

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APOLÔNIA DE JERUSALÉM FERREIRA SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS/AS: DIÁLOGOS ACERCA DE ENTENDIMENTOS E
PRÁTICAS DISCENTES**

MARIANA/MG

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APOLÔNIA DE JERUSALÉM FERREIRA SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS/AS: DIÁLOGOS ACERCA DE ENTENDIMENTOS E
PRÁTICAS DISCENTES**

Dissertação apresentada à banca examinadora para a obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Desigualdades, diversidades, diferenças e práticas educativas inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Torres

MARIANA/MG

2017

S586g

Silva, Apolonia.

Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as [manuscrito]: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes / Apolonia Silva. - 2017.

173f.: il.: color; grafs; tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Torres.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Estudantes universitários. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Educação. 4. Pedagogos - Formação. 5. Sexo. I. Torres, Marco Antonio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.01/.09



Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva

**“GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS):
diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes.”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Torres', is positioned above the name of the supervisor.

Prof. Dr. Marco Antônio Torres (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. de Oliveira e Nogueira', is positioned above the name of the second examiner.

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira
Universidade Federal de Ouro Preto

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S. Miranda', is positioned above the name of the third examiner.

Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho, a todos/as os/as colegas Pedagogos/as que assim como eu, acreditam na construção de um universo escolar, pautado no respeito às diferenças.

AGRADECIMENTOS

No decorrer de todo o processo como Mestranda em Educação, pude me deparar com o auxílio, carinho e estímulo de infinitas pessoas e instâncias que souberam fazer a diferença em um momento muito especial em minha vida.

Agradeço primeiramente ao Meu Deus, de infinita bondade e tamanha misericórdia que se fez presente em todos os instantes ao longo da minha caminhada, possibilitando aprendizado, crescimento e amadurecimento pessoal, profissional e espiritual. Obrigada Senhor, por me fazer forte para aceitar as mudanças necessárias e poder contar com o privilégio de chegar até aqui!

Agradeço a minha querida Mãe, que se desdobrou para que nunca me faltasse nada no decorrer da minha trajetória escolar. Mãe, você sempre será a minha maior e melhor referência!

Ao meu amado Paulo Márcio, que além de namorado, soube ser amigo e companheiro. Quem acreditou em mim antes que eu mesma acreditasse e entendeu a minha ausência para que este momento acontecesse. Obrigada, meu amor, por ter se tornado o meu grande incentivador!

À Aline Nogueira, Débora Mendes, Maísa Meireles e Priscila Santos, minha nova família adquirida em Mariana;

Às/Aos amigas/os de Viçosa: Adriana Joventivo, Adriane Barbosa, Fahrenheit Barbosa Amarante, Jéssica Fernandes, Pâmela Silva e Patrick Silva, pelos pensamentos positivos e pela torcida de sempre;

Ao meu adorado amigo, Rafael Bonfim Lara, pelas risadas no decorrer dos congressos Brasil a fora. Amigo, você se tornou mais que especial para que esse processo pudesse ocorrer.

Ao Professor Odair França de Carvalho, por todo o cuidado e carinho que teve comigo no período em que lecionou a disciplina “Narrativas Docentes”.

Ao Daniel Rocha e à Aline Oliveira Silva, por me atenderam prontamente nos momentos em que os incomodei com minhas dúvidas e inseguranças. Obrigada por toda a paciência e atenção!

Pela contribuição e comprometimento, agradeço às/aos estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto que atenderam prontamente ao convite para participar desta pesquisa.

EM ESPECIAL, AGRADEÇO

À Universidade Federal de Ouro Preto, instituição laica e gratuita, pelo conhecimento adquirido e ensino de qualidade, entidade a qual fomentou todo o meu trabalho por meio da minha bolsa de pesquisa;

Ao meu orientador, Prof. Marco Antonio Torres. Quem aceitou dividir comigo essa caminhada e acreditou que este trabalho pudesse ser concretizado com êxito. Obrigada, Marco!

Ao grupo de estudos *Caleidoscópio* pelas prazerosas tardes de conversas em torno da diversidade, direitos humanos e inclusão.

Às minhas queridas Mirtes Rodrigues e Sandra Milagres, minhas primeiras professoras que desde os meus traços iniciais acreditaram no meu potencial e me impulsionaram a concretizar este sonho. Sei que hoje vibram comigo em mais essa etapa conquistada.

Às professoras Shirley Aparecida de Miranda e Marlice Oliveira e Nogueira por aceitaram compor a minha banca de defesa, agradeço pelas leituras e brilhantes sugestões.

Enfim, sou grata a todos/as que passaram pela minha vida no decorrer de todo este processo e que através de uma palavra de incentivo ou de um gesto de compreensão, compartilham comigo mais um sonho que hoje se realiza. Muito obrigada a tod@s!

Procuro despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu...

Alberto Caeiro (2009)

RESUMO:

A pesquisa buscou analisar como estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto têm se apropriado dos assuntos relacionados ao gênero e as sexualidades e os discursos que produzem sobre eles. Foram utilizados conceitos que circulam no campo dos Estudos de gênero, tais como: matriz heterossexista, *performatividade de gênero*, identidade de gênero, orientação sexual, entre outros. De caráter qualitativo, a pesquisa fez um levantamento de outras investigações acadêmicas para a contextualização do trabalho. Além disso, foram realizadas 08 (oito) entrevistas com discentes regularmente matriculados/as no segundo, quarto e sétimo período da graduação, entre os meses de Maio e Novembro do ano de 2016. Para tal, o argumento utilizado é o de que os estereótipos de gênero e referentes as sexualidades aparecem nas entrevistas, indicando que estes ainda são um desafio no campo educacional. O estudo mostrou que compreender os entendimentos e práticas que os/as discentes produzem é um passo importante a fim de conhecer e enfrentar a resistência diante de propostas que atinjam o gênero e as sexualidades numa perspectiva menos heteronormativa.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Formação inicial; Gênero; Pedagogia; Sexualidades.

ABSTRACT:

The research sought to analyze how the students of bachelor degree in Pedagogy from Federal University of Ouro Preto, have appropriated about the subjects related the genders and sexualities and the speech has produced themselves. Were used concepts were used that permeate in the Gender's studies field, such as heterosexual matrixes, gender performativity, identity gender, sexual orientation, among others. Qualitative character, the research raised others academics investigations to de based upon this search. Furthermore, the interviews were made with eight students enrolled on the second, fourth and seventh semester between May until November in 2016. Then, the argument used is the stereotypes Gender and sexuality appear in the interviews, indicating that these are still a challenge in the educational field. This study showed that to know the agreements and practices that the students produced is an important step in order to conceive and face resistance to proposals that reach gender and sexuality in a less heteronormative perspective.

KEYWORDS: Diversity; Initial formation; Gender; Pedagogy; Sexualities.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

- ABEH** - Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
- ABGLT** - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- ABRAPSO** - Associação Brasileira de Psicologia Social
- AIDS** – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CCH** - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
- CID** - Classificação Internacional de Doenças
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DEEDU**- Departamento de Educação
- DST** - Doença Sexualmente Transmissível
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FAPEMIG** - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
- FNCE** - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
- GE**- Grupo de Estudos
- GEERGE** - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
- GT**- Grupo de Trabalho
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICHS** - Instituto de Ciências Humanas e Sociais
- ICSA** - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
- IPEA**- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LGBT** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura (Denominação antiga)

MEC - Ministério da Educação (Denominação atual)
MG - Minas Gerais
MS - Ministério da Saúde
NIEG - Núcleo Interdisciplinar de Estudos de gênero
OMS - Organização Mundial de Saúde
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLGBT - Plano Nacional de promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBT
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEXT - Programa de Extensão Universitária
PY - Princípios de *Yogyakarta*
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMPOED - Simpósio de Formação e Profissão Docente
SNE - Sistema Nacional de Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Instrumentos de Cessão de Direitos
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFV- Universidade Federal de Viçosa
UNCME - União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>16</u>
--------------------------------	------------------

<u>1. ABEIRAMENTOS INICIAIS EM TORNO DAS QUESTÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA DISCUTIR O GÊNERO E AS SEXUALIDADES</u>	<u>25</u>
--	------------------

1.1. O GÊNERO NAS RELAÇÕES SOCIAIS	28
1.2. GUACIRA LOPES LOURO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: APROPRIAÇÕES DOS ESTUDOS DE JOAN SCOTT, JUDITH BUTLER E MICHEL FOUCAULT	34
1.3. IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS TRABALHOS ACADÊMICOS: LEVANTAMENTOS DE DADOS BIBLIOGRÁFICOS ENTRE OS ANOS DE 2000 A 2013	38
1.4. AS RELAÇÕES DE GÊNERO E AS SEXUALIDADES: REFERÊNCIAS OFICIAIS NO DECORRER DA HISTÓRIA ...	49
1.5. A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR	52

<u>2 AS POSSÍVEIS ESCOLHAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM TRABALHO: ADENTRANDO AO CAMPO DE PESQUISA</u>	<u>63</u>
--	------------------

2.1 APRESENTAÇÃO CONTEXTUALIZADA DOS QUESTIONÁRIOS, DAS ENTREVISTAS E DOS/DAS ENTREVISTADOS/AS: (RE-) CONHECENDO OS/AS ESTUDANTES	66
2.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	76
2.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO E O SEU CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: A INSTITUIÇÃO E ALGUMAS DE SUAS INSTÂNCIAS DE APOIO COMO CAMPO DE PESQUISA	78

<u>3 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFOP E A SUA MATRIZ CURRICULAR.....</u>	<u>80</u>
--	------------------

3.1 OS ESTUDOS DE GÊNERO E AS SEXUALIDADES NA UFOP	82
3.2 AÇÕES COLETIVAS, GRUPOS DE PESQUISAS E EVENTOS A FAVOR DO GÊNERO E DAS SEXUALIDADES NA UFOP.....	85

3.3 O CONTROLE DA SEXUALIDADE E DOS CORPOS: ONDE E COM QUEM É PERMITIDO CONVERSAR?	88
3.4 AS RELAÇÕES ENTRE AS SEXUALIDADES E A LESBO-HOMO-TRANSFOBIA	93
3.5 O UNIVERSO DE LGBT E A HETERONORMATIVIDADE: CONFLITOS E INCÔMODOS COTIDIANOS.....	95
3.6 A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E O PODER DO DISCURSO RELIGIOSO NO AMBIENTE EDUCACIONAL	100

4 QUESTÕES EMERGENTES E DESAFIADORAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA **.....105**

4.1 O GÊNERO E AS SEXUALIDADES NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO	105
4.2 PENSANDO A INFÂNCIA POR MEIO DO PODER QUE MOLDA E DISCIPLINA OS CORPOS	108
4.3 A EROTIZAÇÃO DOS CORPOS E AS NOVAS TECNOLOGIAS NO SÉCULO XXI.....	110
4.4 AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS/DAS ENTREVISTADOS/AS: A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DE GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR	112
4.5 A INTERNET E OS SEUS ATALHOS: O/A DOCENTE ENQUANTO MEDIADOR/A DOS CONTEÚDOS DA INTERNET	114

PENSAMENTOS A GUIA DE CONCLUSÕES... ..117

REFERÊNCIAS.....122

APÊNDICES.....138

INTRODUÇÃO

Entre memórias e caminhos: a busca por escolhas (in-)certas

Navego pela memória sem margens.

(Cecília Meireles, 1979)

Pedra do Anta, 10 de Junho de 1987. Nasci e fui criada em uma cidadezinha bem pequena, com aproximadamente 3.300 habitantes. Filha única de uma dona de casa e de um lavrador construí a minha identidade em um ambiente marcado por características patriarcais, religiosas e tradicionais. No meu âmbito familiar, não tínhamos (e ainda não temos) o hábito de tratarmos de assuntos relacionados às sexualidades.

Cresci rodeada pelas minhas bonecas mesmo sendo fascinada pelas bolas e pelos carrinhos. Papai falava que esses brinquedos eram “coisas de meninos” e que eu deveria “passar bem longe deles”. Eu me lembro que em todas as noites, como um verdadeiro ritual, a minha mãe me lembrava de pegar as minhas bonecas para coloca-las para dormir. Quando os/as meus/minhas primos/as iam nos visitar, meninos e meninas nunca brincavam juntos/as. Aquilo sempre me incomodou, afinal, por que eu e minhas primas não poderíamos correr pelas ruas ao lado dos meninos? O que havia de errado? Eu não sabia, mas era a heteronormatividade deixando as suas marcas.

A minha mãe, era a responsável por manter a casa limpa e cheirosa. O nosso lar era pequeno, mas sempre foi bem cuidado. Mamãe também lavava as roupas e passava. Papai saía bem cedo para trabalhar, afinal ele era o responsável por “levar comida pra casa”. Mamãe acordava muito cedo para preparar o almoço que ele iria levar para o trabalho. Às seis da manhã, eu já podia sentir o cheiro de comida fresquinha. Os anos iam passando e a minha adolescência se aproximava.

Foi por meio da escola que ouvi falar de sexo, reprodução e gravidez. Eu me recordo que em uma aula de Ciências, minha professora ao focar como ocorria a fecundação, passou rapidamente pelo assunto, pois parecia não se sentir a vontade para falar sobre aquilo. Em contrapartida, me lembro do meu rosto queimando como fogo, tudo isso devido à falta de

diálogo acerca de todo aquele território o qual eu não estava acostumada a adentrar. Certo dia, escondida atrás de uma porta, ouvi papai falar com um amigo que “homem que gosta de homem, iria direto para o inferno”. Segundo ele, “Deus jamais permitiria aquilo”. Com o passar do tempo, eu procurava sanar as minhas inquietações quanto às sexualidades por meio de livros, revistas e mais tarde com amigos/as e com o meu namorado. Logo que tive os primeiros acessos à internet, ela também passou a ser responsável para o meu auxílio.

Com o final do Ensino Médio, era à hora de começar a pensar na graduação. Mesmo tendo pais semianalfabetos, sempre fui encorajada a estudar. Queria ser professora! No ano de 2010, fui aprovada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa/MG e no decorrer da graduação, algumas incertezas iam aumentando dentro de mim. A relação com o outro me fez conhecer a diversidade e aos poucos a minha identidade passaria por (re-)construções. Comecei a entender que não havia apenas “o homem” e/ou “a mulher”, mas haviam os homens, as mulheres, as lésbicas, os gays, os/as bissexuais, os/as trans. Sujeitos que até então eram desconhecidos por mim, mas que por meio do incômodo, me fizeram mudar a maneira de reconhecê-los e respeitá-los. A ânsia por entender e estudar aquele campo não parava por aí e aos poucos, só aumentava.

Por meio da graduação, fui aos poucos percebendo a importância em se discutir as relações de gênero e as sexualidades, porém, percebia dificuldades em encontrar professores/as interessados/as neste tipo de trabalho dentro da Universidade a qual eu estava inserida. No Centro de Ciências Humanas Letras e Artes- CCH, onde a Licenciatura em Pedagogia era vinculada, havia até então uma única professora que abordava o gênero, porém, o seu foco circulava os estudos direcionados à violência contra a mulher.

Descobri que essa mesma professora, também presidia um núcleo, o qual desenvolvia um trabalho de ensino, pesquisa e extensão voltado para os estudos de gênero e estudos feministas, o Núcleo Interdisciplinar de Estudos de gênero- NIEG. Mesmo reconhecendo a relevância em se pensar a mulher enquanto vítima de opressão e cerceamento, se possível, eu desejava ir um pouco mais adiante. Não obstante, após buscar informações com alguns/algumas colegas, tentei adentrar ao núcleo para conhecê-lo melhor e por meio dele, talvez pudesse me reconhecer e gostar, entretanto, a minha permanência não foi possível.

Por agregar um vasto número de estudantes e pesquisadores/as de diversas áreas, a entrada de novos/as participantes era dificultosa.

Passei por um período em que a inquietação permanecia a tomar conta de mim, até que a mesma professora optou por lecionar uma disciplina eletiva intitulada *Educação e Gênero*. A cadeira apresentava como ementa, a construção social do corpo e do sexo, a noção de gênero, as Pedagogias de gênero e o entendimento entre o gênero e o trabalho docente. Ao cursar a disciplina, surgia a certeza a qual eu precisava para entender que era exatamente aquele, o campo onde eu me sentia tomada por inteira.

Com a aproximação do final do curso, precisava então de um/uma orientador/a que aceitasse pesquisar comigo, uma vez que a professora permanecia com o mesmo interesse de investigação, além de estar prestes a se aposentar e por isso, não estava aceitando outros/as orientandos/as. Foi aí que descobri a recém chegada de outro docente ao departamento, que talvez pudesse me auxiliar. Logo nas primeiras reuniões, ele me apresentou à obra do escritor Alex Branco Fraga: *Corpo, identidade e bom-mocismo. Cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Foi exatamente ali, percorrendo as páginas daquele livro, que eu fui aos poucos me encontrando.

Desde então, percebi que eu poderia trazer para o meu Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, dúvidas e incômodos que fizeram parte da construção da minha identidade. Sendo assim, enquanto mulher e estudante de Pedagogia, a pesquisa que desenvolvi se propôs a analisar a adolescência de alunas, as quais eu denominei de meninas/mulheres, pensando no período de “passagem”, o qual estavam vivenciando. Procurei dialogar com as possíveis marcas deixadas em seus corpos, a partir de transformações biológicas, culturais e sociais.

A partir do Trabalho de Conclusão de Curso, engajamos juntos um projeto de extensão, responsável por trabalhar os estudos de gênero e a formação de professores/as intitulado, *Corpo, gênero e sexualidade: formação em educação sexual para professores/as*. Durante um ano, oferecemos debates e minicursos fomentados pela Universidade Federal de Viçosa, que proporcionavam momentos de reflexão sobre aspectos voltados ao gênero e as sexualidades para estudantes de licenciaturas e profissionais da educação de Viçosa. Neste

período, tive a oportunidade de participar de diversos congressos, oficinas, seminários e simpósios na área. Em especial, o VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero promovido pela Associação Brasileira de Estudos da Homocultura- ABEH, realizado no ano de 2014, na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. O evento que buscou realizar intercâmbios e pesquisas sobre a diversidade sexual e de gênero, contribuiu com o meu desejo de continuar a realizar investigações na área e trabalhar com todos os sujeitos, sejam eles, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros) ou não.

Mesmo após o final da graduação, pude perceber que falar de/dos sexo/os, nem sempre soava como uma tarefa fácil tanto para mim, quanto para alguns/algumas colegas, no que tange às práticas educativas. Questões que se voltam para a maneira com a qual pensamos o assunto, aliadas à responsabilidade em auxiliar na formação dos/as educandos/as nos incitam a refletir sobre o que nós, na condição de docentes realmente ponderamos acerca do gênero e das sexualidades.

Hoje, posso afirmar que não tenho mais as mesmas dúvidas e inquietações que me acompanharam no decorrer da minha infância, adolescência e ao longo da graduação, porém, percebo o surgimento de novas indagações. Entendo que bem mais do que a ausência de respostas, também fui (e sou) tocada por minhas próprias perguntas. Nesse sentido, ao considerar que nenhum objeto de pesquisa é neutro, o Mestrado em Educação e a inserção no grupo de pesquisa *Caleidóscópio*¹, me deram a possibilidade de pensar os saberes e fazeres dos/das estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP, como um verdadeiro objeto de investigação. Enquanto educadora, cogitar qual a sexualidade deva ser ensinada no âmbito escolar, se tornou uma

¹ O grupo de pesquisa *Caleidoscópio* tem por objetivo favorecer a reflexão de professores/as e alunos/as no que concerne à inclusão social e à formação para a diversidade.

verdadeira problemática a ser discutida e desenvolvida neste trabalho. Diante disso, posso enfatizar que, as preposições que apresento são, pois indicativos capazes de justificar o meu próprio interesse pela temática de investigação. Nesse caso, foi o objeto que me escolheu como pesquisadora, me questionando, interrogando e incomodando.

Sendo assim, o que responder as interrogações dos/das estudantes, se as dúvidas acerca de gênero e referentes às sexualidades permanecem interdidas na sua história de vida pessoal? Como vivenciar determinadas perguntas, se em grande parte das vezes, não sabemos pensar as nossas próprias sexualidades? Quem são esses/as estudantes de Pedagogia? Em que cotidianos se inserem? Considerando que a escola deva apresentar o compromisso de discutir as relações de gênero e as sexualidades desde os anos iniciais até o ensino superior, para que este trabalho pudesse ser desenvolvido, busquei também compreender e avaliar as condições dos/das alunos/as, na tentativa de refletir como esse processo tem se dado no decorrer das suas trajetórias.

Partindo desses argumentos, desenvolvi uma investigação que buscasse explorar os dilemas emergentes acerca do gênero e das sexualidades que adentram cada vez mais à educação e à formação docente. Considero importante compreender como o gênero e as sexualidades são produzidos nestes discursos, sendo que a princípio parecem se mesclar. Abordagens que variam desde perspectivas da educação sexual até aquelas que produzem uma crítica política, numa perspectiva de desconstrução da *matriz heterossexual*. Assim, é possível indagar quais discursos são produzidos entre os/as graduandos/as em Pedagogia e como estes sujeitos se posicionam no cenário presente na atualidade, bem como se apropriam ou não de discussões acadêmicas da área educacional.

