaba determinando sua vinculação à universidade.

Percebi, com a pesquisa, que os coordenadores reconhecem a importância da discussão de gênero e sexualidade e como o tema vem organizando a própria história do curso. Mas, eles também dizem que estas são questões pessoais, ou seja, estão condicionadas à existência de algum/a professor/a que defenda, quem sabe, que a temática entre no currículo. Outro aspecto que analiso é como a reforma curricular passa pelas escolhas dos/as professores/as. O currículo é feito por gente, são negociações, jogos de poderes, lutas. Porém, em meio a essas disputas, em vez de selecionarmos isto ou aquilo, ressalto que poderíamos optar pela diversidade, dar lugar à curiosidade.

Outro aspecto importante a este debate é o que um dos coordenadores aponta ao dizer que a escola se nega a trabalhar temas que estão presentes no cotidiano, mas que se silenciam, ou melhor, que “são silenciados”: “*ela entra na sala de aula só com a cabeça e mãos para segurar o lápis e o caderno, só uma parte do corpo que entra, é por aí também que se deve pensar na discussão de sexualidade*”. Este coordenador nos fala, ainda, da vigilância que fazemos a todo tempo das práticas e condutas na escola, como “enxergamos ou construímos a heterossexualidade ou a “homossexualidade”. Ele relembra que nas brincadeiras escolares ou extra-escolares, a construção da sexualidade heteronormativa é reclamada a todo o momento.

Trago, também, a partir das falas dos coordenadores nas entrevistas, o debate sobre o lugar dos gêneros e sexualidades na Educação. A disciplina deveria ser

oferecida como tema transversal, perpassando as disciplinas no curso, ou deveria ser oferecida por uma disciplina específica? Considero que temos espaço para tratarmos do tema das duas formas apresentadas. Como tema transversal, atravessaria o debate das disciplinas citadas pelos/as professores/as, mas, ainda assim, assumo a importância que considero existir a participação de uma disciplina específica nestes cursos de formação de professores/as.

Parece-me que mesmo uma disciplina sendo oferecida porque há um "professor tal", ela nos chama a atenção para a possibilidade de se introduzir a discussão no curso e mostrar que isso pode ser trabalhado. Utilizar de seu espaço, enquanto professor/a, para introduzir a discussão no curso faz parte dos jogos e relações de poder, na qual estamos inseridos. Talvez isso seja uma brecha para resistir ao comum e ao tradicional, suscitando o debate nas turmas de graduação que poderão ressignificá-lo e levá-lo para suas escolas e, assim, difundir as micro-resistências.

Esta pesquisa nos apresenta todo jogo que está organizando as discussões de gênero e sexualidade nas universidades. De um lado, a fala dos coordenadores e as análises desenvolvidas nos revelam a importância da discussão e a necessidade da universidade tratar dessas temáticas nos seus cursos de formação. Por outro lado, aponta-nos todas as dificuldades da estrutura e da cultura da universidade que inviabilizam essa implantação.

Dessa forma, creio que podemos refletir sobre diferentes formas de compreender o currículo; pensar que a sua história é socialmente construída, possibilita-nos, também, acreditar num currículo composto por todas as diferenças e constituído por experiências e subjetividades diversas.

Assim, considero um avanço o fato de termos pelo menos uma disciplina sendo oferecida por uma das instituições. Não penso, contudo, que as discussões de gênero e sexualidade só sejam feitas com a concretização de uma disciplina; de tal modo, estaria abreviando a importância da temática. Considero que levantar essas questões perpassa por todas as possibilidades de formação no decorrer destes cursos.

Por conseguinte, não proponho, aqui, respostas para as questões suscitadas. O que procuro é lançar outras possibilidades de se pensar sobre o tema e diferentes maneiras de enxergar a constituição de muitos "preconceitos" vivenciados na sociedade. O que indico são mudanças, como as que me propus. Em busca destas, sugiro refletirmos sobre as brechas que encontramos para que possamos nos movimentar e nos

(re)inventar. Procuremos, pois, uma reflexão constante que nos leve a (re)inventar “possibilidades”, “experiências” “acontecimentos”.

V. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.96, p.71-78, fev.1996.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. MOTA, Maria Veranilda Soares. **Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências**. 32ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2009.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em: 25/10/2010.

ANFOPE. **Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação**: desafios para as instituições de ensino superior. Documento final do XII encontro Nacional. Brasília - DF. Agosto de 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. A história da educação. 2 ed, São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, Maria Aparecida. **Universidade Federal de São João Del-Rei: Construção de sua identidade (1909-2002)**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/portal>. Acesso em: 18/09/2010.