Quando Guacira Lopes Louro (2001) averigua o gênero e as sexualidades, indica a necessidade de se atentar para a complexidade envolvida na produção dos discursos que perpassam as pedagogias; as formas de subalternização dos corpos femininos sem dúvida afetam as práticas de todas as mulheres e deste modo, as graduandas em especial, precisam ponderar sobre um assunto em que se tornam parte significativa. As posições que assumem diante dos/das seus/suas discentes, das instituições educacionais como a escola e a universidade se referem aos modos que legitimam discursos e lados de uma disputa que

tem crescido na sociedade: grupos que lutam pela pertinência do debate de gênero na educação escolar e aqueles contrários a qualquer debate que envolva as diversidades na escola. Assim, considero que o período de graduação dos sujeitos desta pesquisa está matizado também por fatores que contribuem no surgimento de lacunas e/ou debates no que diz respeito à diversidade, à inclusão e às práticas educativas relacionadas às questões de gênero e das sexualidades.

Mesmo sabendo que muito já se conquistou no que diz respeito a um maior diálogo em meio às famílias, penso que ainda temos o que avançar, uma vez que o gênero e as sexualidades ainda permanecem cercados por restrições, receios, etc. Diversos/as estudantes ainda buscam por meio de consultas médicas, agências e veículos midiáticos ou até mesmo em conversas com amigos/as mais próximos/as respostas capazes de esclarecer possíveis dúvidas que nem sempre são tratadas no seio familiar. Em relação ao âmbito escolar, o debate também pode sofrer limitações, tanto da comunidade estudantil, como também rejeições provenientes de familiares dos/as alunos/as ou até mesmo da população de modo geral. Como exemplo, é possível ressaltar a discussão em torno de uma possível “Ideologia de gênero”, persistente entre os anos de 2014 e 2015 em meio ao parlamento nacional, a fim de eliminar os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” dos Planos nacionais, estaduais e municipais de educação. Diante disso, a homossexualidade inserida em um contexto heteronormativo, acaba por permanecer como alvo de discriminação e desrespeito. O universo estudantil, o qual deveria zelar pelo cuidado e proteção dos/das seus/suas educandos/as, pode acabar por disseminar a violência e o ódio.

Sendo assim, por meio do aporte teórico de Michel Foucault, é possível compreender como os discursos que constituem as relações sociais podem ser controlados. É também, necessário enfatizar as interdições produzidas, as quais demarcam o local onde esse mesmo discurso poderia ser focado de maneira legítima, ou seja, é importante verificar qual o sujeito que está proferindo determinada fala e em qual conjuntura isso ocorre. Em se tratando da relação saber/poder, Michel Foucault também esclarece que, nesse encadeamento, o saber não se refere ao conhecimento e sim, está direcionado à verdade, que em constante construção, estabelece o caminho em que o discurso possa ser reconhecido como válido, tenha lugar e possa ser dito. Já em relação ao poder, é

significativo pensa-lo como o “poder que produz”, onde os seus resultados ocorrem por meio de práticas sociais estabelecidas historicamente. Outrora, ao considerar o poder na perspectiva do disciplinamento, talvez seja relevante pensar a criança como o produto de uma sociedade normativa, capaz de moldar e até mesmo de punir os corpos.

Em relação aos discursos envolvendo o gênero e as sexualidades nos anos iniciais de escolarização, alguns/algumas docentes ainda acreditam ser inapropriada tal discussão no período da infância. Partindo disso, acredito ser de extrema importância avaliar como os/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela UFOP, têm considerado o andamento do curso, assim como o mesmo tem contribuído para alavancar essas e outras discussões em um momento de possíveis alterações em sua grade curricular. Como exemplo é permitido observar a disciplina *EDU 351: Gênero e Sexualidade na Educação*, que de obrigatória pode vir a se tornar eletiva.

Com base nestes pressupostos, fui a campo para dar continuidade e forma a este estudo. Após realizar o recorte com o qual eu iria trabalhar, fiz alguns contatos com o meu orientador e com a coordenadora da instituição a fim de tratar dos devidos trâmites destinados às autorizações as quais eu necessitava. Fui instruída a aguardar a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- CEP, da Universidade Federal de Ouro Preto antes de realizar os primeiros contatos com os/as estudantes. A aprovação do Comitê demorou algum tempo, período este que utilizei para aprimorar meu conhecimento sobre o assunto, por meio de consultas bibliográficas e participação em congressos voltados para os estudos de gênero, assim como as sexualidades.

Dito isso, no capítulo *Abeiramentos iniciais em torno das questões teórico- metodológicas*, indico textos estudados na intenção de responder às interrogações e aos problemas desta investigação. Contudo, com o auxílio de diversos trabalhos em torno do campo dos estudos de gênero, resalto os conceitos de gênero e das sexualidades, tendo como referência Judith Butler (2003); Guacira Louro (1995; 2000; 2013), Guacira Louro *et. al.* (2001 e 2003); Leandro Colling (2007), Richard Miskolci (2009), entre outros/as. Autores/as esses/as, pautados/as nos escritos de Michel de Foucault como referência. Na elaboração desse capítulo, não foi minha intenção apresentar e discutir todo o campo profícuo dos estudos

de gênero, o que a meu ver, seria inviável, haja vista as inesgotáveis fontes de exploração. O meu objetivo foi apenas tornar claro ao/à leitor/a, quais foram as opções teóricas adotadas para a realização da pesquisa. Procurei também apresentar os resultados de um levantamento bibliográfico partindo da consulta a sítios eletrônicos com a intenção de analisar como a identidade de Gênero e a orientação Sexual, estão sendo trabalhadas no universo acadêmico, pautadas na concepção dos direitos humanos. Apresento referências oficiais no decorrer da história, capazes de ajudar a esclarecer o percurso das discussões sobre as relações de gênero e as sexualidades, além de apresentar a discussão sobre a suposta “Ideologia de gênero” e o Plano Nacional de Educação, que nos últimos anos se tornou alvo de grande polêmica por parte da câmara e do senado federal, bem como os seus possíveis mitos e diferentes posicionamentos.

Em *As possíveis escolhas para o desenvolvimento de um trabalho: adentrando ao campo de pesquisa*, apresento as opções a partir das quais estruturei esta investigação. Nele, exponho uma definição do recorte utilizado no trabalho e aponto os procedimentos metodológicos empregados para dar profundidade à averiguação. Apresento os desenhos que construí a partir das interpretações dadas às análises dos questionários. De modo a evidenciar características pessoais das entrevistadas, faço a apresentação analítica que auxilia na construção das identidades de cada um/uma dos/das participantes. Realizo uma breve contextualização histórica do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, seguido da apresentação de algumas das instâncias de apoio presentes na Universidade Federal de Ouro Preto.

No capítulo *A Licenciatura em Pedagogia na UFOP e a sua matriz curricular*, apresento o currículo que ampara o curso. Enfoco a disciplina *EDU 351: Gênero e Sexualidade na educação*, a qual devido à possibilidade de alterações na grade curricular pode deixar de ser lecionada como obrigatória. A partir de então, descrevo algumas das ações coletivas, grupos de estudos e eventos a favor do gênero e das sexualidades presentes na instituição. Mais adiante, destaco os discursos produzidos em torno do universo LGBT, além de focar a “Ideologia de gênero” e o poder do discurso religioso presente no ambiente educacional.

Em meio as *Questões emergentes e desafiadoras na formação docente em Pedagogia*, procurei abordar interrogações inseridas em meio à formação docente. Destaquei os estudos de gênero e as sexualidades nos anos iniciais de escolarização, bem como busquei compreender como a infância está sendo pensada no momento atual. Por último, procurei enfocar as experiências profissionais dos/das futuros/as Pedagogos/as e as suas perspectivas acerca do gênero e das sexualidades na educação, além de salientar a internet, que de acordo com as entrevistas, demonstrou ser um dos veículos na busca por informações.

Finalmente em *Pensamentos a guisa de conclusões*, tenho como intenção elaborar algumas conexões que sustentem as questões apresentadas no decorrer do texto. Já nos apêndices estão disponíveis: Modelo de Questionário, Modelo da Entrevista, Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Instrumentos de Cessão de Direitos- TCLE, Modelo da Declaração de Divulgação dos Resultados e Modelo do Uso e Destinação dos Dados Coletados. Ao disponibilizar estes documentos, tenho por intuito propiciar ao/a leitor/a o conhecimento das opções metodológicas de investigação e o controle do material que deu origem a construção dos capítulos analíticos desta dissertação.

Eu não poderia finalizar esta introdução sem antes agradecer aos/as alunos/as que se prontificaram imediatamente a colaborar com este estudo. Sou extremamente grata aos/as estudantes de Licenciatura em Pedagogia que assumiram comigo esta caminhada, problematizando e refletindo sobre assuntos relacionados ao gênero e as sexualidades, além de compartilharem suas vivências no decorrer da graduação. Agradeço também a coordenação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais- ICHS que gentilmente abraçou e colaborou inteiramente com a pesquisa.

1. ABEIRAMENTOS INICIAIS EM TORNO DAS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA DISCUTIR O GÊNERO E AS SEXUALIDADES

Apresentar um referencial teórico em um trabalho que envolva a produção de discursos pode ser considerado uma forma frequente de se construir laços entre o/a pesquisador/a e a sua investigação, bem como situar o trabalho em um determinado campo de pesquisa, ou em suas bordas. Em meio ao emaranhado de possibilidades teóricas, históricas e inúmeros discursos produzidos, acreditei ser necessário traçar caminhos que me possibilitasse não me perder em suas entrelinhas. Sendo assim, é importante esclarecer que, esta pesquisa tem como propósito analisar a maneira com a qual, graduandos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto pensam os assuntos relacionados ao gênero e as sexualidades e os discursos que produzem sobre eles. Nesse sentido, para que isso se tornasse possível, tentei elaborar um projeto capaz de pensar os saberes e fazeres dos/das estudantes como o meu objeto de investigação. Enquanto Pedagoga, refletir acerca da formação docente em relação aos estudos de gênero e as sexualidades, no que diz respeito aos discursos produzidos no curso de Licenciatura em Pedagogia, além da tentativa de explorar quais as sexualidades devam ser ensinadas para os/as futuros/as alunos/as, se tornou uma medida indispensável.

Talvez seja necessário esclarecer inicialmente que ao focar as sexualidades, estou me referindo à diversidade sexual, a qual se difere do pensamento na maioria das vezes mais compreendido pelos/as discentes, associando- as apenas à educação sexual. Nesse sentido, estudiosos/as como Judith Butler (2003); Guacira Louro (1995; 2000; 2013), Guacira Louro *et al.* (2001 e 2003); Leandro Colling (2007), Richard Miskolci (2009), entre outros/as, contribuirão fortemente com a discussão e aprofundamento do conteúdo. Sem dúvida, ao dialogar com estes/as e outros/as autores/as no decorrer do texto, é crível trazer a discussão de Michel Foucault para a pesquisa, uma vez que todos/as a tomam como referência mesmo que de maneiras diferenciadas.

Acredito que nenhuma concepção é capaz de isoladamente esclarecer a multiplicidade existente no debate que envolve os/as educadores/as e o currículo abrangendo as relações de gênero e as sexualidades na formação de pedagogos/as. Mediante isso, tais estudos

foram escolhidos se relacionando a outros conceitos a serem tratados no decorrer deste trabalho.

As discussões acadêmicas a partir e ao redor dos movimentos sociais da década de 1960, como o movimento feminista; o movimento homossexual, datado e contextualizado junto ao movimento de liberação sexual; o contemporâneo movimento LGBT, posterior a década de 1980 e articulado mais efetivamente nos anos de 2010, bem como os seus desdobramentos, buscavam políticas identitárias (FURLANI, 2003; MEYER, 2003 e LOURO, *et al*, 2003).

Neste segmento, no instante em que determinados sujeitos e/ou grupos sociais se reconhecem ou não em meio aos outros, os processos de construção, desconstrução e reconstrução das identidades, se tornam presentes. “As identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 2013, p. 31). São organizadas por relações sociais que permitem as identificações e diferenciações. Com isso, é necessário entender que a caracterização do conceito das identidades ocorre sempre por meio das diferenças. Nesse sentido, de acordo com Kathryn Woodward (2003), os/as outros/as acabam por adotarem marcas de inferioridades ou superioridades sociais na medida em que deixam de estar na mesma posição que a nossa. “A identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação” (RUTHERFORD, 1990 apud WOODWARD, 2003, p. 19).

Sendo assim, é possível afirmar que as identidades coletivas, surgem mediante o processo de identificação dos sujeitos, aproximando-os e permitindo que juntos militem por alguma causa em especial. Como exemplo, há grupos organizados que se engajam em lutas a favor de sujeitos culturalmente considerados desfavorecidos como é o caso da mulher, do/da negro/a, do/da homossexual, dos/das operários/as, dos/das estudantes, entre outros, a fim de alcançar visibilidade por meio do enfrentamento político. “Considero relevante resgatar a importância da criação de uma comunidade que compartilha carências para a construção de qualquer movimento social” (FACCHINI, 2005. p. 28).

Dito isso, Michel Foucault, contribui de maneira pertinente ao trabalhar a formulação do conceito que ele denomina como poder associando-o a produção das identidades individuais e coletivas, uma vez que para a construção das identidades pessoais, é necessário estabelecer relações com outros sujeitos. Para ele, é por meio dessas relações socialmente construídas, que o poder se institui. Seja concebido mediante os corpos, nas disciplinas, ou até mesmo pela dominação, o poder se relaciona com diversos hábitos presentes na sociedade.

Vale destacar que para o autor, as relações de poder² não acontecem apenas como um mecanismo coercitivo envolvendo uma macroestrutura e uma microestrutura, mas são determinadas por *microrelações* que atravessam toda a sociedade, perpassando as famílias, a escola, a igreja, ou até mesmo entre os muros da Universidade. O poder é capaz de movimentar pequenas relações, se apropriando de mínimas fendas para aparecer. Desde as conversas com os/as colegas de curso, com os/as professores/as ou com a direção, o poder se encontra imbricado nas relações sociais estabelecidas, podendo ser encontrado em todas as partes, não se limitando a uma única instituição.

Segundo Foucault, o poder é capaz de auxiliar no processo de subjetivação, enfocando o que podemos/precisamos ou não fazer, concomitantemente atua nas identidades que para ele, seriam disfarces que somos obrigados/as a usar unicamente para atender um dado regulamento. Sendo assim, considerando a *disciplina* como um exercício de poder, tanto a instituição escolar, assim como a igreja, além de outras instâncias, se destacam na intenção de moldar o comportamento dos indivíduos, a fim de torna-los respeitáveis dentro das normas estabelecidas. Partindo desse pensamento, ao ampliar os seus estudos relacionados aos processos de subjetivação presentes na sociedade, o autor destacou como *biopoder*, “(...) o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais (sic) vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 3). Ou seja, para ele,

² A fim de entender como as relações de poder circulavam os meios sociais, Michel Foucault se apoiou no estudo das prisões. Diversas instâncias prisionais foram pesquisadas, portanto, a que mais chamou a atenção do estudioso, foi o modelo denominado Pan-óptico. Padrão de penitenciária criada pelo inglês Jeremy Bentham no ano de 1785 onde os/as reclusos/as poderiam ser observados/as durante todo o tempo sem que soubessem. O fato de não poderem reconhecer se estavam ou não sendo vistos/as, colaborava para que os/as presidiários/as pudessem adotar um bom comportamento.

o *biopoder* seria um mecanismo capaz de constituir discursivamente os sujeitos, subjugar os corpos e controlar as populações.

Nessa perspectiva, muitas vezes encontramos pessoas capazes de abrir mão dos desejos e vontades unicamente para atender a um modelo social normativo que se enquadre dentro do que é considerado “adequado”. Como exemplo, é possível destacar os gays, lésbicas, não binários, etc, sujeitos que podem optar por não se assumirem devido ao receio de não serem bem aceitos na sociedade. Acredito ser fundamental destacar que, quando os sujeitos se submetem ao silenciamento e/ou formas de subalternização, acabam por reforçar ainda mais a dinâmica do controle. Diante do exposto, é legítimo que o enfrentamento da sujeição e do preconceito também ocorra na presença da pluralidade. Nessa conjuntura, é permissível focar que o poder seria capaz de atuar diretamente no entendimento do gênero, o qual pode ser compreendido como um conceito analisador das relações sociais como veremos a seguir.

1.1. O gênero nas relações sociais

Segundo a historiadora norte-americana Joan Scott (1995), as questões referentes ao gênero relacionam-se à maneira como homens e mulheres são representados na cultura, por intermédio dos modos de agir, de falar e de pensar. Considero que os/as graduandos/as dialogam com certa ambiência a partir dos conhecimentos que acessam na Universidade, mas também são profundamente marcados/as pelos fazeres e saberes em suas famílias, nos grupos religiosos que participam, nos círculos de amizade, etc. Com isso, a diferenciação estabelecida nos/nas estudantes é construída mediante os discursos dos outros com os quais convivem e se relacionam. Nesse sentido, caso não sejam feitos questionamentos e práticas no que diz respeito aos estudos de gênero e as sexualidades ao longo do seu processo de formação como Pedagogo/a, a *matriz heterossexual* poderá ser produzida continuamente.

Quando se começou a falar de gênero, mais precisamente nos anos de 1960, o termo era utilizado para se referir aos papéis sociais e culturais atribuídos aos homens e as mulheres, levando em consideração o seu sexo biológico, produzindo assim a falsa estabilidade das oposições binárias. Historicamente, como demonstra Dagmar Meyer (2003), o conceito de

gênero vem sendo utilizado no campo voltado para os estudos feministas por meio de cientistas anglo-saxões. Segundo a autora:

Até então o movimento feminista vinha se debatendo com a dificuldade de desvincular a discussão que se fazia para entender a subordinação das mulheres aos homens e também a sua flagrante desvantagem social e econômica, de um fato biológico de que era (é) a diferença anatômica e fisiológica entre os sexos. Enquanto se buscava entender esse processo tomando como base essa via, ficava muito difícil sustentar projetos políticos de transformação dessas relações de desigualdade porque, afinal de contas, a biologia é imutável, é o que se pensava naquela época (MEYER, 2003, p. 261).

De acordo com Guacira L. Louro (1997), não são propriamente as características sexuais que definem o gênero, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou que se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Capaz de auxiliar na compreensão das questões propostas neste estudo considero o conceito de heteronormatividade como uma noção importante a ser pensada. Richard Miskolci (2007) localiza a heteronormatividade no trabalho de Michael Warner, em 1991, o qual indicava estudos referentes às questões da sexualidade argumentados por Michel Foucault, especificamente nas análises discursivas relacionadas à família, a reprodução e a heterossexualidade. Nesse contexto Laurent Berlant e Michael Warner (2002), esclarecem que:

Por heteronormatividade entendemos aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que heterossexualidade pareça coerente- ou seja, organizada como sexualidade- mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral (BERLANT; WARNER, 2002 apud MISKOLCI, 2007, p. 05).

Michael Warner, Judith Butler, entre muitos/as autores/as elaboraram análises sociais retomando Michel Foucault, especificando a sexualidade como um dispositivo de poder da modernidade ocidental, isso é, como forma de regulação social. De acordo com Guacira L. Louro (2009), no final do século XIX, por meio dos “sujeitos autorizados”, sendo eles, homens, médicos, filósofos, moralistas e pensadores, foi estabelecido as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando-os a partir do ponto de vista da saúde, da moral e da higiene (LOURO, 2009. p. 88). Nesse sentido, o sujeito homossexual

passava a se configurar. “Práticas afetivas e sexuais exercidas entre pessoas do mesmo sexo ganham agora uma nova conotação” (LOURO, 2009, p.88).

Vale ressaltar que a homossexualidade só conseguiu ser retirada do manual de diagnóstico de doenças mentais, mediante a expansão do movimento homossexual desafiando frontalmente o saber psiquiátrico (MISKOLCI, 2014). Durante os encontros anuais da Sociedade Americana de Psiquiatria, foi alcançado o acordo de que a homossexualidade deixaria imediatamente de ser considerada uma doença mental no ano de 1990 (GREENBERG, 2010 apud MISKOLCI, 2014). Com isso, a compreensão das sexualidades deu um salto ao passar do padrão que fazia da homossexualidade um desvio para o que a reconhecia como uma orientação diversa do desejo (MISKOLCI, 2014).

Porém, desde os livros didáticos até os saberes e os fazeres em sala de aula ainda encontramos um diálogo claro em que registros de homofobia se tornam presentes. “Muito embora isso nem seja admitido, podemos entender a homofobia como uma manifestação de sexismo” (BORILLO, 2001 apud PRADO e JUNQUEIRA, 2011). Nessas circunstâncias, é perceptível que a homofobia surge em um contexto em que a violência de gênero se faz presente podendo reproduzir e reforçar a ocorrência dentro do âmbito escolar.

Nas escolas, por exemplo, ela não é uma herança, nem um resíduo trazido de fora, cujas manifestações a escola meramente admitiria. Em vez disso, a escola consente e *cultiva* a homofobia repercutindo, o que se produz fora dela, mas oferecendo uma contribuição específica para a atualização e o enraizamento do fenômeno (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p.67).

Guacira L. Louro (2013), no decorrer das suas obras, propõe uma nova maneira de analisar a heteronormatividade, uma vez que para ela, os sujeitos que constituem a dicotomia, vão além de serem homens ou mulheres, mas se diferenciam por sua raça, cor, credo, entre outros, ultrapassando a visão de homem dominante e de mulher dominada.

No Brasil, o termo gênero passou a ser utilizado por grupos feministas no final dos anos de 1980. Nesse momento, Guacira L. Louro (2013) chama atenção para o fato de que “a característica fundamental e relacional do conceito, não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis sociais masculinos e femininos” (LOURO, 2013,

p. 27). Tais papéis seriam apenas regras socialmente apreendidas, capazes de interferir nos seus modos de agir e/ou de se relacionar.

Levando em consideração que parte dos discursos envolvendo o gênero caminha junto da sexualidade, a compreensão dos conceitos de identidades de gênero e identidades sexuais, se fazem pertinentes. De acordo com Guacira L. Louro (2013),

Suas identidades sexuais se constituíram, pois através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 2013, p. 30).