BALESTRIN, Patrícia Abel. **A sexualidade num curso normal – seus tempos e “contra-tempos”**. 30ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2007.

BEAVOUIR, Simone de. **O segundo sexo**. Disponível em: <http://brasil.indymedia.org/media/2008/01//409680.pdf>. Acesso em: 12 de Junho de 2009.

BERTICELLI, Ireno Antonio. **Currículo: tendências e filosofia**. In: COSTA, Marisa Vorraber. O currículo nos limiares do contemporâneo. 4ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. **Histórico sobre o MEC**. In: <www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em outubro de 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Maio/2006. Disponível em: www.mec.org.br/. Acesso em Janeiro de 2007.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e Currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes (ORG.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith (1993). **“Critical queer”**. En CLQ: A journal of Lesbian and Gay, Studies, 1. [Versión en español: Críticamente subversiva. En Rafael M. MÉRIDA JIMÉNEZ. Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria, 2002].

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. RIBEIRO, Claudia Maria. Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CANEN Ana; CANEN Alberto G. **Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber.** *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005.

CARVALHO, ME.P, ANDRADE, F.C.B, JUNQUEIRA, R.D. **Gênero e diversidade Sexual: um glossário.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009. 56p

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na Formação docente. In: Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente. Orgs: TEIXEIRA, Adla B.M. DUMONT, Adilson. Fundação de desenvolvimento da Pesquisa. J.M. editora e Comercial LTDA. 2009.

CARVALHO, Marília Pinto. **Vozes Masculinas Numa Profissão Feminina: o que têm a dizer os professores/as?** Setembro de 1998. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>. Acesso em Agosto de 2010.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Roney Polato de. “Apertem os cintos”... Uma viagem pelos sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-sexual. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – faculdade de educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. 2009.

CHAVES, Eduardo O.C. **O Curso de Pedagogia.** IN: Cadernos CEDES, A formação do Educador em Debate: 2. Ano 1, n.2 – 1981.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política.** Disponível em: <http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys7/liberdade/anaalice.htm>. Acesso: 25/10/2010.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e Política Cultural.** In: COSTA, Marisa Vorraber . O currículo nos limiares do contemporâneo. 4ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade Reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luís Antônio. **A Nova Reforma do Ensino Superior: A Lógica Reconstruída.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, 1997ª.

DaMATTA, Roberto. **A casa & a Rua.** 5ª Edição. Rio de Janeiro. Rocco, 1997.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENGUITA, M. F. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T.T. (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. 5ª Edição. Editora: Vozes Ltda. Petrópolis. RJ. 1997. Págs. 93-110.

FELIPE, Jane. **Educação para a igualdade de gênero**: proposta pedagógica. *Boletim “Salto para o Futuro” Educação para a Igualdade de Gênero, Ano XVIII - Boletim 26 – Novembro de 2008. Disponível em:*
http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf. Acesso em; Dez de 2010.

FERRARI, Anderson. “**Loba é uma brincadeira muito perigosa, muito violenta e bruta...**” – Gênero, sexualidade e violência no contexto escolar. In TEIXEIRA, Adla Betsaida M. ; DUMONT, Adilson. (orgs) **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para ação docente**. 1. ed. Araraquara/Belo Horizonte: Junqueira Marin, 2009.

_____. E quando as homossexualidades invadem a escola? In: MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto (Orgs.) **(Re) significando o outro**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2008.

_____. Eu sou gay. Legal! Né? – Tensionando as relações entre as homossexualidades e escolas. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Organização de Leôncio Soares... [et al.]. – Belo horizonte: Autêntica, 2010. 771p.

FERRARI, Anderson; FRANCO, Elizabeth. “**Lidando com as homossexualidades” – a formação de professores/as em debate**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A paixão de trabalhar com Foucault**. In: COSTA, Marisa Vorraber(Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. RJ: DP&A editora. 2002.

FLORESTA, Maria das Graças Soares. **O campo do currículo como tema e conceito**. Apostila de Curso, UFV, 2005. 44 p. [impresso].

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhom Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo. Edições Loyola, 14ª ed. 2006.

_____. **Segurança, território e população: Curso dado no collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Sexo, poder e política de identidade**. entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982; *The Advocate*, n. 400, 7 de agosto de 1984, pp. 26-30 e 58.

_____. **A arqueologia do saber**. 7.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREITAS, H.C.L. **Certificado docente e Formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.24, n.85, p.1095-1124, dezembro de 2003.