Nesse sentido, a identidade de gênero demonstra a tentativa de esclarecer todo o caráter produzido pela sexualidade, o que levou alguns/algumas estudiosos/as a pensar o gênero numa *matriz heterossexual*. Tanto o sexo³ quanto a própria sexualidade não poderiam ser considerados como verdades essenciais, mas sim como construções históricas reconhecidas como naturais e conseqüentemente produtoras de estratégias de poder. Portanto, junto a uma sociedade em que essas estratégias estão diretamente vinculadas a um ambiente ainda demarcado por um caráter biologicista, as discussões acerca da temática se voltam para o momento atual em que estamos inseridos. Com isso, a reflexão a respeito de como os/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia presente em uma Universidade Pública se encontram preparados/as para trabalhar com a formação de outros sujeitos, parece ser apropriada.

Enquanto para a pesquisadora Mary Neide Damico Figueiró (2006) existe uma sexualidade possível de ser ensinada, autores/as como Guacira L. Louro (1995; 1997; 2000); Leandro Colling (2007), Richard Miskolci (2009; 2012; 2014), acreditam em uma heterossexualidade em desconstrução, uma crítica profunda na produção das “normalidades” sexuais e de gênero. Contudo, é necessário considerar a necessidade de reconhecimento dos direitos de LGBT no contexto educacional como algo de extrema relevância, uma vez que, mais que realcem o respeito e a valorização às diferenças, acabam

³ Utilizo o termo sexo, ao me referir à característica física, orgânica, capaz de diferenciar o homem e a mulher, atribuindo-lhes um papel específico na reprodução e enfatizando características biológicas atribuídas as suas genitálias.

por imortalizar os preconceitos e a discriminação social. Nesse caso, é crível destacar as suas representações em materiais didáticos, o direito ao nome social, a manifestação pública de carinho semelhante e/ou equivalente aos heterossexuais, entre outros. O universo escolar, assim como os/as especialistas que nele se inserem necessitam atuar na construção, reconstrução e desconstrução das identidades de gênero e da orientação sexual. Confio na urgência da criação de espaços e na disponibilidade de tempo para que as discussões possam ocorrer a fim de atender as demandas encontradas. Quanto mais professores/as e funcionários/as estiverem capacitados/as para atuar contra as desinformações, melhores poderão ser os êxitos e a efetivação de mudanças culturais. Considero necessário esclarecer que, utilizo o termo capacitados/as no sentido de confrontar ou dialogar com outros discursos, como por exemplo, aqueles que desconstruem a heterossexualidade ou são produzidos pelas sexualidades.

Por conseguinte, a existência de corpos nos limites das definições de homem e mulher é tomada na comunidade escolar como perigosa e/ou acintosa aos valores morais, corpos que por muitas vezes são eliminados, pois indicam uma sexualidade que não ganha inteligibilidade nos discursos heteronormativos. As *identidades sexuais e de gênero* tem se constituído como ameaça e motivo de retaliações públicas por parte de grupos organizados.

Num mundo de fluxo aparentemente constante, onde os pontos fixos estão se movendo ou se dissolvendo, seguramos o que nos parece mais tangível, a verdade de nossas necessidades e desejos corporais [...]. O corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar. Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se os desejos sexuais, sejam hetero ou homossexuais, são inatos ou adquiridos? Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos? Apenas porque tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que, aparentemente, nossos corpos pronunciam (WEEKS, 1995 apud LOURO, 2010, p. 14).

Ao pensarmos que, de acordo com estudos voltados para a área das Ciências Sociais, as pessoas são socialmente treinadas para manterem um relacionamento amoroso com outra do sexo oposto, Richard Miskolci (2014), ao se apropriar do conceito de *abjeção* apresentado inicialmente por intermédio de Judith Butler (2003), enfoca que “a abjeção designa tudo aquilo que causa horror ou repulsa como se fosse poluidor e impuro a ponto do contato com aquilo ser temido como contaminador e/ou nauseante” (p. 9).

Conseqüentemente, torna-se propício o diálogo que contemple a valorização da igualdade de gênero e o respeito às diversas sexualidades inseridas no currículo escolar. Entretanto, creio ser necessário ressaltar que mesmo diante do apoio apresentado nos estudos preparatórios para elaboração do Plano Nacional de Educação- PNE (BRASIL, 2010), a temática sofreu fortes retaliações por parte de grupos que ali estão como outros sujeitos que com eles se articulam. Diante disso, o reconhecimento de tais temáticas se torna importante evitando que a *heterossexualidade compulsória*⁴ se manifeste sem problemas e questionando que a matriz heteronormativa possa ser reproduzida. Para Richard Miskolci ([s.i.] apud FRANCISCO 2013, [s.p]), “Todos têm essa possibilidade de se relacionar com o mesmo sexo, mas no processo de socialização, as pessoas podem perdê-la. Desde crianças somos adestrados. Heterossexualidade não é algo natural, hoje sabemos que ela é compulsória”.

Judith Butler se apresenta como uma das principais responsáveis pela elaboração da Teoria *Queer*, proveniente dos Estados Unidos e elaborada mais precisamente nos finais dos anos de 1980. “Queer (sic) adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (BUTLER, 2002, p. 58). Por conseguinte, os Estudos *Queer* empreendem um grande salto indo além dos estudos gays e lésbicos e sugerindo uma política pós-identitária. “Dirigem a sua crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos” (LOURO, 2001, p. 01). Nesse momento, deixou-se de se falar da homossexualidade como doença, passando a questionar a própria heterossexualidade. Para Richard Miskolci (2014),

A Teoria Queer (sic) sublinha que o desejo fora da norma heterossexual é uma das expressões do que perturba a ordem social, a qual passou a denominar de heteronormativa não apenas por pressupor a heterossexualidade e o desejo por pessoas do sexo oposto, mas também por estabelecer a heterossexualidade como padrão, inclusive, para aqueles que se relacionam com pessoas do mesmo sexo” (MISKOLCI, 2014, p. 9).

⁴ O termo *heterossexualidade compulsória* foi criado pela feminista Adrinne Rich em 1980, numa análise sobre a experiência lésbica. A *heterossexualidade compulsória* seria a exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, demonstrando assim como única forma considerada normal para a vivência da sexualidade.

Dando continuidade as suas problematizações, ao refletirmos a partir das noções das sexualidades, a linearidade ou a estabilidade dos corpos surgem como questionamentos. Sendo assim, contrapondo-se ao pensamento de Simone de Beauvoir, a qual enfoca que “ninguém nasce mulher, torna-se uma” (1980, p. 9), Judith Butler (2002) ao remeter as noções das sexualidades, sem abandonar o gênero ou desliga-lo do sexo defende o pensamento de que não há uma identidade fixa, um modelo de mulher a ser vivido, mas sim muitas possibilidades de formas de vida que se definem como mulheres. Mediante isso, foi desenvolvido dentro dos Estudos *Queer*, o que ela denominou como *Teoria da performatividade de gênero*. “O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero [...] os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva” (BUTLER, 2002, p. 64). Mediante isso, Leandro Colling (2007), ressalta que;

De uma forma resumida e incompleta, podemos dizer que a teoria da performatividade tenta entender como a repetição das normas, muitas vezes feita de forma ritualizada, cria sujeitos que são o resultado destas repetições. Assim, quem ousa se comportar fora destas normas que, quase sempre, encarnam determinados ideais de masculinidade e feminilidade ligados com uma união heterossexual, acaba sofrendo sérias consequências (COLLING, 2007, p. 01).

Pensando que a *performatividade de gênero* seja determinada por um fenômeno produzido social e culturalmente ao longo da vida, Judith Butler, por meio dos estudos de Joan Scott, apresenta a dicotomia existente entre o sexo e o gênero, fornecendo às feministas (im-) possibilidades para se problematizar a *natureza biológica*. Nessa perspectiva, Judith Butler (2003), ao trabalhar o gênero como uma categoria de análise, enfatiza a construção das sexualidades desfazendo a tríade (sexo, gênero, desejo) voltada para a naturalização do desejo sexual. O que quer dizer que a relação existente entre o gênero e o desejo, não é necessariamente definida a partir do sexo biológico, verificando assim, a construção das sexualidades.

1.2. Guacira Lopes Louro na Educação Brasileira: apropriações dos estudos de Joan Scott, Judith Butler e Michel Foucault

Para melhor entendimento das contribuições oriundas de Guacira L. Louro, no que diz respeito aos estudos de gênero e das sexualidades, acredito ser de grande importância acrescentar como a própria autora enfatiza, a sua identidade enquanto estudiosa feminista,

afirmando que “foi sendo produzida, contestada, questionada e assumida em múltiplas relações e práticas cotidianas, ao longo de vários anos” (LOURO, 1997, p. 11). Segundo ela, no final dos anos de 1960, ainda não se reconhecia como feminista, uma vez que não fazia parte de grupos capazes de refletir o que ela descreve como “condição feminina”. Guacira L. Louro, se caracterizava naquele período apenas como uma “moça bem-comportada” que mais tarde se tornaria uma professora de História apaixonada pelo âmbito escolar. Já na academia, ao lecionar História da Educação em um curso de Pedagogia e rodeada quase que majoritariamente pela presença de mulheres, “talvez tenha feito as primeiras aproximações explícitas com as discussões feministas” (LOURO, 1997, p. 12). A trajetória de Guacira L. Louro, despertou em mim uma grande identificação com a minha própria trajetória de vida, fato que contribuiu para alavancar ainda mais o meu interesse em relação aos seus estudos.

Ao produzir a sua tese de doutorado em que pensava a “educação da mulher” e ao interagir com o GEERGE- Grupo de estudos de Educação e Relações de Gênero da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Guacira L. Louro deixava de trabalhar apenas questões pessoais, adotando assim um “comprometimento político”. Ao se tornar uma estudiosa feminista, Guacira L. Louro, se baseou inicialmente nos estudos de Joan Scott partindo da perspectiva da história e só mais tarde, aderiu aos pensamentos de Judith Butler, se tornando uma das primeiras pesquisadoras a se apropriar dos seus trabalhos no Brasil. No que diz respeito à lógica de “desconstrução dos binarismos”, Guacira L. Louro (2013), mediante os estudos de Joan Scott (1995), se baseou em algumas das argumentações de Jacques Derrida, que enfoca as dicotomias presentes no pensamento moderno. Com isso, o processo de desconstrução de tais estratégias binárias permitiria perceber que o poder poderia ser exercido em direções diferenciadas, onde “os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 2013, p. 37). Diante disso, Guacira L. Louro passou a chamar a atenção para as diferentes formas de masculinidade e feminilidade constituídas socialmente, uma vez que, para que o conceito vinculado ao gênero pudesse contribuir em sua abordagem teórica, seria necessário o entendimento de que existem mulheres e homens, que vivem diversas formas de feminilidades e masculinidades ultrapassando os binarismos.

Em relação aos trabalhos produzidos por Judith Butler, é possível presenciar a grande torção na teoria de gênero ao acreditar na necessidade em se desmontar as classificações, legitimando o singular contra todo o campo silenciado por intermédio do poder. Em sua obra, *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*⁵ (2015), a autora demonstra, por exemplo, que em uma relação de poder, não basta necessariamente ser mulher para se considerar oprimida, uma vez que essa mesma mulher dependendo do contexto social a qual se insere pode também se tornar opressora. Nesse caso, talvez seja possível destacar que, o feminismo apresentado pela autora poderia ser usado tanto para libertar, quanto para excluir.

[...] O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes [...]. Os sujeitos regulados [...] são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências delas (BUTLER, 2015, p. 19).

Nessa perspectiva, Guacira L. Louro, partindo das concepções apresentadas por Michel Foucault, enfoca que “o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência)” (LOURO, 2013). Para o estudioso, o exercício do poder não acontece de maneira independente aos processos de resistência, uma vez que para ele, o poder não está diretamente nas pessoas, mas nos discursos que as colocam em relação umas com as outras. Sendo assim “Lá onde há poder, há resistência e, no entanto esta, nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988).

Em outro momento, Guacira L. Lopes também faz uso do que Michel Foucault define como *poder disciplinar* com a intenção de reforçar o pensamento de que o gênero seria realmente produzido pelas associações de poder. Por meio das considerações do autor, podemos perceber que historicamente, as sociedades disciplinares foram substituídas pelas sociedades focadas na normalização. Vale reforçar que este mesmo poder disciplinar, capaz de atuar no ordenamento dos corpos também deve ser pensado como um poder que de acordo com Michel Foucault, é capaz de se tornar produtivo, produzindo saberes que

⁵ Uma das mais importantes obras voltadas para a temática envolvendo o gênero já escritas, o livro produzido pela filósofa Judith Butler, interroga as peculiaridades feministas de sexo e gênero, argumentando que os conceitos básicos desses discursos são produzidos por relações de poder.

atuariam diretamente no comportamento dos sujeitos e verdades localizadas no decorrer dos tempos. Nesse caso, aquilo que se define como produtivo, não deve ser pensado necessariamente como bom, mas sim, como o mecanismo capaz de fazer com que determinada lógica possa funcionar.

Dito isso, acredito ser esclarecedor ressaltar que, Guacira L. Louro, também contribuiu de maneira expressiva para que o diálogo em torno do gênero e das sexualidades se estabelecesse no meio educacional mediante o surgimento do Grupo de Estudos 23 (vinte e três) da ANPED - *GE 23- Gênero, sexualidade e educação*. Pode-se considerar que o grupo tem produzido importantes diálogos para trabalhos acadêmicos no contexto de pesquisa da Pós-graduação em Educação no Brasil.

De acordo com o *site* da ANPED⁶, o GE 23, surgiu no ano de 2003, após docentes e discentes engajados/as no campo da pesquisa, proporem junto à associação a qual realizava a 26ª Reunião Anual da ANPED, ocorrido na cidade de Poços de Caldas- MG, a possibilidade de um Grupo de Estudos que contemplassem o gênero e as noções das sexualidades no meio educacional. Até então, apenas o gênero era abordado de maneira discreta em meio às discussões do já configurado GT 12- Currículo. A partir de então, o GE se tornava um “ponto de referência” para os/as pesquisadores/as que de alguma maneira se interessavam pela temática.

Para atender demandas regimentais, Guacira L. Louro (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), foi escolhida para coordenar o GE, tendo como Vice- coordenador, o Professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro (Universidade Estadual Paulista- Araraquara). Contaram com o apoio e o incentivo de pesquisadores/as renomados/as da área como: Professora Ana Camargo (Universidade de Uberaba e Unicamp), Cláudia Ribeiro (Universidade Federal de Lavras), Dagmar Estermann Meyer (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Mary Neide Damico Figueiró (Universidade Estadual de Londrina),

⁶ A ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, surgiu no ano de 1978. Responsável por atuar na promoção do ensino de Pós- graduação, bem como da pesquisa na área da educação, busca atuar no incentivo à participação de comunidades voltadas para o meio acadêmico e científico, com ênfase na Pós- graduação.

Jane Felipe (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), entre outros/as. Somente dois anos depois, o GE 23 tomou corpo e se transformou em GT.

Atualmente, a ANPEd (Gestão 2015 a 2017) conta com a Coordenação da Professora Lilian do Valle (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e da Vice-coordenação da Professora Iria Brzezinski (Pontifícia Universidade Católica de Goiás), bem como é constituída por pesquisadores/as que juntos/as, consideram os trabalhos a serem apresentados no evento, já o GT 23, é coordenado pela Professora Maria Rita de Assis Cesar (Universidade Federal do Paraná). Vale ressaltar que os Grupos de Trabalho, são responsáveis por discutir e compartilhar pesquisas produzidas na área da educação. A ANPEd também apresenta 24 (vinte e quatro) Grupos de Trabalhos, capazes de atuar junto às ações acadêmicas produzidas em suas reuniões.

1.3. Identidade de gênero e Orientação sexual nos trabalhos acadêmicos: levantamentos de dados bibliográficos entre os anos de 2000 a 2013

Apesar de serem conceitos próximos, os termos identidade de gênero e orientação sexual se distinguem, além de não se relacionarem diretamente. Estou me referindo à identidade de gênero, no momento em que saliento a maneira pela qual o sujeito se identifica. “A identidade de gênero pode ser traduzida pela convicção de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos [...]” (SILVA, 2016. p. 03). Como exemplo é possível citar o homem, a mulher, ambos ou nenhum dos dois, ou seja, os não binários, ou até mesmo o sujeito cisgênero, o qual se reconhece com o mesmo gênero atribuído ao seu nascimento a partir da anatomia, ou os/as transexuais ou transgêneros, aqueles/as, os/as quais se identificam com o gênero distinto.

Já a orientação sexual, “pode ser entendida como a identidade atribuída a um indivíduo em função de seu desejo e das suas condutas sexuais, sendo com uma pessoa do mesmo gênero [...], de gênero diferente [...] ou para pessoas de ambos os gêneros” (RIOS, 2001. p. 388). Ou seja, a orientação sexual diz respeito à maneira pela qual o sujeito se relaciona de maneira afetiva- amorosa e sexualmente com o outro. Nesse caso, estamos nos referindo ao gay, a lésbica, ao/a bissexual, e aos/as assexuados/as, aqueles/as que não apresentam

interesse em atos sexuais. É perceptível então que, o gênero com o qual o sujeito se relaciona, pode não se aproximar do gênero com o qual esse mesmo indivíduo se identifica.

Acredito também que não podemos deixar de pensar a identidade de gênero e a orientação sexual enquanto direitos humanos devidamente reconhecidos. É importante destacar que ambos os conceitos se encontram presentes nos Princípios de *Yogyakarta*⁷ - PY, documento criado por um grupo internacional de especialistas em direitos humanos articulados com a Organização das Nações Unidas. Em seu material configura-se ser responsável por assegurar a aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à identidade de gênero e a orientação sexual. “[...] O conteúdo dos Princípios se distancia da tendência de nomeação e identificação de sujeitos ou identidades nas demandas por direitos, optando por uma perspectiva “constitucionalista” [...]” (CORREA, 2009 apud TORRES, 2012. p. 197), uma vez que se referênciam para a legislação internacional. É importante esclarecer que os PY, abordam as identidades sexuais em seus escritos de maneira em que os discursos se mantenham imbricados uns com os outros, possibilitando assim o empoderamento de grupos pertencentes ao movimento LGBT, contudo, não nomeia as identidades sexuais de LGBT.

Assim como os PY, por meio do MEC- Ministério da Educação e da SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNLGBT), foi elaborado a fim de articular e dar visibilidades as lutas de LGBT, bem como trazer para o debate os direitos LGBT em meio ao cenário social. É importante esclarecer que o PNLGBT, se caracteriza pela presença marcante de membros como acadêmicos/as, ativistas, gestores/as e sujeitos, na busca por tornar legítimo os seus direitos.

Nesse sentido, é significativo destacar que mesmo enquanto um direito reconhecido, a população LGBT ainda sofre violências de todas as maneiras, sendo “negados diversos

⁷ O Princípio de *Yogyakarta* foi criado na Indonésia, após uma reunião na Universidade Gadjah Mada entre os dias 06 e 09 de Novembro de 2006. O evento contou com a presença de 29 (vinte e nove) especialistas de 25 (vinte e cinco) países diferentes inseridos em questões referentes à legislação dos direitos humanos.

direitos, sociais, políticos, civis e econômicos, através de costumes difundidos ou até mesmo, em alguns casos, pela própria lei” (COMAN, 2003. p. 214). Além disso, em relação ao meio escolar, é sabido que os Planos deixam a desejar, uma vez que ainda há escassez no que diz respeito a sua divulgação, tudo isso, fruto de grande resistência por parte da comunidade escolar.

Dito isso, com o intuito de analisar como a identidade de gênero e a orientação sexual, vêm sendo trabalhadas em meio às produções acadêmicas, no que diz respeito a uma perspectiva capaz de contemplar os direitos humanos, em recente pesquisa, foi desenvolvido um levantamento bibliográfico por meio de consultas a sítios eletrônicos, em cooperação com o grupo de estudos *Caleidoscópio*, o qual discute assuntos relacionados à inclusão social e à formação para a diversidade.

O trabalho foi realizado mediante revistas como: *Bagoas*, *Educação e Realidade*, *Psicologia e Sociedade*, *Psicologia e Educação*, *Educar em Revista*, *Pro-posições*, *Revista Brasileira de Educação*, bem como no banco de teses e periódicos da *Capex* (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), órgão do Ministério da Educação capaz de reconhecer e avaliar os cursos de Pós-graduação *stricto-sensu* na esfera nacional. É importante acrescentar que a escolha pela revista *Bagoas*, deve-se ao fato de apresentar resultados de estudos teóricos e pesquisas em que o gênero e as sexualidades aparecem em evidência. Já a revista *Educação e Realidade* apresenta aportes teóricos que contemplam o vasto campo educacional, mediante discussões acadêmicas nacionais e internacionais. Quanto à revista *Psicologia e Sociedade* apresenta a sua secretaria editorial aliada a ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social, tendo como interesse, temáticas que observam discussões pautadas na Psicologia Social. Quanto à revista *Psicologia e Educação*, dirigida por educadores/as, psicólogos/as e pesquisadores/as, é responsável por publicar artigos nas áreas da Psicologia e da Educação. Em se tratando da *Educar em Revista*, assim como a *Pro-Posições*, estas apresentam destaque no que diz respeito ao campo educacional, uma vez que apresentam certa variedade temática e investigativa. Em relação à *Revista Brasileira de Educação*, por ser produzida pela *ANPEd*, apresenta grande prestígio e renome na área educacional. Finalmente, o banco de teses e periódicos da

CAPES, conta como um emaranhado de informações relacionadas às dissertações de mestrado e teses de doutorado, trabalhos provenientes de estudantes de todo o país.

A busca foi feita por meio dos seguintes descritores: identidade de gênero, orientação sexual, educação, heteronormatividade, homofobia, diversidade sexual, direitos LGBT, educação escolar, LGBT, entre outros. Priorizou a leitura e a análise das obras brasileiras produzidas no intervalo de tempo localizado entre os anos de 2000 e 2013, consultadas no todo ou em partes, tendo como suportes livros, periódicos acadêmicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Considerando que a SECADI foi criada no ano de 2004, a classificação temporal para a realização da pesquisa, deve-se ao intervalo de tempo que antecedeu a esse período, bem como alguns anos após, fato que a meu ver, pode ter contribuído para uma maior discussão no meio educacional.

Pela especificidade, destacam-se pesquisas que dissertam sobre a identidade de gênero no contexto escolar (A. C. MAIA e NAVARRO e A. F. MAIA, 2011) pensam a escola como um “empreendimento biopolítico” (SANTOS, 2012), realizam a contextualização histórica do regime de lutas por direitos LGBT (CORRÊA, 2009; FACCHINI, 2009), análises apoiadas nos estudos de Michel Foucault, apontam os trajetos em que os discursos relacionados ao gênero e as sexualidades percorreram no universo estudantil no decorrer do tempo (CÉSAR, 2009), ressaltam a produção das identidades (FERRARI, 2003; RIBEIRO, 2007), realizam uma análise em relação às concepções de homossexualidade e gênero em meio a estudantes de Pedagogia (DINIS e CAVALCANTI, 2008), mostram resultados da presença do gênero e das sexualidades nas políticas públicas no decorrer dos anos de 1990 e 2009 (VIANNA, 2012), realizam uma comparação entre a sexualidade e as marcas sociais (LOURO, 2000), discutem as estratégias produzidas pelo discurso (JUNQUEIRA, 2009) e realizam discussões em torno da regulação e do disciplinamento dos corpos (FELIPE, 2000).

Acredito ser importante ressaltar, que dentre o material pesquisado, alguns/as autores/as, se distinguem por produzirem materiais que dialogam diretamente com o trabalho que venho desenvolvendo. Como exemplo, encontram-se: a identidade de gênero no contexto escolar (A. C. MAIA e NAVARRO e A. F. MAIA, 2011), os caminhos “epistemológicos” que os discursos sobre as sexualidades e o gênero percorreram na instituição escolar ao longo do

tempo, ancorados aos estudos de Michel Foucault (CÉSAR; 2009), concepções acerca das homossexualidades e das relações de gênero em meio a estudantes de Pedagogia de uma Universidade Federal (DINIS e CAVALCANTI; 2008), resultados de levantamentos da produção acadêmica no que se refere à introdução do gênero e as sexualidades nas políticas públicas de educação brasileira entre os anos de 1990 e 2009 (VIANNA, 2012) e apontamentos no que concerne a negação do corpo nos cursos de preparação docente (LOURO, 2000).

Foram encontrados aproximadamente 1825 (hum mil, oitocentos e vinte e cinco) resumos de artigos, dissertações e teses, dos quais 70 (setenta) foram selecionados para análise. Para uma melhor organização dos resumos, foram elaboradas tabelas contendo os seguintes dados: nome da revista em que foram publicados os artigos/dissertações/teses, o ano, os/as autores/as, o título dos artigos/dissertações/teses e o resumo. Considerando as tendências e as perspectivas de análise, o material foi classificado em duas categorias distintas, sendo elas: artigos que contemplam a *Identidade de gênero* e outros que contemplam a *Orientação sexual*.

Sendo assim, mediante a análise dos materiais estudados, serão apresentados trechos de 12 (doze) dos artigos, os quais considere apresentar características significativas para o andamento do trabalho, acompanhados de sucintas considerações no que diz respeito à maneira como a identidade de gênero e a orientação sexual aparecem nos artigos em especial, no que concerne à compreensão que circunscreve os direitos humanos.

Em um dos artigos caracterizados como *Identidade de gênero*, as pesquisadoras, Ana Cláudia Bertolozzi Maia, Carolina Navarro e o pesquisador Ari Fernando Maia (2011), em *Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental*, dissertam sobre a identidade de gênero no contexto escolar. Revelam que grande parte das professoras pesquisadas em seus trabalhos pensam na pouca responsabilização da escola em relação às questões de gênero, demonstrando a incerta formação adquirida no curso.

Pode-se considerar que as professoras demonstraram falta de conhecimento sobre o que é a categoria gênero uma vez que parecem compreender a questão como uma construção social, mas não o fazem segundo uma reflexão teórica aprofundada. Os relatos demonstram contradições das concepções de gênero, pois, ao mesmo tempo, elas demonstram acreditar em padrões hegemônicos,

como o feminino e o masculino determinados pela influência da educação familiar e da sociedade, e também percebem que esses padrões não se reproduzem de modo fixo no cotidiano de seu trabalho (A. C. MAIA; NAVARRO; A. F. MAIA, p. 13, 2011).

Já o artigo *Para se pensar sobre a experiência transexual na escola: algumas cenas*, de autoria de Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2012), busca-se pensar a escola como um “empreendimento biopolítico”. Por meio das narrativas de transexuais, em relação as suas experiências em meio ao universo escolar, acaba por escapar ao que a escola reconhece como empreendimento biopolítico da educação.

O que se percebe é que a simples presença desses sujeitos perturba e desestabiliza o empreendimento biopolítico da escola, uma vez que diferentemente da saúde, a qual engendrou o processo transexualizador, a escola não encontrou ainda meios de capturar esses corpos e torná-los viáveis para o consumo e a produção (SANTOS, 2012, p. 148).

Também foram encontrados estudos que traziam a tona a discussão envolvendo tanto a *Identidade de gênero* como a *Orientação sexual*, concomitantemente. Em *O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”*, Sônia Corrêa (2009) pensa determinadas políticas a partir de lutas sociais em cenários de disputas no campo do gênero e direitos sexuais. A autora elenca pensamentos acerca das identidades de gênero e da orientação sexual nas políticas internacionais de Direitos Humanos. Demonstra que, a apropriação dessas noções se torna objeto de consensos políticos e/ou normatizados, em determinados contextos, em instrumentos legais. Segundo a autora:

[...] Talvez seja preciso reconhecer que as identidades de grupo produzem melhores resultados, na medida em que se reconhecem como construções políticas conjunturais e estejam cientes do caráter estratégico de possíveis essencializações no interior de processos políticos, bem como das exclusões, a partir das quais se constituem (CORRÊA, 2009, p. 153).

Já no material elaborado por Regina Facchini (2009), intitulado *Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro*, a mesma analisa as lutas voltadas para o movimento LGBT no Brasil, demarcando o contexto histórico atual. A autora faz uma reflexão sobre os impactos dessas lutas no campo da cidadania, reconhecendo as relações significativas entre o Estado e o movimento LGBT.

Nos últimos anos, assistimos a um crescimento do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) e da visibilidade das questões que envolvem a temática das homossexualidades e da multiplicidade das expressões e identidades de gênero no Brasil. Se, por um lado, há avanços, representados principalmente pela formalização de programas governamentais e pelo incremento do debate público, há também desafios colocados (FACCHINI, 2009, p. 133).

Em relação ao artigo produzido por Maria Rita de Assis César (2009), *Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”*, a autora mediante os pensamentos de Michel Foucault, realiza uma contextualização histórica apontando os trajetos em que os discursos relacionados ao gênero e as sexualidades percorreram na instituição escolar com o passar dos anos. A autora também acrescenta que:

Alunas/os e professoras/es *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um “campo epistemológico” desconhecido, na medida em que a “epistemologia” reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero (CÉSAR, 2009, p. 48).

Anderson Ferrari (2003) em *Esses alunos desumanos: a construção das identidades homossexuais na escola*, com a finalidade de refletir os processos de produção das sexualidades, relata situações de preconceito. Constata como os valores pertinentes as sexualidades presentes no meio social e passados às crianças são naturalizados, proporcionando o surgimento de “marcas” que diferenciam os sujeitos desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000). Em contrapartida, também apresenta a figura de travestis que segundo ele, se fixam no calçadão do município em que reside, levando a falsa imagem de que a cidade se mostra “tolerante” e “sem preconceito”. “É comum as pessoas irem para o calçadão e ficarem o dia todo observando, conversando, confraternizando e se divertindo com vários travestis e transformistas da cidade e de outros locais do Brasil [...]” (p. 91). Mais adiante Anderson Ferrari, demonstra o quanto à figura de um homossexual ainda pode causar preocupação em meio escolar.

Portanto, na segunda-feira, primeira aula, estava a professora reunida exclusivamente com os meninos. Essa turma também não poderia ser considerada uma turma como outra qualquer. Nela havia um aluno – Rodolfo – extremamente competente, responsável, educado, que era classificado pelo resto do grupo como homossexual. Isso talvez não chamasse atenção, se não tomasse

proporções assustadoras, pensadas em relação ao papel da escola e dos professores (FERRARI, 2003, p. 93).

No que concerne ao texto *Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em Pedagogia*, o autor Nilson Fernandes Dinis e a autora Roberta Ferreira Cavalcanti (2008), realizam uma análise em relação às concepções da homossexualidade e gênero em meio a estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Como aportes teóricos, utilizam os estudos já produzidos por Nilson Fernandes Dinis, assim como trabalhos da também autora Guacira L. Louro.

Esse processo de desnaturalização e desconstrução das categorias tradicionais das identidades sexuais e de gêneros deve-se, segundo Dinis (2006) e Louro (1999), à ação dos movimentos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) e do movimento feminista, que passaram a reivindicar maior espaço para suas representações no mundo contemporâneo (DINIS e CAVALCANTI, 2008 apud LOURO, 2008, p. 102).

Claúdia Vianna (2012), em *Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica*, apresenta resultados sobre a presença do gênero e das sexualidades nas políticas públicas em um recorte entre os anos de 1990 e 2009. Destaca o conceito de gênero a partir dos estudos de Joan Scott e a crítica da *matriz heterossexual*, apresentado por Judith Butler. “Os grupos em negociação com o Estado são influenciados por vertentes teóricas e ações coletivas circunscritas, no caso do tema em foco, ao Movimento de Mulheres e ao Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTT)” (VIANNA, 2012, p. 03).

Em meio aos artigos caracterizados como *Orientação sexual*, foi possível encontrar materiais responsáveis por situar disputas no terreno da produção discursiva. Ao retomar aos trabalhos de Michel Foucault, a estudiosa Guacira L. Louro (2000) indica em *Corpo, escola e identidade* como a sexualidade deve ser compreendida como uma marca social comparada à classe, a raça ou ao gênero, apresentando diferentes possibilidades de des/legitimação de identidades e realizando apontamentos em relação à negação do corpo nos cursos de preparação docente, apropriação essa, de caráter um pouco mais antigo da autora.

O corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez, não nos surpreendamos com isso, já que, nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar

em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente (LOURO, 2000, p. 60).

No artigo “*Aqui não temos gays nem lésbicas*”: *estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas*, Rogério Diniz Junqueira (2009), observa que em meio a estratégias discursivas, a heteronormatividade se faz presente. Diante disso, o tema demonstrou ser considerado opcional em âmbito escolar, como se a *matriz heterossexual* prevalecesse em todo o universo estudantil, fortalecendo e reproduzindo a *heterossexualidade compulsória*. Foram encontrados diagnósticos dos discursos de recusa à implementação de projetos que trabalhem com o tema das sexualidades proferidos por sujeitos que estão direta ou indiretamente ligados às escolas.

Não lhes falamos de lésbicas e gays “porque na nossa escola gays e lésbicas não existem” ou será que gays e lésbicas “não existem” (são invisíveis) justamente porque não nos parece conveniente criar condições para falar deles(as)? (JUNQUEIRA, 2009, p. 177).

Contribuindo com o debate acerca dos preconceitos, em *Uma certa banda de música: representações sobre a homossexualidade numa escola pública*, a autora, Cláudia Ribeiro (2007), aborda uma clara rejeição aos/as alunos/as que assumiam sua orientação sexual após adentrarem a corporação musical. Por muitas vezes, foi realizável perceber que a alteração comportamental dos/as alunos/as categorizados como homossexuais, era assimilada a episódios de indisciplina e desrespeito. Por conseguinte, foi factível compreender, o quanto os discursos são capazes de atuar na construção das identidades dos sujeitos, podendo nomear suas características relevantes e/ou subversivas.

O que imperou na escola durante a existência da banda foi a ideia de que bastava fazer parte dela para ser considerado homossexual e, assim, todas as meninas que lá estavam “eram lésbicas”, ideia que foi contestada veementemente por seus integrantes. Posso também concluir que, para esses informantes, ser lésbica, assim como gay, pressupõe gestos, modos de andar, falar e vestir específicos e bastantes próximos dos “modos masculinos” e, no momento da pesquisa, nenhuma aluna da escola apresentava tais comportamentos (RIBEIRO, 2007, p. 32).

Jane Felipe (2000) mediante o texto *Infância, gênero e sexualidade*, realiza um estudo sobre a produção de manuais de regras de comportamento no século XIX. Em seu trabalho, a autora analisa a estruturação das regras estabelecidas para meninos e meninas, seguida

das diferenças nos modos de educar as crianças com o intuito de que cada menino e menina assumam as características e a identidade pré-determinada pelo sexo biológico. “Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação” (LOURO, 1999 apud FELIPE, 2000). Segundo a autora, a escola tornou-se a principal ferramenta de controle dos corpos das crianças, a fim de que elas não se tornem desviantes das suas “identidades” e afirmem mediante os seus gestos e atitudes sua masculinidade e/ou sua feminilidade.

Por intermédio das leituras e análise do material apresentado, ficou claro que o interesse por pesquisas envolvendo a identidade de gênero e a orientação sexual na educação brasileira sofreu certos avanços se comparados há alguns anos, porém, seus números ainda apresentam pouca expressão se contrastados com outros campos de pesquisa. Entretanto, ao considerar que os direitos humanos dizem respeito aos instrumentos e discursos em que ativistas e pesquisadores/as articulam questões voltadas para as minorias, foi possível notar que grande parte dos textos, apresentam noções demasiadamente dotadas de características identitárias, até aquelas fundamentadas nas lógicas discursivas da produção do sujeito, revelando assim um quadro preocupante em relação aos direitos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). Também foi perceptível a ausência de estudos que dialoguem com a realidade escolar e social considerando a produção dos sujeitos, além da necessidade em se refletir acerca da relação em que o campo de pesquisa esteja articulado ao contexto em que circulam as lutas cotidianas. Sendo assim, entendo que o estudo sobre o reflexo de conquistas identitárias na educação, se apresenta de maneira imprescindível, uma vez que ele permite uma maior compreensão acerca das questões que rodeiam as sexualidades na sala de aula, igualmente as ações propostas para uma maior e/ou melhor mediação em meio ao universo estudantil.

Já no material produzido por Maria Rita de Assis César (2009), a autora parece articular perspectivas identitárias com outras de caráter discursivo, relacionadas principalmente ao trabalho apresentado por intermédio do filósofo Michael Foucault. Sendo assim, acredito ser permitido considerar a necessidade de um maior detalhamento acerca de análises que

apontem como os discursos podem produzir o movimento LGBT, por meio da academia, podendo ou não dar inteligibilidade aos sujeitos.

Artigos como o de Regina Facchini (2009) e Guacira L. Louro (2000) apontam que em muitas escolas, os currículos ainda permanecem inalterados, não apresentando propostas de trabalho sobre as relações de gênero e as sexualidades mesmo diante das infinitas transformações que vêm ocorrendo no meio social. Nesse sentido, é permitido indicar uma crescente tensão provocada pelas práticas que o entendimento de gênero e das sexualidades tem produzido nas políticas públicas, de modo específico na área educacional. Como exemplo, é viável citar os enfrentamentos entre parte de integrantes de grupos religiosos e os movimentos sociais, diante da acusação de uma possível “Ideologia de gênero”. Também foi perceptível a importância atribuída à capacitação dos/das professores/as com o intuito de auxiliar no trabalho acerca da diversidade nas escolas. Nestas circunstâncias, estes/estas podem e devem abandonar a posição passiva diante de situações preconceituosas e contribuir de maneira mais significativa no enfrentamento da heteronormatividade.

Também foi verificado como o corpo docente ainda não se encontra aberto para pensar situações de homofobia entre os/as alunos/as, ignorando, silenciando e/ou ficando passivos/as diante de possíveis agressões. Mesmo diante de informações acessíveis, a disposição para o diálogo não parece crível. Tanto nos cursos de formação de professores/as, quanto dentro da sala de aula, pouco se fala sobre o corpo, atrelando-o na maioria das vezes, apenas ao lado biologicista nas aulas de Ciências, chegando até mesmo a estabelecer regras distintas de comportamento entre meninos e meninas (FELIPE, 2000). Além disso, demonstrações preconceituosas em relação aos “diferentes” (RIBEIRO, 2007) assim como o reforço a matriz heterossexista, também se fazem presentes (JUNQUEIRA, 2007). Por isso, entendo que para uma maior abrangência do diálogo, seria necessária a união dos estudos acadêmicos às práticas cotidianas, contribuindo assim para a formação de crianças e jovens, fato que exige muito mais que uma capacitação, mas novas lógicas de se pensar e/ou desconstruir os fundamentos da escola em relação ao gênero e as sexualidades.

Posto isso, a maioria dos artigos foram categorizados tanto como *Identidade de gênero* quanto *Orientação sexual*, uma vez que trabalhavam com ambos os conceitos mesmo que de maneira implícita. Considero que, ao se referir aos LGBT como um todo, os/as autores/as acabavam por contemplar ambas as compreensões (CORRÊA, 2009; FACCHINI, 2009; CESAR, 2009; FERRARI, 2003; DINIZ e CAVALCANTI, 2008 apud LOURO, 2008; VIANNA, 2012). Porém, também acredito ser importante ressaltar que em meio aos artigos classificados apenas como *Identidade de gênero* (A. C. MAIA, NAVARRO e A. F. MAIA, 2011; SANTOS, 2012), foi encontrado um número pequeno, se comparado aos categorizados como *Orientação sexual* (LOURO, 2000; JUNQUEIRA, 2009; RIBEIRO, 2007; FELIPE, 2000). No mais, não posso deixar de enfatizar que os textos apresentam riquezas que demonstram um relevante campo de investigação.

1.4. As relações de gênero e as sexualidades: referências oficiais no decorrer da história

Questões referentes ao gênero vêm sendo discutidas de maneira mais aberta no decorrer das últimas décadas no Brasil. Porém, somente em meados dos anos de 1980, as sexualidades adentraram a espaços como as escolas por meio do ensino de Ciências e nas universidades, mediante os programas de Pós- graduação. Mais tarde, já nos finais dos anos de 1980 e início de 1990, com o advento da AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, as sexualidades se tornaram inquietações por parte do Ministério da Educação- MEC e do Ministério da Saúde- MS, que engajaram projetos com o intuito de abordar e favorecer o que denominavam como uma educação sexual. Diante disso, a profilaxia da AIDS e de Doenças Sexualmente Transmissíveis- DST, bem como o controle da gravidez, a qual nomeavam como “indesejada”⁸ ganhou espaço, porém, não favoreciam os direitos sexuais e as sexualidades. Vale ressaltar que o MS mais precisamente na segunda metade dos anos de 1990, também elaborou projetos com a intenção de diminuir o preconceito que encobria a população aidética do país, adotando medidas que segundo os envolvidos, fossem capazes de atuar na humanização da doença.

⁸ Faço uso do conceito “gravidez indesejada” uma vez que, nesse período o termo ainda era utilizado, porém hoje, estudos destacam que nem sempre a gravidez ocorre dessa maneira. Como demonstra a pesquisa *Juventude e políticas sociais no Brasil*, elaborada por Jorge Abrahão de Castro e Luseni Aquino do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), algumas as jovens pertencentes as classes mais desfavorecidas pensam a maternidade como uma maneira de auxiliar na construção de uma identidade adulta.

Acredito ser de extrema importância esclarecer que entre os anos de 1989 e 1992, determinadas ações já havia sendo propostas ao longo do país com a intenção de discutir as questões de gênero e as sexualidades, como exemplo é possível citar a presença de cursos de formação de professores/as provenientes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que apresentava por interesse expandir a discussão das sexualidades para além das aulas de Ciências.

Logo mais, no ano de 1996, o MEC adotou, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, a educação sexual como um tema transversal voltado para o ensino fundamental. O ato implantaria uma convocação para que os/as professores/as dos diferentes componentes curriculares assumissem, em suas aulas, a responsabilidade por uma orientação sexual (BRASIL, 1998), entretanto, o combate à AIDS e às DST ainda eram mantidas como foco principal. Para Guacira L. Louro,

[...] As condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproxima-la das ideias de risco e ameaça, colocando em segundo plano sua associação ao prazer e à vida (LOURO, 2004 p. 36).

Já no ano de 2004, o surgimento da SECADI, criada no ano de 2004 (inicialmente reconhecida como SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade) ocorreu como um marco diante dos estudos de gênero e das sexualidades no Brasil. Seu objetivo seria a articulação com os movimentos sociais e atrelar a formação de professores/as às minorias presentes na sociedade, como é o caso das diferenças, da diversidade, da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade.

Acredito ser necessário enfatizar que a SECADI, surgiu a partir de uma “reestruturação” realizada na Ex- SECAD, à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão” (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012 apud BEZERRA e ARAÚJO, 2014, p. 102). Por meio dos *Cadernos SECAD*, foi possível:

Cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação”. O conteúdo é essencialmente formativo e informativo, sendo direcionados àqueles que precisam compreender as bases - históricas, conceituais, organizacionais e legais - que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de

programas, projetos e atividades que coletivamente compõe a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004 (BRASIL, 2007, p. 5).