_____. **Formação de Professores/as no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc, campinas, V.23, n.80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** - um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: autêntica, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**; tradução de Atílio Bruneta; REVISÃO DE TRADUÇÃO: Hamilton Francischettini; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Ciências Sociais da Educação.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& Editora, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças Piruetas e Mascaradas**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

LEBRUN, Gerard. **O que é poder**. Editora: Brasiliense. 11ª edição. Coleção: Primeiros Passos.

LOURO, GUACIRA LOPES; MEYER, DAGMAR ESTERMANN. Gênero e educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Out. 2010. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

_____. **Educação e Gênero:** a escola e a produção do feminino e masculino. In SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clovis. (orgs.) Reestruturação Curricular : teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Pedagogias da sexualidade.** In LOURO, Guacira Lopes (ORG.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Corpos que Escapam.** Labrys estudos feministas. Nº 4. Agosto/Dezembro 2003. Hyperlink: <http://www.labrys.br>.

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

_____. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Comunicação apresentada na V Anped Sul – Curitiba, abril, 2004. Disponível em: Http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm.

_____. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero.** In: COSTA, Marisa Vorraber. O currículo nos limiares do contemporâneo. 4ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar Ester. **Gênero e educação:** teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade:** debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. 1945 – **Currículos e Programas no Brasil** – Campinas, S.P: Papyrus,1990. Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico.

PARAÍSO, Marluce. ^a **Currículo e identidades:** a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. Disponível em: <www.cappf.org.br/tiki-index.php?page=G%C3%AAnero%3A+Para%C3%ADso>. Acesso em: 27/10/2009.

PESSOA, Fernando. **Deste modo ou daquele modo.** <http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=237>. > Acesso em: 23/05/2009.

PETERS, Michael. A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre, Artmed. 2008.

PINTO, Denise Maria. **O Curso de Pedagogia da UFV: Análise de um processo.** (Minas Gerais), 2002. Monografia (Especialização em educação) Universidade Federal de Viçosa.

POL-DROIT. **Michel Foucault/Entrevistas.** São Paulo: Graal, 2006.

PRADO, Adélia. **Com licença poética.** Disponível em: http://www.releituras.com/aprado_bio.asp. Acesso em: 10/08/2010.

PRADO, Adélia. **Releituras: resumo biográfico e bibliográfico.** Disponível em: http://www.releituras.com/aprado_bio.asp. Acesso em: 10/08/2010.

QUAGLIA, João. **Moça Lendo**. óleo s/ tela, ass. dat. 1982. **Moça Lendo**. Disponível em: <http://www.evandrocarneiroleiloes.com/109485?artistId=88268>. Acesso em: Agosto de 2010.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. a mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. Disponível em: www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf. Acesso: 05 de outubro de 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Editora: Vozes, 26ª edição. Petrópolis, 2001.

SABAT, Ruth. **Pedagogia Cultural, gênero e sexualidade**. Revista Estudos Feministas. Ano 9. 1/2001.

SANTOS, Luciene Neves. **Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, BR-SC, 2008.

SANTOS, Raphaela Sousa. **Entre Lembranças e Silêncios – memórias de mulheres alunas de EJA**. Dissertação de mestrado: UFJF. Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. *mimeo* 2009. Disponível em: http://www.bdtd.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=590. Acesso em: 24 de outubro de 2010.

SARTI, Cynthia A. **O início do feminismo sob a ditadura no Brasil: o que ficou escondido**. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/Sarti.pdf>. Acesso em: 20/09/2010.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. – Coleção Educação Contemporânea.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e realidade. Porto Alegre: v. 16,nº. 2, p. 5-22. julho/dezembro de 1990.

_____. **Prefácio a Gender and politics of History**. São Paulo, ed: Unicamp. Cadernos Pagu (3). P.11-27. 1994.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. – Coleção Educação Contemporânea.

SILVA, K; MELLO, R. M. A. V; FLORESTA, M.G.S. **História Social do Currículo e das Disciplinas Escolares**: Um Estudo sobre o Curso de Pedagogia. Pesquisa: Iniciação Científica/PIBIC/CNPq/UFV. 2006.

SILVA, K. RIBEIRO, M.G.M. **Dez Anos de Avaliação da Universidade Brasileira: o caso da UFV.** Relatório de Pesquisa: Iniciação Científica/PIBIC/CNPq/UFV. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. *mimeo* 2004.

SILVA, Mirian P. **Memórias de professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeus da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. **O currículo como Fetice:** a poética e a política do texto curricular. I ed., 3.reimp. – Belo Horizonte: autêntica, 2006. 120p.

SOHEIT, Raquel. **História das Mulheres.** In: Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas. (Org.). Domínios da História - Ensaios de Teoria e Metodologia. 1a. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, v. , p. 275-311.