Vale ressaltar que os movimentos sociais, atuaram de maneira efetiva na elaboração dos *cadernos Secad*, já que durante muito tempo foram os responsáveis por articulações com as minorias sociais. Dito isso, fica claro que a partir do surgimento da atual SECADI, o universo estudantil passou a estabelecer uma relação de maior comprometimento com a formação de professores/as, no que concerne as relações com as diferenças, ainda que com certos limites.

Outro documento também elaborado pelo MEC, com atuação da SECADI no ano de 2009, foi o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - PNLGBT, o qual apresentava como objetivo propor orientações por meio do governo, a fim de combater toda e qualquer maneira de discriminação, além de promover a defesa e os direitos de LGBT (BRASIL, 2009). Talvez seja necessário ressaltar que esses Planos não conseguiram um monitoramento efetivo, bem como desdobramentos e divulgações suficientes nas escolas. Certamente, essa situação não é um mero caso, mas uma resistência de gestores/as e/ou educadores/as pautadas por uma agenda e um currículo (LOURO, 2001) regulados pelos dispositivos dinâmicos da heteronormatividade, a saber: a lesbo-homo-transfobia, termo esse, proveniente do movimento social de LGBT e utilizado em políticas públicas, discussões acadêmicas, entre outros. Desde as séries iniciais até a academia, existem infinitos constrangimentos por parte dos/as professores/as e funcionários/as ao abordar determinadas categorias.

Do ponto de vista acadêmico é fundamental investigar a Educação Sexual pensada e praticada no espaço escolar pelos profissionais da educação e principalmente na questão da formação destes profissionais, se estão preparados para desenvolver trabalhos associados à sexualidade no cotidiano escolar (FURLAN, 2007).

No que tange as Universidades, os cursos responsáveis por graduar licenciados/as, em grande parte, não têm cogitado as sexualidades como um importante conteúdo da formação inicial dos/das profissionais da Educação, lacuna que parece se reproduzir ainda nos programas de extensão, de Pós- graduação e nas opções de formação continuada dedicadas aos/às professores/as da educação básica (FIGUEIRÓ, 2009). Nessa perspectiva, é

necessário reconhecer a relevância de trabalhos que foquem na formação de professores/as voltados para o interesse dos/das alunos/as afirmando a equivalência de direitos, como analisados neste capítulo.

Nesse sentido, é esclarecedor notar que de acordo com Fúlvia Rosenberg (1985) e Diana Gonçalves Vidal (2003), inquietações envolvendo os corpos, o gênero e os sexos sempre estiveram inseridos no universo escolar, porém, o processo de normalização e disciplinamento se mantinha realçados. O debate acerca do gênero e das sexualidades na educação desdobrou-se em muitas outras questões que vão além da noção de educação sexual (LOURO, 1995, 2000 e LOURO *et. al.* 2001 e 2003), exigindo nossa percepção da politização da temática. Atualmente, grupos se organizam tanto no combate à heteronormatividade como na busca por eliminar qualquer debate que envolva gênero na educação. Como exemplo é possível citar a discussão em torno da “Ideologia de gênero” nos Planos de educação que circulou nos últimos meses em todo o território nacional. A meu ver, fatores como esses, reforçam ainda mais a necessidade de um verdadeiro comprometimento no decorrer da graduação dos/das profissionais.

1.5. A “Ideologia de gênero” e o Plano Nacional de Educação: discussão de gênero e sexualidades no ambiente escolar

Aprovado pelo então Conselho de Educação e mediante iniciativa do MEC, o primeiro PNE surgiu no ano de 1962, elaborado por meio da exigência em se fixar as diretrizes e bases da Educação, fato que implicaria diretamente no sistema de Educação Nacional. Talvez seja necessário enfatizar que “quando se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando a sua sistematização e não apenas a sua institucionalização” (SAVIANI, 2010, p. 772).

Historicamente, é perceptível que o pensamento a respeito das leis nacionais de educação relacionava-se diretamente com a instauração do Sistema Nacional de Educação. “Quando a constituição determina que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, [...] ela está pretendendo com isso que a educação [...] seja organizada segundo diretrizes

[...] e sobre bases também comuns” (SAVIANI, 2010, p. 771). Segundo o PNE (2010), a estratégia;

Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras na elaboração de planos estaduais [...]. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da Educação (BRASIL, 2010, p. 06).

Somente em 10 de Fevereiro de 1988, foi apresentado à Câmara dos Deputados, o projeto de lei nº 4.155 que realmente aprovava o PNE atendendo aos empenhos apresentados por meio do Fórum Nacional em Defesa à escola pública, iniciando sua tramitação na Câmara dos Deputados em 13 de março de 1988.

Fundamentado no Art. 214 da Constituição Federal Brasileira de 1988, foi construído mediante o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME, do Conselho Nacional de Secretários de Educação- CONSED, da União dos Conselhos Municipais de Educação- UNCME, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação- FNCE e do Conselho Nacional de Educação- CNE. Demerval Saviani (2004) acrescenta que:

O Plano Nacional de Educação torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional e para aferir o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos de educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder público (SAVIANI, 2004, p. 3).

Trazendo para a contemporaneidade, o PNE 2014 - 2015 (PNE 2014-2024) aprovado em 25 de junho de 2014 como Lei 13005/2014 resultou em situações conflituosas e diálogos acalorados junto a Câmara e ao Senado Federal. A polêmica envolvendo a suposta “Ideologia de gênero” no PNE, contemplando os Planos Estaduais e Municipais de Educação, notadamente, vêm sendo questionada por parte dos/das integrantes pertencentes a determinados grupos da sociedade, pensada como uma forte tendência capaz de combater os direitos relacionados às mulheres, assim como aos gays, lésbicas, transexuais, travestis, transgêneros, etc. A discussão também tem se tornado capaz de interferir na definição de políticas públicas ampliando o debate em torno do gênero e das sexualidades no âmbito escolar. Vale destacar que, entre os objetivos propostos para a discussão da temática,

estaria aquele de ampliar a divulgação dos temas, para que o controle da evasão escolar e o enfrentamento às discriminações de gênero e orientação sexual fossem efetivas.

Penso ser necessário ressaltar que, no decorrer dos meses de Junho e Julho de 2015, os municípios brasileiros passaram pelo processo de votação dos seus Planos Municipais de Educação- PME, atentando-se às propostas apresentadas pelo PNE que considerava os direitos humanos e a diversidade, com o intuito de definir as diretrizes do ensino público. Levando em consideração que o documento final, PNE 2014-2024, foi elaborado mediante o registro produzido pela Conferência Nacional de Educação- CONAE, realizada no ano de 2010, ao observar o eixo VI, denominado: Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, é legítimo notar que:

As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter (CONAE, 2010 p.102).

Também é possível encontrar no documento elaborado pela CONAE- 2014 eixos voltados para a diversidade, gênero e sexualidade avançando por todo o texto e reforçando a necessidade de solucionar as desigualdades.

A consolidação de um SNE que articulem diversos níveis e esferas da educação nacional não pode ser realizada sem considerar os princípios assinalados, bem como a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola (CONAE, 2014, p. 17).

Entretanto, o PNE não colocou em debate a temática proposta, demonstrando total lapso à falta de elucidação às atividades educacionais referentes ao decênio de 2014-2024. No decorrer da votação do PNE previsto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Câmara e o Senado Nacional rejeitaram o uso dos termos *identidades de gênero e orientação sexual* e todas as demais alusões ao vocábulo proposta pelo Ministério da Educação cedendo de alguma forma as pressões apresentadas e indicando o caráter heteronormativo presente nas políticas públicas.

Nesse caso, a “Ideologia de gênero”, muito ressaltada na época da votação dos Planos de Educação, surgiu acompanhada de infinitos questionamentos. A polêmica saiu do

parlamento, indo em direção às escolas públicas e adentrando as famílias, que na maioria das vezes, por meio de uma fala deturpada proveniente de pessoas tradicionalistas, não conseguiram compreender ao certo qual a verdadeira finalidade da proposta de levar a identidade de gênero e a orientação sexual para serem debatidas no universo estudantil.

Dito isso, apresentarei algumas considerações⁹ em relação ao pseudo argumento “Ideologia de gênero” que podem refletir determinados discursos de grupos fundamentalistas, alterando o verdadeiro significado da proposta parlamentar inicialmente estabelecida. Talvez em algum momento, tenhamos ouvido que “A “Ideologia de gênero” é uma ideologia marxista”. A afirmação demonstra que, os sujeitos ao realizarem essa declaração, elaboram uma crítica teórica ligando parte ou todos/as os/as autores/as que trabalham com as questões de gênero aos estudos marxistas, fato que não é verdade. Como exemplo, talvez seja possível citar a filósofa Judith Butler, ao dialogar mesmo que maneira breve com a obra do francês Louis Althusser, considerado neo-marxista e que em momento algum compartilhou dos seus pensamentos. Isso demonstra que o efeito perigoso e/ou acintoso surge no momento em que generalizamos as ideias, como foi o episódio ocorrido com o PNE. O simples vocábulo gênero, por si só, já foi o suficiente para gerar tamanha repercussão, sem ao menos haver um estudo detalhado acerca do verdadeiro sentido da proposição.

Em “A “Ideologia de gênero” quer acabar com a biologia”, tal afirmação nunca foi realizada por meio dos estudos de gênero. O fato ressaltado é o rompimento com os binarismos até então orientados por uma essência, provocando interrogações para além da ordem biológica do “homem e da mulher”. Ao ressaltarmos que o feminino ou masculino se fundamentam nos corpos por meio de uma complexidade de fatores que participam no processo de subjetivação¹⁰ das sexualidades, “há uma tendência muito grande em se orientar por um viés reducionista que busca uma verdade identitária marcada basicamente pelo sistema linear sexo/gênero/desejo” (BUTLER, 2003). Sendo assim, mesmo que a sociedade heteronormativa veja no órgão sexual a definição do que é “ser homem” ou “ser

⁹ As considerações a seguir, foram elaboradas a partir do vídeo intitulado “Os cinco mitos sobre a Ideologia de gênero”, inscrito no canal Muro Pequeno presente no Youtube, *site* de compartilhamento de vídeos.

¹⁰ Para Michel Foucault, a subjetivação é um processo de constituição discursiva dos sujeitos, onde esse surge com uma possibilidade de escolha.

mulher”, os estudos de gênero vêm demonstrar que outras identidades/formas de vida são possíveis, escapando das categorias classificadas como “normais”. Outra fala também comum e que se conecta ao que acabou de ser apresentado, é a de que “Queremos dizer às crianças que elas não podem ser homem nem mulher”. O sujeito deve considerar que a heterossexualidade não pode ser cogitada como única e absoluta, mas deve-se refletir acerca de experiências distintas. Ao levar para dentro da sala de aula, a categoria gênero e as noções das sexualidades, atrelado a materiais que auxiliem nos seus entendimentos, queremos nada mais do que abranger a diferença e demonstrar aos/as alunos/as a existência da diversidade entre os sujeitos. “Ressignificar esse sentimento negativo (de preconceito e discriminação) e considerar essa sexualidade como positiva são um desafio para a escola” (FURLANI, 2011, p. 70).

Em “Falar de gênero pode hipersexualizar as crianças e incentivar o homossexualismo,”¹¹ nos permite ressaltar que a hipersexualização não acontece apenas na conjuntura homossexual. A todo o momento é plausível presenciarmos denúncias envolvendo crianças que perpassam desde a erotização dos seus corpos até violências sexuais. Estudos já demonstraram que a grande maioria dos casos envolvendo a pedofilia¹² é proveniente de sujeitos definidos como heterossexuais o que desmistifica a afirmação de que a convivência com a homossexualidade poderia trazer algum dano ao ponto de interferir até mesmo nas sexualidades do sujeito.

Outra frase que também gera grande discussão é a de que “a “Ideologia de gênero” pode acabar com as famílias”. É sabido que o número de divórcios entre casais heterossexuais vem crescendo a cada dia, fato que nos possibilita focar que os casamentos inseridos na sociedade heteronormativa já vêm se dissolvendo ao longo dos tempos independentemente

¹¹ Utilizo o termo “homossexualismo” tanto para me aproximar ao vocabulário apresentado por pessoas leigas ao assunto, bem como para reforçar o conceito utilizado na fonte a qual me baseei. Vale ressaltar que no ano de 1973, o termo homossexualismo foi retirado da lista dos distúrbios mentais da American Psychology Association, sendo substituído por homossexualidade.

¹² De acordo com a Organização Mundial de Saúde, o termo pedofilia quer dizer a relação sexual envolvendo um indivíduo maior de 16 anos e uma criança até 13 anos, nomeando quem pratica o ato como doente. “Ao analisar a origem grega da palavra “pedófilo”, é possível encontrar o substantivo grego “pais” acompanhado do verbo “phileo” correspondente a “amar”, ou seja, segundo o dicionário da língua portuguesa Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, ainda encontramos o termo associado a “aquele que gosta de crianças” e pedofilia como “qualidade ou sentimento do pedófilo.” Já em versões mais atualizadas dos dicionários, pedófilo já apresenta um significado, como “[...] desejo forte e repetido de práticas sexuais e fantasias sexuais com crianças pré- púberes” (FERREIRA,1999).

de discussões que contemplem o gênero ou não. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, entre os anos de 2004 e 2014, o número de divórcios cresceu em 161,4%, o que comprova que as famílias consideradas tradicionais vêm sofrendo constantes transições.

Diante do exposto, é permitido ressaltar o grande atraso encontrado, no que fundamentalistas denominam como “Ideologia de gênero”. Na maioria dos casos, os conceitos básicos são distorcidos gerando desinformação, o que pode justificar ainda mais a necessidade de um diálogo denso e direto nas escolas. Nesse sentido, cabe a nós, enquanto professores/as e profissionais da educação, lutar a favor da queda dos padrões heteronormativos e uma maior abertura às diferenças. Sendo assim, amparada pela intenção de alargar o debate, após realizar uma busca na rede, foi possível identificar a escassez de conteúdos científicos que abordem, discutam e auxiliem como aporte teórico para a discussão da temática. Nessa perspectiva, utilizo como informantes sujeitos que apresentam pontos de vista diferenciados, os quais considero enriquecedores, mesmo que divergentes.

Em um breve percurso na internet, foram encontrados pensamentos distintos em que os indivíduos, realizam algumas considerações. Em um primeiro momento, foram identificados posicionamentos contra o que seria essa “Ideologia de gênero”. Como exemplo da força presente na heteronormatividade que se impera em meio às relações sociais, em nota emitida pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil- CNBB, a sua comissão enfoca reconhecer o esforço do Estado em estabelecer a inclusão, porém, pensam que “a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias”. Destacam que “pretender que a identidade sexual seja uma construção eminentemente cultural, com a consequente escolha pessoal, como propõe a “Ideologia de gênero”, não é caminho para combater a discriminação das pessoas por causa de sua orientação sexual” (CNBB, 2015).

Já o Teólogo Antônio Luiz Rocha Pirola, graduado pelo Centro de Educação Teológica Batista do Estado do Espírito Santo no ano de 1990, afirma que a “Ideologia de gênero” é a “Ideologia da Ausência de Sexo” (PIROLA [s.d.] [s.p]). Para o Teólogo, a intenção seria “transferir para o Estado o direito de ensinar valores morais para as crianças,

independente da opinião dos pais”. Segundo ele, após incluir tal pensamento nos Planos de educação, iriam “incutir na cabeça dos nossos filhos a ideia de que a eles podem escolher ser menino ou menina, independente do seu sexo biológico. Com isso, o sexo passaria “a ser um papel social escolhido pelo indivíduo” (PIROLA [s.d.] [s.p]).

Dando continuidade a discussão, a fim de fortalecer o debate, Antônio Luiz apresenta o que define por “ponto de vista religioso”, uma consideração da socióloga alemã Gabriele Kuby que ressalta: “A “Ideologia de gênero” é a mais radical rebelião contra Deus: O ser humano não aceita que é criado homem e mulher, e por isso diz: “Eu decido! Esta é a minha liberdade” (KUBY, [s.i.] apud PIROLA [s.d.]). Não satisfeito, o Teólogo também apresenta o que identifica como “ponto de vista jurídico”. Ao se apropriar da fala da advogada e procuradora do Distrito Federal, Beatriz Kicis, ressaltou a negativa do Congresso Nacional, diante da possibilidade em se discutir a “Ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação, além de apresentar o Tratado de São José, determinado por uma Convenção Americana de Direitos Humanos, o qual segundo a advogada prevê por meio do artigo 12 inciso IV que: “Aos pais e quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (CONVENÇÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1992 [s.i.] apud KICIS [s.i.], [s.i.], [s.i.] apud PIROLA [s.d.] [s.p.]). Mais adiante também foi apresentando por Beatriz a Constituição Federal Brasileira que prevê no artigo 229 que “os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores” (BRASIL, 1988 [s.i.] apud KICIS [s.i.], [s.i.], [s.i.] apud PIROLA [s.d.]). Em relação ao código Civil Brasileiro, a advogada também teria ressaltado que por meio do artigo 1634, “compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores, dirigir-lhes a criação e educação” (BRASIL, 2002 [s.i.] apud KICIS [s.i.], [s.i.], [s.i.] apud PIROLA [s.d.]).

Na rede também é possível se deparar com um artigo intitulado A “Ideologia de gênero”, elaborado por Dom Fernando Arêas Rifan (2014), bispo da Administração Apostólica São João Maria Vianney, em que convida os/as leitores/as a assinar uma petição contra o que denomina de *ditadura ideológica* na intenção de impedir que a “Ideologia de gênero” fosse discutida no PNE. Ao apresentar um posicionamento contra a discussão da temática, o religioso reforça que “a “Ideologia de gênero” quer eliminar a ideia de que os seres

humanos se dividem em dois sexos, afirmando que as diferenças entre homem e mulher não correspondem a uma natureza fixa, mas são produtos da cultura de um país, de uma época”. De acordo com o bispo, as famílias, bem como os matrimônios passariam por um processo de desconstrução.

Contudo, tais posições das Igrejas Cristãs apresentam descontinuidades, ainda que minoritariamente. O caso da diocese de Belo Horizonte/MG pode ser tomado como emblemático, pois o último Projeto de Evangelização proposto pela Pastoral da Arquidiocese tem sido acusado de defender a “Ideologia de gênero” ao intervir acerca de novas compreensões no que diz respeito à noção de família, fato que demonstra como o poder e a resistência se encontram imbricados. O trecho do projeto enfatiza a necessidade de “promover ações pastorais capazes de dialogar e de acolher todas as famílias, em suas mais diversas configurações, com respeito e zelo, a fim de que elas se sintam pertencentes, de fato, à comunidade que edificam com seu testemunho de amor” (LOPES, 2016 [s.p.]).

Em recente matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, o atual deputado estadual Jean Wylys (2016), enfoca a “Ideologia de gênero” como algo inexistente. Segundo Jean, “Ideologia de gênero”, nada mais é do que “uma expressão cunhada por fundamentalistas religiosos para deturpar o debate acerca da equidade e identidade de gênero, como se essa agenda representasse a abolição da diferença biológica entre os sexos [...]” (WYLLIS, 2016 [s.p.]). Ao exemplificar por meio de filmes e noticiários presentes no cenário atual que questionam a temática, para o deputado, “tentar varrer da agenda pública as questões de gênero põe em dúvida se de fato estamos sob um Estado democrático e laico, do qual todos dependemos para exercer nossas liberdades e nossos direitos” (WYLLIS, 2016 [s.p.]).

Partindo de um pensamento a favor do que seria a “Ideologia de gênero”, segundo Bruno Constante Goedert (2015), advogado e Pós-Graduando em Filosofia e Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mediante o artigo *A “Ideologia de gênero” na Ordem dos Advogados do Brasil*, enfoca que segundo Marcos da Costa, presidente da Seccional de advogados/as de São Paulo, “a instituição da “Ideologia de gênero” [...] visa assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana, concretiza o direito

fundamental à identidade de gênero, ao livre desenvolvimento da personalidade e a não discriminação" (GOEDERT, 2015 [s.p]). Para ele, “os travestis e transexuais constroem essa identidade em desconformidade com o gênero sexual biológico, situação originária do direito ao reconhecimento público de sua identidade de gênero não-biológica” (GOEDERT, 2015 [s.p]).

Até mesmo o doutorando em antropologia, Bernardo Fonseca Machado (2016), afirma que ao considerar o gênero como ideologia, o discurso estaria surgindo de maneira equivocada. Para ele, é necessário entender que “Quando impedimos que debates teóricos ocorram, restringimos o avanço no conhecimento científico. E, no caso do debate do gênero, o silêncio e a censura afetam [...] a vida das pessoas” (MACHADO, 2016 [s.p]). Ou seja, ao se criar padrões que definam o que poderia vir a ser “homem” ou “mulher”, estamos mais do que nunca reforçando situações de violência e desigualdade. E nesse caso, para o pesquisador, discutir “gênero na escola ambiciona incluir gênero como ferramenta que nos ajuda a entender o mundo e tomar uma posição a respeito das diversas violências que produzimos, reproduzimos e sofremos” (MACHADO, 2016 [s.p]). Nesse caso, ficou nítido o quanto o debate parece não estar claro para muitos que discutem o tema, fato que me faz acreditar na necessidade de um maior investimento em pesquisas voltadas para o campo educacional, capazes de dar sustentabilidade teórica ao debate.

Em se tratando dos Planos estaduais de educação e a exclusão da “Ideologia de gênero”, a jornalista Patrícia Brito e o jornalista Lucas Reis, em matéria publicada no jornal o Estado de São Paulo no dia vinte e cinco de Outubro do ano de 2015, denominada *Por pressão, planos de educação de oito Estados excluem “Ideologia de gênero”*, apresentaram uma discussão em que tornaram público, um panorama dos estados e suas considerações em relação a “Ideologia de gênero” e os seus Planos estaduais de educação. Em nota, foi publicado que diante da constante negativa proveniente de bancadas religiosas, oito estados optaram por retirar dos seus Planos estaduais, menções que pudessem fazer “referências a “Ideologia de gênero”, diversidade e orientação sexual” (BRITO; REIS, 2015 [s.p.]).

Segundo os jornalistas, “as bancadas religiosas afirmam que essas expressões valorizam uma “Ideologia de gênero” corrente que deturparia os conceitos de homem e mulher,

destruindo o conceito tradicional da família” (BRITO; REIS, 2015 [s.p.]). No que diz respeito aqueles/as que se intitulam a favor da discussão, enfatizam que “as escolas precisam estar preparadas para combater a discriminação de gênero e para dar formação básica sobre sexualidade” (BRITO; REIS, 2015 [s.p.]). A publicação também ressaltou que dos treze estados que até então já haviam aprovado os seus planos, oito deles, “eliminaram trechos que faziam referências a discussão de gênero” (BRITO; REIS, 2015 [s.p.]). Seriam eles: Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Tocantins e Rio Grande do Sul. Para ser mais precisa, nos estados da Paraíba, Paraná e Rio Grande do Sul, o plano já havia sido aprovado e sancionado. Já no Acre, Distrito Federal, Espírito Santo e Pernambuco, haviam sido aprovados, porém, aguardavam sanção. Apenas Tocantins ainda estava em tramitação nesta data (BRITO; REIS, 2015).

Em relação a alguns posicionamentos específicos como é caso do estado de Pernambuco, segundo o deputado Pastor Cleiton Collins (PP), “o Brasil não está preparado para isso”. (COLLINS, 2015 [s.p.] apud BRITO; REIS, 2015 [s.p.]). No caso do Espírito Santo, para o também deputado Padre Honório (PT), “Havia um trecho que citava classe social, orientação sexual e gênero. Retiramos, pois quando se trata de “respeito às diferenças” já subentende-se essas coisas” (HONÓRIO, 2015 [s.p.] apud BRITO; REIS, 2015 [s.p.]). No que concerne a estados em que o plano ainda não havia chegado ao legislativo, como é o caso de Minas Gerais, para o deputado estadual Leandro Genaro (PSB), “a “Ideologia de gênero” é uma praga que veio do marxismo, passa pelo feminismo e visa destruir a família tal qual nós a conhecemos” (GENARO, 2015 [s.p.] apud BRITO; REIS, 2015 [s.p.]).

Acredito chamar a atenção para o Rio Grande do Sul, estado em que grande parte de trabalhos acadêmicos são voltadas para os estudos de gênero e mediados por pesquisadores/as renomados/as como é o caso de Guacira L. Louro, Dagmar Estermann Meyer, Fernando Seffner, Jane Felipe, entre outros/as e que mesmo assim, deputados/as se mantiveram contra a discussão de gênero nas escolas. Esse não seria o local com força suficiente para que a legislação pudesse ser aprovada, exatamente, por ameaçar mais e por existir uma lógica de confronto? Mediante isso, é possível notar que o discurso acadêmico, em especial, nem sempre irá apresentar certa coerência com ele mesmo, ou seja, ele é

estruturado para ser polêmico e poder circular. Quanto mais o discurso sair, mais contraposições ele irá encontrar.

2 AS POSSÍVEIS ESCOLHAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM TRABALHO: ADENTRANDO AO CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo, busco apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração da pesquisa, além de uma breve caracterização dos cenários que fizeram parte deste estudo. Dois motivos justificaram a minha escolha pelos/as estudantes de Licenciatura em Pedagogia. O primeiro deles deve-se à minha própria formação. Como Pedagoga e graduada na Universidade Federal de Viçosa, percebo as inúmeras responsabilidades existentes no que tange a construção de novos sujeitos, bem como o surgimento de questões emergentes acerca do gênero e das sexualidades que adentram cada vez mais à educação e especificamente à formação docente. Questões estas que chegam via discursos religiosos, médicos, acadêmicos, políticos e são disponibilizados pelas diversas mídias. O segundo motivo, diz respeito à importância no entendimento de como o gênero e as sexualidades surgem em meios a esses discursos. Nesse sentido, procuro analisar como os/as estudantes se apropriam de assuntos que circulam o gênero e as sexualidades, assim como estes sujeitos se localizam na atualidade. De acordo com Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002):

[...] A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (BUJES, 2002, p. 14).

Depois de demarcar o espaço a ser estudado, procurei realizar uma pesquisa bibliográfica seguida de uma revisão de literatura, uma vez que ambas, dariam suporte para o desenrolar do trabalho, conforme apresentado no capítulo 1. Considero a revisão de literatura importante, já que, por seu intermédio, foi realizada a fundamentação aos temas e aos objetivos propostos. Já a pesquisa bibliográfica permitiu o aprofundamento do referencial teórico para que, então, se realizasse a análise dos dados produzidos.

Nessas circunstâncias, Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1989), enfocam a necessidade em se observar e analisar o fenômeno estudado mediante suas relações com o contexto social de forma ampla, buscando assim, possíveis interpretações e explicações, não se submetendo apenas às relações internas. Nesse caso, é possível exemplificar como o gênero e as sexualidades ganharam destaque no cenário nacional do PNE ocasionando

divergências em meio a Câmara e ao Senado Federal. Já Claudia Fonseca (1999), destaca que na pesquisa de campo devemos, antes de tudo, entender o que “está sendo dito” por nossos interlocutores. Segundo ela, é factível que, em certas situações, as duas partes do processo comunicativo falem exatamente a mesma linguagem, propiciando um entendimento perfeito.

Partindo disso, procurei adotar uma metodologia de pesquisa qualitativa, considerando que essa escolha pode traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no meio social. A partir daí, o estudo foi desenvolvido por meio de questionários¹³, entrevistas¹⁴, além do preenchimento de um diário de campo com registros e análises do ambiente de pesquisa e dos sujeitos em questão; já que o método qualitativo envolve a observação, o registro e a análise das interações entre os sujeitos e entre os sujeitos e suas instituições (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MINAYO, 2000 e MONTEIRO, 1998), os quais se tornam parte do corpo docente atuantes na formação de outros sujeitos.

Em um primeiro contato com a instituição, foi emitida a declaração para autorização da pesquisa no centro¹⁵, documento autorizado previamente para que, a partir daí, pudesse ser submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto; parte das exigências atribuídas ao mesmo como consta na resolução de nº 196/1996. Após a sua devida aprovação, foram aplicados 30 (trinta) questionários¹⁶ com o intuito de melhor conhecer os/as alunos/as investigados/as e, com isso, fazer uma breve análise do perfil de cada um/uma. Também foi emitido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁷, para que os sujeitos envolvidos nas entrevistas pudessem conhecer melhor a investigação, bem como os seus devidos direitos.

Tanto os questionários como as 8 (oito) entrevistas realizadas, foram dirigidas as/aos alunos/as com a intenção de apreender o discurso de gênero e sexualidades que diz de

¹³ Confira Apêndice A.

¹⁴ Confira Apêndice B.

¹⁵ Confira Apêndice C.

¹⁶ Os questionários foram aplicados aos/as alunos/as da disciplina *EDU- 412 Psicomotricidade*, cadeira eletiva, onde foi possível localizar estudantes de três períodos distintos e onde foi realizado o meu estágio de docência.

¹⁷ Confira Apêndice D.

LGBT e de não binários e outros que possam se constituir em formas de vidas que articulem a identidade de gênero e a orientação sexual de modos que ainda não conhecemos.

A aplicação dos questionários foi realizada em um horário estabelecido em comum acordo com os/as participantes, ocorrendo nos meses de Maio e Novembro de 2016. Foi possível observar os primeiros perfis que aos poucos surgiam como objeto da pesquisa. Apontamentos voltados para dados pessoais, escolarização dos pais, dados familiares, dados sobre a formação e possível atuação profissional dos/das entrevistados/as e outros referentes ao gênero e as sexualidades permitiram que eu fosse adentrando ao universo pesquisado.

Todas as entrevistas foram realizadas fora do horário das aulas e nas dependências da própria instituição, com a duração de aproximadamente 55 (cinquenta e cinco) minutos cada uma. Para Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen uma entrevista é geralmente feita “entre duas pessoas [...] dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). No momento em que os/as entrevistados/as dialogavam sobre questões previamente antecipadas, o roteiro das entrevistas ia aos poucos sendo respondidos. Nos episódios contrários, procurei intervir solicitando que concepções até então não enfocadas, pudessem ser retomadas.

O trabalho foi desenvolvido no Instituto de Ciências Humanas e Sociais- ICHS, localizado na cidade de Mariana/MG onde o curso de Licenciatura em Pedagogia é ministrado por meio da Universidade Federal de Ouro Preto. Foram produzidas entrevistas com alunos/as de ambos os sexos, com idades aproximadas entre 21 (vinte e um) e 58 (cinquenta e oito) anos. Digo aproximadas pelo fato de uma das entrevistadas ter optado por não revelar a sua idade. Todos/as os/as estudantes se apresentavam matriculados/as em três turmas diferentes, sendo elas: o segundo, o quarto e o sétimo período do curso. A escolha de turmas em distintos níveis de ensino se deu pelo fato de acreditar que a pluralidade das classes, permitiria uma maior interação com os/as licenciandos/as, além da possibilidade

de analisar como estaria a inserção desses/as estudantes em meio aos diálogos produzidos no universo acadêmico, em se tratando dos estudos de gênero e das sexualidades.

Todo o material produzido nos questionários, assim como as entrevistas gravadas mediante recurso digital, foram guardados e depois de cinco anos serão destruídos, lembrando sempre que o uso desses documentos será restritamente para fins acadêmicos, o que foi enfatizado na declaração do uso e destinação do material e dos dados produzidos e dos resultados¹⁸.

2.1 Apresentação contextualizada dos questionários, das entrevistas e dos/das entrevistados/as: (re-) conhecendo os/as estudantes

A partir de uma breve análise dos questionários preenchidos pelos/as estudantes de Pedagogia, seguidos de uma rápida apresentação de cada um/uma dos/das entrevistados/as, espero antes mesmo de suprimir as semelhanças dos/das interlocutores/as, pontuar também as suas diferenças. Por conseguinte, escolhi um grupo que apresentasse características heterogêneas, como é o caso da cor ou raça, fé ou religião, dados referentes à escolaridade dos pais, dados familiares e socioeconômicos, formação e possível atuação profissional, informações em torno das sexualidades, entre outros, a fim de encontrar discursos que pudessem contemplar distintas perspectivas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Instrumentos de Cessão de Direitos foi lido a fim de que os/as alunos/as se inteirassem acerca dos objetivos, procedimentos de pesquisa, riscos, desconfortos, confidencialidade, benefícios sociais, possíveis custos/reembolsos financeiros, dúvidas e contatos em relação à pesquisa. Logo em seguida, foi devidamente assinado e datado em duas vias de igual teor pelos/as envolvidos/as. Uma dessas cópias foi entregue para o/a entrevistado/a e a outra foi retida por mim, enquanto pesquisadora. Os nomes fictícios utilizados foram de escolha pessoal de cada um/uma dos/das alunos/as, mantendo o anonimato em todos os momentos da elaboração da pesquisa.

¹⁸ Confira Apêndices E e F.

Para que o nosso encontro se tornasse possível, pedi auxílio a um colega vinculado ao grupo *Caleidoscópio*. Ele, gentilmente se incumbiu de criar uma página de conversa por intermédio do *Facebook*¹⁹ com colegas que haviam se prontificado a colaborar com as entrevistas. Em outro momento, selecionei estudantes com os/as quais tive a oportunidade de trabalhar no decorrer do meu estágio de docência²⁰, além de outros/as que conheci no instituto.

A partir de então, passei a manter contato com esses sujeitos via *e-mails*, *WhatsApp*²¹ e pelo próprio *Facebook*, plataformas eletrônicas que foram utilizadas no decorrer de todo o agendamento das entrevistas. Rapidamente, consegui que essa comunicação fosse realizada e uma semana depois começamos a nos encontrar. Os diálogos ocorreram nas salas de aula do ICHS, percorrendo de maneira dinâmica e produtiva. Todos/as os/as estudantes compareceram ao local combinado sem nenhum atraso, o que favoreceu o andamento do trabalho.

A seguir, será apresentado um breve relato dos dados produzidos por meio dos questionários²², seguido de um quadro onde procurei destacar as características pessoais dos/das entrevistados/as, acompanhado de um relato sobre cada um/uma. Posteriormente, elaborei blocos agrupados por questões coincidentes e/ou diferentes que emergiram no decurso das entrevistas e que julguei contribuir com o diálogo proposto neste trabalho.

Mediante os questionários, foi possível identificar a participação de um grupo de estudantes com idades entre 21 (vinte e um) e 58 (cinquenta e oito) anos, em que 83% dos/das entrevistados/as identificou pertencer ao gênero feminino e 17% masculino, fato

¹⁹ O *Facebook* é um *site* de serviço considerado como a maior rede social do momento por possuir mais de um bilhão de usuários/as ativas/os. Gerado em 04 de Fevereiro de 2004, após criar as suas contas, seguidas dos seus perfis pessoais, os/as usuários/as podem trocar mensagens e participar de grupos de interesse comum.

²⁰ O Estágio de docência é requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Tem como objetivo, fazer com que os/as educandos/as reflitam sobre o cotidiano do/da professor/a no ensino superior, contribuindo assim para a sua formação e posterior atuação.

²¹ O *Whatsapp* é um aplicativo móvel de mensagens instantâneas para *Smartphones*, capaz de permitir que os/as seus/suas clientes possam se comunicar com os seus contatos de maneira rápida. É compatível para BlackBerry, iPhone, Nokia e Android.

²² Confira Apêndices G.

que pode demonstrar a marcante característica atribuída ao curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual é majoritariamente marcado pela presença de mulheres. Quanto à cor ou raça, 50% dos/das entrevistados/as se reconheceram como pardos/as, 27% brancos/as e 23% pretos/as. Porém, é importante esclarecer que diante de estudantes unanimemente brasileiros/as e caracterizados/as pela miscigenação, essas informações seriam apenas uma possibilidade para se caracterizar a cor ou a raça dos sujeitos envolvidos.

Em se tratando da fé, religião/crença, mesmo estando inseridos/as em um país considerado laico, os questionários demonstraram que 60% das pessoas pesquisadas, se declararam Católicas Apostólicas Romanas, demarcando assim, a forte presença do catolicismo. No mais, 14% afirmaram serem Espíritas, 14% Evangélicos/as, 3% pertencentes à religião Judaico Messiânico Progressista, 3% Budistas, 3% afirmaram apenas acreditar em Deus e finalmente, 3% não professam nenhuma fé e não têm religião/crença.

Quanto à cidade de origem da infância e juventude, 31% dos/das alunos/as reconheceram serem provenientes da cidade a qual o curso de Licenciatura em Pedagogia é lecionado, ou seja, Mariana/MG. Outros/as 27% dos/das entrevistados/as, residiram toda a infância e juventude no município de Ouro Preto/MG, localidade vizinha a Mariana, onde a UFOP apresenta a sua sede principal. Além desses/as, 14% afirmaram serem originários/as de Belo Horizonte/MG, 7% de Ponte Nova/MG e 21% enfocaram pertencer a outras cidades do Brasil. Nesse sentido, vale ressaltar que a presença de estudantes locais, colaborou fortemente para uma maior inserção ao campo onde a pesquisa foi realizada.

Em relação à escolaridade paterna, 45% dos/das estudantes descreveram que os seus pais possuíam o Ensino Fundamental Incompleto, 10% Ensino Fundamental Completo, 23% Ensino Médio Completo, 3% Ensino Médio Incompleto, 3% Ensino Superior Completo e 16% escolaridade desconhecida. Já as suas profissões, foram enfatizadas as mais variadas possíveis: 12% Motoristas, 8% Ajudantes de serviços gerais, 4% Contadores, 4% Engenheiros civis, 4% Lavradores, 4% Maquinistas, 8% Mecânicos, 4% Pedreiros, 4% Relojoeiros, 4% Serralheiros, 4% Vigias, 4% Soldadores, 4% Eletricistas, 4% Empresários, 4% Produtores Rurais, 4% Acessores e 20% não desejaram responder.

Quanto ao nível de escolaridade materna, 37% dos/das estudantes descreveram que as suas mães possuíam o Ensino Fundamental Incompleto, 17% Ensino Fundamental Completo, 3% Ensino Médio Incompleto, 23% Ensino Médio Completo, 3% Ensino Superior Incompleto, 10% Ensino Superior Completo e 7% escolaridade desconhecida. Já as profissões citadas foram: 28% Donas de casa, 12% Professoras, 8% Serventes escolares, 8% Cabeleireiras, 8% Comerciantes, 4% Enfermeiras, 4% Auxiliares de transporte, 4% Auxiliares/Técnicas de enfermagem, 4% Chefes de cozinha, 4% Chefes de recursos humanos, 4% Copeiras, 4% Costureiras, 4% Produtoras rurais e 4% Lavradoras. Ao ser comparado as ocupações paternas e maternas, é possível notar como o gênero pode atuar na escolha dos cargos. No caso dos homens, surgem atividades que exijam maior capacidade física, já para as mulheres, é nítida a presença acentuada de trabalhos voltados para o ambiente doméstico e aos cuidados com os outros.

Em relação à prole, 13% dos/das alunos/as entrevistados/as afirmaram ser o/a filho/a único/a, 20% o/a filho/a mais velho/a, 37% o/a filho/a do meio, 13% o/a filho/a mais novo/a, 17% outros. Mais adiante, no que diz respeito ao número de irmãos/irmãs, 40% revelaram apresentar um ou dois, 30% três ou quatro, 20% mais de quatro e 10% nenhum irmão/nenhuma irmã. No que concerne ao estado civil dos pais, 60% estavam casados, 3% desquitados, 14% divorciados, 3% separação de corpos, 7% solteiros, 10% um dos cônjuges viúvo/a e 3% não desejaram responder. Nesse caso, mesmo em um momento em que se evidenciam novos arranjos familiares, as famílias dos/das entrevistados/das parecem ainda adotar o modelo tradicional, já que a maioria dos/das estudantes destacaram a presença do pai e da mãe, ambos casados legalmente.

Quanto à renda mensal familiar, considerando o salário mínimo no valor de R\$788,00 (período em que a produção de dados foi realizada): 7% dos/das entrevistados/as declararam possuir até um salário mínimo, 43% entre dois e três, 20% entre quatro e cinco, 23% entre seis e oito e 7% mais de nove salários mínimos. A partir disso, os dados demonstram certa heterogeneidade, uma vez que variam desde remunerações aproximadas em 1 (um) salário mínimo, até acima de 9 (nove) salários mínimos. Levando em consideração que existe mais de uma única maneira para se medir a posição social de um indivíduo ou de sua família, faço aqui uma análise meramente ilustrativa, a qual demonstra

que os/as estudantes se caracterizam desde a classe popular até o que socialmente poderia ser considerado como classe alta.

No que diz respeito à relação entre o estabelecimento e o nível de ensino dos/das estudantes, 13 (treze) alunos/as informaram terem realizado as antigas 1ª a 4ª séries no Ensino Público Municipal e 14 (quatorze) entrevistados/as no Ensino Público Estadual. Quanto ao período de 5ª a 8ª séries, 7 (sete) alunos/as realizaram no Ensino Público Municipal, 20 (vinte) estudantes no Ensino Público Estadual. Já o Ensino médio ou equivalente, 3 (três) alunos realizaram no Ensino Público Municipal, 13 (treze) no Ensino Público Estadual, 3 (três) no Ensino Público Federal e 8 (oito) na rede Privada, ocorrência que pode demonstrar a presença de estudantes provenientes da rede pública.

O curso de Licenciatura em Pedagogia realizado em uma universidade promovida pelo governo do país, foi majoritariamente ressaltado em 22 (vinte e dois) dos 30 (trinta) questionários aplicados, como o primeiro curso de graduação dos/das estudantes, sendo sucedido pelos cursos de Administração (2 estudantes / Ensino Particular), Bioquímica (1 estudante/ Ensino Público e 1 estudante/ Ensino Particular), Ciências Contábeis (1 estudante/ Ensino Particular), Gestão de qualidade (1 estudante/ Ensino Particular), Tecnólogo em meio ambiente (1 estudante/ Ensino Particular) e Licenciatura em língua portuguesa (1 estudante/ Ensino Público). Desses/as, 7% cursaram algum tipo de curso voltado para a formação de professores/as por meio da Licenciatura Plena e 3% cursaram alguma Licenciatura Curta. Já 90% nunca cursaram nenhum tipo de Licenciatura anteriormente. Já no que diz respeito aos anos de exercício da docência, 7% atuam há mais de 20 (vinte) anos, 3% atuam há menos de 5 (cinco) anos e 90% nunca atuaram. Fato que pode ser explicado pela ausência da experiência profissional ressaltada por 6 (seis), dos/das 8 (oito) entrevistados/as.