SPARTACUS, Thomaz. **“O professor Homem nos anos iniciais do ensino fundamental: discursos que instituem relações de gênero”.** 2010. Qualificação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. **Inserção Profissional e Imaginário Social.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0912.pdf>. Acesso em: 20/11/2010.

UFJF. **História da Instituição.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/>. Acesso em: março de 2010a.

UFJF. **Pedagogia.** Disponível em: <http://siga.ufjf.br/>. Acesso em: junho de 2010b.

UFSJ. **Curso de Pedagogia.** Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/coped/>. Acesso em: Junho de 2010.

VEIGA, Ilma passos Alencar. **Licenciatura em pedagogia:** Realidades, Incertezas, Utopias. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 2. ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2007.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2010.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** In LOURO, Guacira Lopes (ORG.)
O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YAZBECK, Lola. **As origens da Universidade de Juiz de Fora.** Juiz de Fora: editora:
UFJF;1999.

VI. Anexo

Entrevista Semi-estruturada

Instituições Pesquisadas: Universidade Federal de Juiz de Fora/ Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal de São João del-Rei

Pesquisadora: Kelly da Silva

Tema: **Currículo, Gênero e Identidade na Formação de Professores.**

1. Fale um pouco do currículo do Curso de Pedagogia.

2. Eu queria conversar um pouco sobre a reestruturação dos cursos de pedagogia no país. O que você acha disso?

3. Como foram esses processos de mudanças na UFJF?

4. Na faculdade de Educação da UFJF, por quantas vezes você vivenciou mudanças curriculares? E a que elas se vincularam?

5. Como você analisa o processo de reestruturação curricular que vem ocorrendo nesta instituição?

6. Analisando o atual currículo do curso de Pedagogia da UFJF, percebemos que algumas disciplinas são específicas desta instituição, como por exemplo; Educação e Diversidade Étnico-racial, Educação e Diversidade I, Mídias, infância e escola, Educação *on line*: reflexões e práticas, como elas foram sendo criadas? Como se deu essa discussão no processo de reestruturação? (pergunta específica para o coordenador do curso de Pedagogia da UFJF)

7. Você conhece alguma experiência de intervenção no currículo que respeito às discussões de gênero e sexualidade? Fale um pouco sobre isto. Nas discussões de reestruturação do curso você presenciou alguma discussão sobre esses pontos?

8. Como essas noções estão presentes nos currículos do curso de Pedagogia?

9. Sobre esta temática você considera que deve ser um conteúdo específico ou poderão ser discutidos de maneira interdisciplinar junto às demais disciplinas do curso?

10. Como você considera o debate a respeito da sexualidade nos cursos de formação de professores?

^aPoema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
 desses que vivem na sombra
 disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.
 As casas espiam os homens
 que correm atrás de mulheres.
 A tarde talvez fosse azul,
 não houvesse tantos desejos.
 O bonde passa cheio de pernas:
 pernas brancas pretas amarelas.
 Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
 Porém meus olhos
 não perguntam nada.
 O homem atrás do bigode
 é sério, simples e forte.
 Quase não conversa.
 Tem poucos, raros amigos
 o homem atrás dos óculos e do -bigode,
 Meu Deus, por que me abandonaste
 se sabias que eu não era Deus
 se sabias que eu era fraco.
 Mundo mundo vasto mundo,
 se eu me chamasse Raimundo
 seria uma rima, não seria uma solução.
 Mundo mundo vasto mundo,
 mais vasto é meu coração.
 Eu não devia te dizer
 mas essa lua
 mas esse conhaque
 botam a gente comovido como o diabo.

De Alguma poesia (1930)

^b **Exemplo de modelo de contrato de trabalho de professoras no ano de 1923.**

A professora, senhorita....., por meio deste contrato de trabalho fica obrigada a:

1. Ministras aulas na Escola.....durante o tempo de vigência do contrato de trabalho.
2. Comportar-se com decoro e vestir-se com modéstia e asseio.
3. Não sair de casa no período entre 18 horas da tarde e 6 horas da manhã.
4. Não passear em sorveterias do centro da cidade.
5. Não sair de carro ou automóvel em companhia de homens, a não ser seus pais e irmãos.
6. Não usar saias e vestidos a menos de um palmo do tornozelo.
7. Não fumar, não beber uísque, vinho e cerveja.
8. Não usar maquilagem e tingir o cabelo.
9. Não usar palavras impróprias que ofendam sua pessoa e sua profissão.
10. Limpar a sala de aula antes dos alunos chegarem.
11. Cuidar da limpeza, da higiene e da moralidade da sua sala de aula.

O não cumprimento das obrigações acima implicará na sua demissão imediata e justa.