Quanto às primeiras informações sobre o sexo, 37% dos/das entrevistados/as, destacaram ter ocorrido por meio dos/das amigos/as, 26% na escola, 14% com os pais, 9% com o/a namorado/a, 8% com os/as irmãos/irmãs e 6% com o/a médico/a. Já em se tratando dos assuntos relativos ao corpo e/ou as sexualidades, lembrando que os/as estudantes poderiam assinalar mais de uma opção, 22% destacaram as consultas médicas, 21% os/as amigos, 13% consultando *sites* na internet, 10% por intermédio da família, 9% com o/a

namorado/a, 9% por meio de leituras em livros especializados, 7% na escola com os/as professores/as, 5% assistindo a programas de TV, 2% consultando páginas de redes sociais virtuais, 1% por meio de consultas psicológicas e 1% por meio da igreja. Os questionários demonstram que os/as entrevistados/as enfatizaram a presença significativa do discurso médico em torno das sexualidades, fato que pode indicar claramente um dos lugares legitimados para que essas questões possam ser pronunciadas com legitimidade. Conversas com os/as amigos/as e com a família, também foram identificadas. Portanto, vale ressaltar o quanto a escola, que mesmo citada ainda não apresenta grande destaque quando o assunto se refere às sexualidades. Mais adiante, já nas entrevistas, será possível notar que apenas 2 (dois) dos/das 8 (oito) estudantes, evidenciaram o universo escolar como o meio responsável por informa-los/as sobre questões como essas, fato que pode demonstrar o quanto as relações de poder presentes na sociedade, são capazes de aproximar ou afastar determinados discursos ditos e pensados como verdade. Sendo assim, é necessário perceber que tais diálogos não podem/devem ser considerados como impedidos, porém, é determinado quem e onde esse assunto pode/deva ser pronunciado.

Em se tratando de vivências homossexuais, 3% dos/das estudantes destacaram ter tido a oportunidade de vivenciar experiências homoafetivas uma vez, 13% mais de uma vez, 67% nunca vivenciaram e também não pretendem, 10% não vivenciaram, mas poderiam e 7% não desejaram responder. Nesse caso, é notório que mesmo não se reconhecendo como gays e/ou lésbicas, o fato de alguns/algumas estudantes destacarem já ter vivenciado experiências homoafetivas, pode demonstrar a necessidade de uma maior abertura ao discurso que rodeia as diversas maneiras de vida.

Sobre a discussão envolvendo a “Ideologia de gênero” na sala de aula, 73% dos/das alunos/as evidenciaram nunca ter presenciado nada a respeito, já 27% afirmaram ter tido a oportunidade de discutir. Quanto ao conhecimento acerca de Lei ou projetos de lei voltados para as relações de gênero, 17% afirmaram conhecer o Projeto de lei nº 5002/13 sobre o direito à Identidade de gênero, 33% a Lei Maria da Penha, 29% o Direito ao nome social, 8% o Programa Brasil Sem Homofobia, 9% o Plano Nacional de prevenção dos direitos humanos e cidadania de LGBT e 4% o Princípio de *Yogyakarta*. Finalmente, no que concerne a participação em ações coletivas voltadas para as relações de gênero e/ou em

defesa da igualdade de gênero, 11% destacaram já ter se envolvido com a Parada LGBT, 3% na Marcha das Vadias, 18% em grupos de estudos, 4% em coletivos, 57% nunca participaram e 7% assinalaram outros. Os dados demonstram o fato dos/das alunos/as obterem algum tipo de informação/participação, mesmo que mínima no que diz respeito a eventos que circulam as relações de gênero, porém, no que diz respeito à polêmica que gira em torno da “Ideologia de gênero”, a meu ver, esses indícios surgem como preocupantes, haja vista que a maioria dos estudantes revelaram desconhecer a discussão.

No quadro a seguir, é possível observar de maneira sucinta algumas das características pessoais de cada um/uma dos/das entrevistados/as:

Quadro 1: Características dos/das entrevistados/as

	<i>Nome Fictício</i>	<i>Idade</i>	<i>Religião</i>	<i>Cor</i>	<i>Estado Civil</i>	<i>Experiências Homossexuais</i>
1 ^a	Bernadete Matarazzo	21	Católica	Branca	Solteira	Sim
2 ^a	Dalva Uzay	23	“Evangélica”	Branca	Solteira	Não e não pretende
3 ^a	Joaquina Silveira	23	Católica	Parda	Solteira	Não e não pretende
4 ^o	Fábio	43	Espírita	Pardo	Casado	Não e não pretende
5 ^a	Carol	21	Católica	Parda	Solteira	-
6 ^a	Laura	-	Católica	Parda	Casada	Não e não pretende
7 ^a	Fernanda	28	Católica	Parda	Casada	Não e não pretende
8 ^o	Roberto	30	Espírita	Pardo	Solteiro	Não, mas poderia

Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora com dados do trabalho de campo.

Bernadete Matarazzo foi a primeira estudante a ser entrevistada. A aluna se considerou branca e tinha 21 (vinte e um anos) de idade no período em que ocorreu o nosso encontro. Nascida na cidade de Ipatinga/MG, afirmou professar a religião católica. Filha de um empresário com Ensino Fundamental Completo e de uma técnica de enfermagem, com Ensino Médio Completo, Bernadete destacou ser a filha mais velha, seguida por dois irmãos e uma irmã. Oriunda de pais separados relatou ter como renda mensal familiar o valor equivalente entre seis e oito salários mínimos. A estudante evidenciou se informar sobre assuntos relativos às sexualidades mediante conversas com amigos/as, em consultas médicas e por intermédio da família. Também ressaltou já ter tido a oportunidade de vivenciar relações lésbicas no decorrer de sua vida. Bernadete se mostrou descontraída e a

vontade durante a conversa. Não percebi em nenhum momento algo que me fizesse sentir que pudesse demonstrar algum incômodo ao responder as interrogações.

A segunda entrevistada foi Dalva Uzay. Com 23 (vinte e três) anos de idade no momento da entrevista e se considerando da raça branca, a estudante nascida na cidade de Porto Firme/MG, enfocou ser “evangélica”²³. Mesmo não esclarecendo a profissão do seu pai, ressaltou que o mesmo apresentava como escolaridade o Ensino Médio Completo. Já a mãe, professora, o Ensino Médio Completo. Destacou morar com a sua mãe e com uma irmã, porém, ao longo da entrevista também informou possuir um irmão paterno, com o qual não apresentava laços afetivos, uma vez que os seus pais se encontravam separados. Com renda mensal entre dois e três salários mínimos, destacou se informar sobre assuntos relacionados ao gênero e sexualidades por meio dos/das amigos/as e da própria família, em especial, através da sua mãe. Em relação a possíveis relações lésbicas, Dalva afirmou que até aquele instante não pretendia vivenciar nada do tipo. A estudante demonstrou ser um tanto tímida no transcorrer do diálogo. Falou pouco e procurou responder os questionamentos de maneira rápida e resumida. Mesmo que eu tentasse incitar a falar um pouco mais entre uma questão e outra, a aluna demonstrou estar pouca a vontade para proferir algum comentário, como se quisesse terminar logo, manifestando certo inquietamento. Também pude perceber que a entrevistada se manteve cabisbaixa durante toda a conversa, desviando o olhar por diversas vezes.

Joaquina Silveira foi a terceira entrevistada. Com 23 (vinte e três) anos de idade e se caracterizando como parda, a estudante nascida e residente na cidade de Ouro Preto/MG, informou seguir a religião católica. Filha de um assessor com Ensino Médio Completo e de uma professora com o Ensino Superior Completo, afirmou possuir como renda mensal o valor equivalente entre seis e oito salários mínimos. Focalizou residir com os seus pais e com a sua única irmã. Quanto ao gênero e as sexualidades, ressaltou se informar por meio dos/as amigos/as, consultas médicas e pela escola. No que tange a se relacionar de maneira amorosa com outra mulher, a aluna informou nunca ter pensado nessa possibilidade.

²³Utilizo o termo *evangélica* entre aspas, uma vez que não foi identificada a denominação da igreja frequentada pela entrevistada.

Joaquina demonstrou grande interesse em participar da entrevista. Ressaltou que com a elaboração do seu trabalho de conclusão de curso em andamento, percebia a importância em colaborar com essas experiências. Porém, em determinado momento do diálogo, ela me pareceu ansiosa. Olhava constantemente em direção ao seu relógio. Talvez fosse pelo fato de já estar praticamente no horário da sua próxima aula. Interferi em determinados momentos indagando se havia algum compromisso para aquele momento, mas ela reiterou que ainda teria tempo. Com isso, dei continuidade às questões.

O quarto entrevistado foi o estudante Fábio. Com 43 (quarenta e três) anos de idade e se reconhecendo como pardo, nasceu na cidade de Belo Horizonte/ MG e informou ser espírita. Filho de um pedreiro e de uma cabeleireira, ambos com Ensino Fundamental Incompleto, declarou ser casado e possuir a renda correspondente entre seis e oito salários mínimos. Em relação a sua formação, Fábio ressaltou ter estudado a maior parte do Ensino Fundamental e Médio em escolas estaduais. Segundo ele, teve as primeiras informações sobre sexo com os/as amigos/as, namoros e em consultas médicas, pois os pais não apresentavam o hábito de tratar desses assuntos. Fábio se mostrou falante ao longo de toda a nossa conversa. Interagiu bem e não recusou a responder nenhum dos questionamentos. Sempre solícito, o aluno afirmou considerar de extrema importância as discussões em torno do gênero e das sexualidades.

A quinta entrevistada foi Carol. Com 21 (vinte e um) anos de idade e se considerando parda, a aluna é católica, nascida e criada na cidade de Mariana/MG. Filha de comerciantes autônomos, ambos com Ensino Fundamental Incompleto, Carol revelou possuir renda mensal familiar entre dois e três salários mínimos. Estudou a maior parte da sua vida em estabelecimento de Ensino Público Estadual. As suas informações iniciais em relação ao sexo foram obtidas por meio de conversas com amigos/as, entretanto, também revelou se informar sobre as sexualidades mediante consultas médicas. Carol, já apresenta certa experiência em relação aos estudos de gênero. No curso de Pedagogia, integra o grupo de estudos *Caleidoscópio*, que como já foi apresentado neste trabalho, discute assuntos relacionados à inclusão social e à formação para a diversidade, todavia, afirmou não estar inteirada acerca da discussão envolvendo a “Ideologia de gênero”. Mesmo assim, é importante acrescentar que, a participação em grupos de pesquisa que discutem a temática

pode atuar no deslocamento de sujeitos de determinadas posições discursivas marcadas pela heteronormatividade.

Laura foi a sexta estudante a participar da entrevista. Já senhora, Laura foi a única entrevistada que se recusou a revelar a sua idade. Afirmando ser da cor parda e professar a religião Católica Apostólica Romana, nasceu e viveu toda a sua infância e juventude na cidade de Mariana/MG. Filha de um soldador mecânico e de uma dona de casa, ambos com Ensino Fundamental Incompleto, a entrevistada é a quinta filha do casal. Atuando profissionalmente como servente escolar e sendo casada, declarou possuir a renda mensal familiar entre dois e três salários mínimos. Destacou ter tido a oportunidade de realizar o seu Ensino Fundamental e Médio, sempre em escolas municipais e estaduais. Somente mais tarde, iniciou um curso superior à distância, inicialmente em uma universidade particular. Com o tempo, optou por tranca-lo e dar sequência aos estudos em uma universidade pública, por meio do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia. Em relação à busca por informações iniciais relacionadas ao gênero e as sexualidades, Laura afirmou terem ocorrido por meio de amigos/as, consultas médicas e livros especializados, discursos esses marcados por articulações que parecem querer indicar uma validade das informações que possuem e talvez não de suas percepções. Atualmente, diz se sentir a vontade para conversar com a sua filha e com o seu esposo. Laura, mesmo demonstrando ser uma senhora tímida, se mostrou animada e participativa ao longo da entrevista. Ressaltou o prazer em fazer parte da instituição a qual estuda e do seu processo de aprendizado.

A sétima aluna a ser entrevistada foi a Fernanda. Com 28 (vinte e oito) anos de idade, Fernanda é a filha única da estudante Laura, que também participou da pesquisa. Ambas apesar de estarem em períodos diferentes do curso de Licenciatura em Pedagogia acabam por realizar algumas disciplinas juntas quando a grade permite. A estudante declarou ser da cor parda e professar a religião católica. Nascida e criada na cidade de Mariana/MG, Fernanda é filha de um motorista com Ensino Fundamental Incompleto e de uma servente escolar com Ensino Superior em andamento. Casada, a aluna afirmou possuir uma renda familiar que varia entre seis e oito salários mínimos. Relatou ter realizado o Ensino Fundamental em escolas municipais e o Ensino Médio na rede particular de ensino. Possui

também a sua primeira graduação em Língua Portuguesa. Afirmou ter tido as primeiras informações em relação ao sexo e as sexualidades por meio de conversas com a sua mãe. Fernanda também revelou se apoiar em programas de televisão, *sites* na internet e consultas médicas na busca por informações, repetindo assim certa validação do discurso, o que pode ser um forte indicativo da permanência da heteronormatividade na produção de sujeitos. No decorrer do meu estágio de docência, contei com a oportunidade de conhecer e conviver com Fernanda. Sempre falante e participativa nas aulas, demonstrou uma postura diferente no momento da entrevista. Mesmo atendendo a todos os questionamentos, notei certa timidez com o andamento da conversa.

Roberto foi o oitavo aluno a participar da entrevista. Com 30 (trinta anos), declarou ser pardo e professar o espiritismo. Proveniente da cidade de Inhumas/GO e filho de um motorista e de uma costureira, ambos com Ensino Médio Completo, revelou possuir renda familiar entre dois e três salários mínimos. No que diz respeito a sua formação, Roberto destacou ter realizado o seu Ensino Fundamental e Médio em escolas municipais e estaduais. Quanto à graduação, iniciou o curso de Filosofia em uma universidade pública, curso que foi interrompido e substituído pelo de Licenciatura em Pedagogia. Ressaltou ter recebido as primeiras informações sobre sexo por meio da escola, mas também conta com amigos/as e livros como informantes. Ao considerar que o homem é produzido por um discurso que demarca a sua existência a partir da heteronormatividade, Roberto revelou não ter experienciado nenhum tipo de relação homossexual, porém, poderia vivenciar sem nenhum problema. O estudante se mostrou falante e extrovertido. Demonstrou possuir grande interesse em torno do debate envolvendo questões capazes de abordar a diversidade e as diferenças.

2.2 O curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil: uma breve contextualização histórica

Nos anos de 1930, a Escola Normal, que até então era responsável pela formação dos/as professores/as, deu lugar aos Institutos de Educação, modelo que serviu como impulso para o surgimento da graduação em Pedagogia. Esse curso surgiu a partir do Decreto-lei nº 1190, do ano de 1939, tendo como intuito auxiliar os/as professores/as a atuarem na escola

secundária. Nesse sentido, os/as profissionais poderiam trabalhar tanto na Escola Normal, quanto nos Institutos de Educação. Após os três primeiros anos de curso, os/as estudantes, obtinham o título de bacharel. Já para a obtenção da licenciatura eram necessários quatro anos de graduação.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar o cargo de técnico em educação, do Ministério da Educação; como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, não exclusivo do pedagogo, já que pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso bastava o diploma de ensino superior (UFOP, 2008, p. 04).

Na década de 1960, com o tecnicismo, os/as trabalhadores/as passaram a ser formados/as para o meio capitalista, atendendo assim ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a partir do ano de 1969, o curso de Pedagogia, passou a aderir as “habilitações”, dando origem a formação de especialistas na área educacional, sendo eles/elas: o/a orientador/a pedagógico/a, o/a supervisor/a pedagógico/a, entre outros. A licenciatura também foi mantida com o propósito da formação para a docência.

Nos anos finais de 1970 e início de 1980, surgiram várias discussões em torno da educação brasileira, uma vez que a ditadura militar ainda se configurava. A partir de 1982, o debate envolvendo a identidade do Pedagogo no Brasil se fortalecia devido à fragmentação ocorrida no currículo e influenciando a atividade profissional docente.

No plano nacional, os educadores engajavam-se na luta pela reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas, contrapondo-se às reformas definidas nas instâncias oficiais. Nesses movimentos, firmou-se o princípio de que a base da identidade profissional de todo educador é a docência (UFOP, 2008, p. 05).

A década de 1990, período de governo do Presidente Fernando Collor de Mello, se caracterizou por um momento de reforma do estado brasileiro. Segundo Olinda Evangelista, Maria Célia Marcondes Moraes e Eneida Oto Shiroma (2003, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. É importante esclarecer que esse intervalo também foi marcado por reformas educacionais acompanhadas de lutas em função da formação de professores/as, bem como da educação superior.

Com a nova LDB/1996, em seu artigo 64 passou a designar a necessidade de um bacharelado para aqueles/as que desejassem exercer a função de coordenador/a

pedagógico/a ou gestor/a educacional. Já a licenciatura daria suporte à formação de professores/as para atuarem no ensino básico. Porém, ao considerarmos que de acordo com Leda Scheibe (2007), o/a profissional também pode atuar na modalidade normal; na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, fica evidente que de certa maneira, o/a pedagogo/a, acaba por exercer as mesmas funções que um bacharel. Considerando que a LDB também passou a exigir a graduação plena em universidades e institutos superiores de educação para que a formação docente pudesse ocorrer, foi criado o curso Normal Superior, com o objetivo da formação dos/das docentes para o ensino básico. Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia ou por meio da Pós-graduação ficou a incumbência de formar os/as profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, entre outros.

Mais tarde, no ano de 1999, foi encaminhada ao CNE, a elaboração do Documento referente às Diretrizes Curriculares do curso, outorgando prestígio as instituições de ensino superior que ofertassem o curso. Após inúmeros debates, baseado no parecer CNE/CP nº 05/2005 e na resolução nº CNE/CP nº 01/2006, o curso de Pedagogia passou a vigorar como uma licenciatura, com o foco voltado para a docência.

2.3 A Universidade Federal de Ouro Preto e o seu curso de Licenciatura em Pedagogia: a Instituição e algumas de suas instâncias de apoio como campo de pesquisa

Ao considerar a Universidade Federal de Ouro Preto como campo para a realização desta pesquisa, acredito ser importante realizar uma rápida apresentação no que se refere ao surgimento do estabelecimento de ensino, assim como o curso de Licenciatura em Pedagogia que oferece. Nesse sentido, a instituição se tornou reconhecida como Fundação de Direito Público no ano de 1969, agregando as já existentes, Escola de Farmácia e a Escola de Minas. A sua expansão desencadeou o surgimento de unidades acadêmicas responsáveis pela formação de vários cursos. De acordo com a página oficial da instituição na internet, atualmente, a UFOP fornece 51 (cinquenta e um) cursos de

graduação, dos quais 46 (quarenta e seis) são presenciais e 5 (cinco) à distância. Atende a aproximadamente 11.662 (onze mil, seiscentos e sessenta e dois) alunos/as, além de contar com cerca de 798 (setecentos e noventa e oito) funcionários/as técnicos/as-administrativos/as e 958 (novecentos e cinquenta e oito) professores/as, sendo estes/as efetivo/as e substitutos/as. Em meio aos seus cursos, é possível encontrar o de Licenciatura em Pedagogia, foco deste trabalho. Já a Pós-graduação apresenta 29 (vinte e nove cursos) de mestrado e 13 (treze) de doutorado (UFOP, 2017).

O estabelecimento de ensino também conta com o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA, assim como o Instituto de Ciências Humanas e Sociais- ICHS, ambos localizados na cidade de Mariana/MG. O ICSA foi criado no ano de 2008, atendendo aos cursos de Administração, Ciências Econômicas, Jornalismo e Serviço Social. Possui a Pós-graduação voltada para o mestrado em Comunicação, assim como a Economia aplicada. Já o ICHS, razão de maior interesse para a realização desta pesquisa, se tornou reconhecido oficialmente por meio da Portaria 048/80 em 25 de março de 1980, porém, só passou a funcionar um ano depois. Hoje, atua como apoio para a Licenciatura e Bacharelado em História, Letras e Pedagogia (apenas Licenciatura), além de oferecer a Pós-graduação *stricto sensu* nas mesmas áreas.

Quanto ao Departamento de Educação- DEEDU, alocado dentro do ICHS, é responsável pela oferta de disciplinas nas Licenciaturas em Pedagogia, História, Letras, Ciências Biológicas, entre outros, como também cursos de Mestrado, como o Mestrado em Educação, Educação Matemática e Ciências Biológicas. Atua na organização de eventos, como é o caso do Simpósio de Formação e Profissão Docente - SIMPOED, realizado a cada dois anos e que proporciona um ambiente de troca de conhecimentos no que diz respeito à educação e a formação docente. Vale ressaltar que o DEEDU também conta com núcleos e grupos de estudos capazes de estabelecer vínculos com as suas linhas de pesquisa, além de expandir o diálogo com o ensino, a pesquisa e a extensão.

3 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UFOP E A SUA MATRIZ CURRICULAR

A graduação presencial em Pedagogia, fornecida pela Universidade Federal de Ouro Preto foi criada no ano de 2008. Na modalidade de Licenciatura, oferece 50 (cinquenta) vagas por período, nos turnos vespertinos e noturnos e conta com a duração de 8 (oito) semestres. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico - PPP, o ensino tem por objetivo a formação de professores/as voltados/as para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de permitir a atuação no Ensino Médio, na categoria normal.

O profissional que se deseja formar é o profissional de educação para atuar no ensino, para exercer funções de magistérios na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, mas também capaz de atuar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação (UFOP, 2008, p. 14).

Nesse sentido, o/a graduado/a poderá usufruir de possibilidades que variam desde a docência, até mesmo em funções destinadas a gestão escolar. O PPP do curso também salienta as seguintes orientações para a formação na área educacional (UFOP, 2008, p. 17):

- Ensino voltado para a aprendizagem do/da aluno/a;
- Acolhimento e trato da diversidade;
- Exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- Aprimoramento em práticas investigativas;
- Elaboração e execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares;
- Uso de tecnologias, da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- Desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalhos em equipe.

A sua matriz curricular apresenta disciplinas que contemplam desde o ensino de conteúdos e metodologias, até a prática da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, entre outras, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e da História em Educação. O PPP também reforça a presença de uma matriz curricular voltada para a formação do/da pedagogo/a e estruturada nos seguintes núcleos (UFOP, 2008, p. 17):

I- Estudos básicos

- a- Contextos sociais, culturais e educacionais;
- b- O sujeito, contextos sociais, culturais e educacionais;
- c- O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- d- Políticas, gestão educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

II- Aprofundamento e diversificação

- a- Diversidade na educação;
- b- Práticas educacionais em contextos não escolares;
- c- Disciplinas eletivas.

III- Práticas integradoras

- a- Práticas educativas;
- b- Práticas de pesquisa;
- c- Trabalho Monográfico;
- d- Atividades científico-culturais;
- e- Estágio Supervisionado.

Por meio do currículo, também foi possível perceber a presença da disciplina *EDU 351: Gênero e Sexualidade na educação*²⁴ que até então é apresentada como uma cadeira obrigatória. Com carga horária semestral de 30 (trinta) horas, divididas em duas aulas semanais e com duração de 50 (cinquenta) minutos cada aula, a disciplina é lecionada para o quinto período da graduação. Como ementário da disciplina é permitido notar a seguinte proposta a ser trabalhada em sala de aula (UFOP, 2008, p. 30):

- Infância, gênero e sexualidade;
- Juventude, gênero e sexualidade;
- A construção das trajetórias afetivas- sexuais na contemporaneidade;

²⁴ Confira Apêndice H.

- O debate sobre a diversidade sexual: temas e desafios teóricos e políticos;
- Formulações conceituais sobre a sexualidade;
- Orientação sexual na escola;
- Postura do educador;
- Questões de gênero.

Após descrever o campo de pesquisa com o qual venho dialogando, procurei realizar um trabalho que pudesse identificar como os/as futuros Pedagogos/as da UFOP se relacionam com as questões de gênero e das sexualidades no ambiente educacional, bem como os discursos que produzem. A partir dos questionários e das entrevistas realizadas, considero alguns eixos que apareceram para mim como fortes argumentos discursivos. São eles: os estudos de gênero e as sexualidades na UFOP, assim como as ações coletivas e os grupos de estudos e eventos que discutem esses assuntos na instituição; o controle das sexualidades e dos corpos, as relações entre as sexualidades e a lesbo-homo-transfobia, conflitos e incômodos presentes no cotidiano e finalmente a “Ideologia de gênero” e o poder do discurso religioso no ambiente educacional. Em relação ao eixo que circula a “Ideologia de gênero”, esse surge para mim, como uma ausência significativa devido à falta de clareza destacada pelos/as entrevistados/as. Curiosamente, esse discurso se manifesta constantemente em meio as discussões midiáticas e políticas públicas, entretanto, ele não aparece inserido na sala de aula. Neste trabalho, também é possível destacar a presença desse mesmo eixo tanto no levantamento bibliográfico, quanto no meu momento histórico, portanto, mais uma vez se encontra quase que ausente nas entrevistas, fato que no meu entendimento merece uma discussão cuidadosa. Por que essa ausência significativa? O que o grupo entrevistado tem em comum que dificulta que esse discurso possa chegar até ele? Por que algumas formas de vida, o discurso não consegue alcançar? Mais adiante, também serão discutidas outras questões, as quais considero emergentes na formação do/da professor/a.

3.1 Os Estudos de gênero e as sexualidades na UFOP

Após a leitura e análise do PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP, foi possível perceber que tanto nas orientações para a formação na área educacional, quanto na

elaboração da matriz curricular, a instituição vem demonstrando certa preocupação com a diversidade. Nesse sentido, a presença de uma disciplina de caráter obrigatório que contemple o gênero e as sexualidades, é um exemplo a ser considerado. Entretanto, no andamento das entrevistas foram identificadas críticas por parte dos/das alunos/as no que diz respeito tanto a avaliação do curso, quanto ao andamento da disciplina de gênero e sexualidades. Em se tratando da graduação em Pedagogia, as opiniões foram diversas. Carol acredita na necessidade da valorização da prática em detrimento à teoria encontrada na sala de aula: “[...] Eu acho que falta muita coisa aqui ainda. A gente pode falar de muitas teorias, [...] mas o aspecto prático deveria contar mais [...], trazer mais experiências de campo pra dentro da universidade. [...]” (CAROL, 2017 [s.p.]). Roberto destacou a importância de um maior acompanhamento dos/das professores/as junto aos estágios dos/das seus/suas educandos/as. “Há uma crítica muito grande em relação aos estágios [...]. Penso que os professores deveriam acompanhar mais os seus alunos em campo” (ROBERTO, 2017 [s.p.]). Fábio apontou a necessidade da reformulação da matriz curricular, com as disciplinas que para ele são essenciais em um curso responsável por graduar profissionais para a docência. Segundo ele:

Vou ser bem sincero. Eu acho que o curso de Pedagogia tem que ter uma reformulação urgente no seu currículo [...]. Acredito na necessidade de uma releitura dos fundamentos da matemática, a arte é extremamente importante, a psicomotricidade, a psicologia tem que ser trabalhada com mais ênfase, a tecnologia... Há déficits que precisam ser melhorados (FÁBIO, 2017 [s.p.]).

Por meio da fala de Fábio, é necessário esclarecer o período atual em que a grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia pode vir a sofrer alterações. Mediante a possibilidade da disciplina *EDU 351: Gênero e Sexualidade na educação*, deixar de ser obrigatória, passando a se caracterizar como eletiva²⁵ é provável que tais discussões, até então consideradas escassas, acabem por se tornar ainda mais deficientes. Dessa maneira, cabem aos/as alunos/as e professores/as adotarem maior seriedade perante a cadeira para que com empenho e resistência, a disciplina possa permanecer junto ao currículo.

²⁵ Diante de uma possível reformulação da matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP, considero como importante destacar um campo de tensão inserido no universo docente, uma vez que, a disciplina *EDU 351: Gênero e Sexualidade na Educação* poderá ser substituída por uma nova cadeira, até então intitulada: *Sujeitos e Diversidades*.

Em se tratando de Laura, aluna que optou por abandonar um curso a distância, para iniciar uma graduação presencial, demonstrou uma postura diferente. Ao relatar a sua atual experiência na UFOP, teceu inúmeros elogios. A estudante enfocou o mérito em realizar um curso presencial e afirmou estar gostando muito. “Eu tô adorando, eu acho ótimo! Amplia a cabeça da gente, entendeu? [...]” (LAURA, 2017 [s.p.]). O posicionamento de Laura ao destacar que estar inserida em uma universidade federal “Amplia a cabeça da gente” (LAURA, 2017 [s.p.]), pode expressar a importância das relações sociais na construção das identidades dos sujeitos. Enquanto senhora, a estudante demonstrou uma grande satisfação em estar inserida no meio acadêmico e conseqüentemente, isso pode partir da ambiência estabelecida com os/as outros/as à sua volta.

No que diz respeito à disciplina gênero e sexualidade ofertada pelo curso, as opiniões também se contrastaram. “A disciplina de gênero e sexualidade é ofertada sim, mas eu acho que ainda é pouco. Precisaria ser amplamente discutida, além de ter mais períodos com essa temática” (FÁBIO, 2017 [s.p.]). “Eu acho que deixou muito a desejar, porque quase não tinha aula. [...]. Tivemos que fazer um seminário. Aí sim, a gente teve que pesquisar e eu aprendi um pouco mais [...]. Poderia ter sido melhor!” (LAURA, 2017 [s.p.]). Carol, também enfatizou um grande acúmulo de material para leitura além do que ela denominou como “discussões vagas”.

A professora que trabalhou essa disciplina com a gente trouxe alguns textos, algumas discussões, mas não era o que a gente esperava. Eu particularmente esperava que as discussões fossem se voltar pro campo escolar [...]. A gente ficou naquelas teorias que vão falar do contexto acadêmico, [...] e eu acho que foi um excesso de textos e discussões vagas [...] (CAROL, 2017 [s.p.]).

Fernanda evidenciou a presença de um número pequeno de aulas. Mesmo assim, reconheceu ter contribuído para que ela pudesse adquirir novos conhecimentos, uma vez que a discussão em torno do gênero e das sexualidades até então se mostrava desconhecida para ela.

Eu fiz uma cadeira de gênero e sexualidade [...]. Do pouco que teve aula, eu achei que já me enriqueceu, porque um monte de coisa eu nem sabia. [...]. Eu acho que todos os cursos deveriam oferecer essa disciplina pelo menos como eletiva, porque são coisas muitas novas em um país de muitos preconceitos [...] (FERNANDA 2016 [s.p.]).

Entretanto, mesmo diante de certo descontentamento por parte dos/das estudantes em relação à disciplina, foi identificado que o debate em torno do gênero e das sexualidades tem conseguido perpassar as cadeiras do curso. “Há sempre discussões dentro da sala de aula [...] sobre homofobia e preconceito [...]” (MATARAZZO, 2017 [s.p.]). “Alguns professores costumam no teor das discussões abordarem fragmentos desse assunto [...]” (FÁBIO, 2017 [s.p.]). “Na disciplina de Psicomotricidade foi a que mais comentou” (FERNANDA, 2017 [s.p.]). “Ah! De vez em quando a gente via na EJA e em outras matérias que nós tivemos como é o caso da avaliação escolar” (FERNANDA, 2017 [s.p.]

Então, uma disciplina que falou foi a Prática de ensino de ciências. A professora não é daqui do departamento, ela é da Biologia. É uma pedagoga que não tá aqui no nosso departamento, mas [...] ela se voltou apenas pro aspecto biológico da coisa. Falávamos de preservativo e de onde vinham os bebês (CAROL, 2017 [s.p.]).

O lado biológico ressaltado por Carol é muito comum entre as instituições educacionais, onde uma possível educação sexual é pensada por meio de palestras e oficinas. Por outro lado, apesar das inúmeras críticas realizadas pelos/as estudantes, considero necessário reforçar que o curso mesmo que de maneira discreta, ainda favorece o diálogo e a reflexão em torno do gênero e das sexualidades mediante uma disciplina destinada a isso, fato que nem sempre é possível observar na grade de outros cursos de Licenciatura.

3.2 Ações coletivas, grupos de pesquisas e eventos a favor do gênero e das sexualidades na UFOP

A UFOP enquanto instituição exhibe discursos que se articulam e/ou apresentam elementos que podemos localizar nos movimentos sociais de LGBT. Diante disso, a fim de conhecer algumas das ações coletivas produzidas pela UFOP, por meio de conversas informais, fui notificada sobre a presença de Coletivos que envolvam as relações de gênero e as sexualidades. Os mais citados foram: O Coletivo *Batalho*, o *LGBTTQI* e o mais recente: *Rexistir é preciso*.

O Coletivo *Batalho* foi fundado no ano de 2011 e teria surgido após a ocorrência de um caso de homofobia dentro do ICSA, porém, deixou de vigorar entre os anos de 2015 e 2016. Até essa data, atuava na intervenção da Diversidade Sexual nas cidades de Mariana/

MG e Ouro Preto/MG. Apresentava como intuito, adentrar em meio às sociedades em que os discursos envolvendo as relações de gênero e as sexualidades, ainda se apresentavam escassos.

Até o momento, segundo alguns/algumas estudantes que militam pela causa referente à diversidade, apenas os Coletivos *LGBTTQI* e o *Rexistir é preciso* estão em funcionamento. Vale destacar que, o último surgiu pensando nos debates em torno da democracia em um período de tentativa de golpe político envolvendo o país, além de atuar contra todo o tipo de discurso de ódio, capaz de atentar contra as minorias.

Além da presença de Coletivos, considero importante ressaltar a existência de grupos de estudos, assim como eventos engajados nas causas LGBT. Como exemplo, encontra-se na UFOP o grupo de pesquisa *Caleidoscópio*, que inscrito no CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico desde o ano de 2009, se apropria de incentivos tanto da Pró- reitoria de ensino, pesquisa e extensão, assim como também é fomentado pelo Programa de Extensão Universitária- PROEXT e pela Fundação de Amparo de Pesquisa de Minas Gerais- FAPEMIG. Já a *Semana da diversidade de Ouro Preto e Mariana* é um evento desenvolvido com a intenção de discutir as diversidades além dos muros da universidade. O acontecimento anual realizado normalmente no mês de Novembro busca promover debates que contemplem todas as maneiras de se pensar as desigualdades.

Apesar da existência dessas instâncias envolvidas nas causas LGBT, durante a realização das entrevistas, ao serem questionados/as sobre a existência de projetos desenvolvidos pela UFOP, capazes de atuar nas relações de gênero e nas sexualidades, os/as estudantes pesquisados/as demonstraram dificuldade em realizar tal relato, ocorrência que talvez possa ser explicada devido às situações socioeconômicas de alguns/algumas dos/das estudantes entrevistados/as. Provenientes de camadas populares, grande parte dos/das alunos/as se dirigem à Universidade somente no horário noturno para assistir as aulas, não tendo tempo suficiente para uma maior dedicação e participação em outras atividades.

Carol: “Eu nunca ouvi falar em nada além das iniciações científicas [...]”.

Pesquisadora: Mas a iniciação científica trabalha diretamente com essa proposta?

Carol: “Diretamente... não! Ela trabalha em campo [...] discussões e revisões bibliográficas”.

Pesquisadora: Então você está se referindo a grupos de pesquisa que discutam a temática, não é isso?

Carol: “Exatamente!”

Também foram identificadas falas como as de Fábio e as de Fernanda: “Eu sei que tem sim [...], mas eu não sei te falar exatamente quais são, porque é pouco divulgado [...]. Deveria ser mais divulgado e chamar mais os alunos para essas temáticas” (FÁBIO, 2017 [s.p.]). “Na verdade um projeto eu não sei, mas uma divulgação eu acredito que tenha porque o meu marido estuda em Ouro Preto [...] e ele já me falou que tinha ouvido falar sobre algumas coisas a respeito” (FERNANDA, 2017 [s.p.]).

Roberto foi o único entrevistado a falar sobre o grupo de pesquisa *Caleidoscópio*, mas deixou claro que apenas recentemente vem se inteirando sobre a sua proposta. “Tem muitos programas aqui da UFOP que existem e às vezes eu não tomo conhecimento. [...]. A UFOP tem projetos [...] que eu fui descobrir há um mês. Sei do *Caleidoscópio* [...] que trás a questão de gênero” (ROBERTO 2017 [s.p.]).

Foi perceptível que, apesar de quase que desconhecidos, a UFOP conta tanto com a presença de identidades coletivas marcadas por meio de ações coletivas de grupos que possuem algum engajamento com as temáticas, bem como trabalhos inseridos na difusão do gênero e das sexualidades, porém, considero que tão importante quanto a presença de esferas capazes de atuar junto a comunidade acadêmica na luta pela minimização de preconceitos, a divulgação desses trabalhos também é necessária. Bem mais do que ouvir falar, é importante que toda a sociedade presente tanto dentro quanto fora das instituições, possa intervir questionando e problematizando as diversas situações e partir daí possam se tornar cidadãos atuantes a favor da causa.

3.3 O controle da sexualidade e dos corpos: onde e com quem é permitido conversar?

As discussões apresentadas até o momento demonstram que, mesmo diante de intensos debates envolvendo a possibilidade em se abordar o gênero e as sexualidades no âmbito educacional, a temática ainda é marcada por incômodos e restrições. Michel Foucault evidencia que somos chamados/as a falar de sexo e sexualidades, não havendo assim interdição da fala, portanto, tudo o que se diz ou tudo o que se silencia é controlado por normas. Para ele, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominarem seu conhecimento aleatório [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 08). Nesse sentido, para o estudioso, o discurso se limitaria a locais e a indivíduos devidamente autorizados a proferi-los. Nem todos teriam a legitimidade suficiente para falar (sobre) algo, havendo assim, localidades e ocasiões consideradas adequadas para tal.

Segundo o autor, o discurso é capaz de sofrer interferências atribuídas pelas relações sociais e/ou institucionais, em que o saber é legitimado, deixando de ser pensado apenas como conhecimento e passando a ser tratado como verdade. Nessa continuidade, a verdade para Foucault não seria o “ponto de chegada”, mas todo o caminho que quando articulado, é capaz de permitir que o discurso seja reconhecido como válido, possa ser pronunciado e ocupe um lugar. Para ele, o discurso seria,

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; este conjunto é limitado a um certo número de enunciados, além de ser histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2009, p. 132-133).

Dito isso, um determinado sujeito, ao se inserir em uma instituição, busca se apropriar do discurso “adequado” e que seja capaz de atender ao seu interesse naquele momento oportuno. Um exemplo de como os discursos podem ser rearticulados se dá pela fala da entrevistada Joaquina Silveira ao ressaltar a presença de um familiar, que segundo ela, seria “gay” e imediatamente substituir o termo por “homossexual”. “Na minha família eu

tenho um tio que é gay, digo, é homossexual [...]” (SILVEIRA, 2017 [s.p.]). Talvez, aqui também possamos observar a força do discurso médico que cunhou esse termo, ainda que aquela que o pronuncia não dê conta desta correção. A expressão homossexual também é utilizada no discurso religioso na tentativa de se atualizar, sem reconhecer as sexualidades. Já o termo gay está muito mais próximo de um discurso político de lutas dos movimentos sociais, pois no discurso pedagógico ele acaba por perder forças, talvez por isso, em diversos momentos da escrita desta dissertação a expressão homossexual surge demonstrando a captura discursiva em que vive a educação.

É perceptível que, em determinados locais usamos o termo gay, já em outros, homossexual, ambos valendo diferentemente, uma vez que, na circulação do discurso, a escolha pela palavra apropriada é posta em ação. Nesse sentido, o discurso passa a ser temido no momento em que percebemos o tamanho da sua força, sendo capaz até mesmo de fazer com que o sujeito acredite na possibilidade de ser privado do poder que possui. “Há sem dúvida [...] uma espécie de temor surdo destes acontecimentos, desta massa de coisas ditas, [...] de tudo que possa haver aí de violento, de descontínuo, [...] e de perigoso deste grande zumbido incessante e desordenado do discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 50). Como exemplo, é possível pensar que ao ouvirmos ou proferirmos expressões como: gay, bicha, boiola, florzinha, sapatão, lésbica, *queer*, entre outros, sejam ruídos a desordenar a educação, mas que também podem demonstrar resistência ao discurso considerado maneiras da norma.

Diante de um cenário histórico capaz de punir e repreender atitudes que, eventualmente, possam fugir às normas estabelecidas, muitos optam por se calarem ao invés de, entrar em meio a disputas com os ditos dominantes. No momento em que vamos contra o poder dominador, acabamos por adotar a rigidez do saber e firmamos a resistência. No instante em que o discurso se torna circunscrito, concomitantemente as questões acabam por se multiplicar. Fato que pode justificar a temática envolvendo o sexo e as sexualidades, pensadas em diversas instâncias como algo restrito, que não deva ser abordado em qualquer lugar, tampouco com/por qualquer pessoa. Nessas circunstâncias, vale ressaltar que não se pode apenas considerar a possibilidade do sujeito assumir os seus desejos e expressá-los, mas é necessário se questionar qual é o sujeito viável, assim como, para qual sujeito viável a sociedade está se consolidando.

Por intermédio das entrevistas realizadas, também foi perceptível que, o diálogo em torno das sexualidades ocorre na maioria das vezes fora de casa. “Eu tive as primeiras informações na escola e acho que acabei conversando mais com os amigos do que com a minha própria família” (SILVEIRA, 2017 [s.p.]). “[...] A minha família é muito fechada em relação a esses assuntos. Falar isso pra eles é como se fosse uma heresia [...]” (CAROL, 2017 [s.p.]). Já a estudante Laura, afirmou que:

Na minha família são raras às vezes em que se toca no assunto [...] a gente conversa muito pouco sobre isso [...]. Na minha adolescência é que não tinha mesmo. Hoje como os irmãos já estão todos mais velhos, às vezes um chega e conta um caso, outro chega e conta outro (LAURA, 2017 [s.p.]).

Diante disso, talvez se possa pensar que, a presença marcante dos binarismos contribua para que as famílias dos/das entrevistados/as considerem um grande distanciamento entre o que se diz e o que se pensa. Além disso, outra possibilidade seria a de que essas pessoas acabem por atribuir esse diálogo a fatores ainda considerados na contemporaneidade como algo próximo ao pecado ou até mesmo indecoroso, fato que pode resultar na interdição do discurso.

Caracterizando a sociedade heteronormativa a qual estamos inseridos/as, a aluna Joaquina Silveira, ressaltou que para o seu pai, abordar o gênero e as sexualidades, deveria ser uma tarefa de “responsabilidade da mãe e não dele”.

O meu pai gosta que a minha mãe converse comigo e com a minha irmã e não ele [...]. Ele não costuma falar sobre essas coisas. Na verdade, no momento eu não tenho conversado sobre isso nem com a minha própria mãe (SILVEIRA, 2017 [s.p.]).

A ocorrência pode demonstrar possibilidades distintas de divisões sexuais do trabalho no momento de se educar os/as filhos/as, onde às mulheres seria mais conveniente serem endereçadas à mãe e os homens, ao pai.

Fernanda também ressaltou uma maior possibilidade de diálogo com a sua mãe e com uma tia próxima a ela, fala que pode demonstrar que o fato de serem mulheres, possa favorecer a aproximação. “Com a minha mãe e com uma tia minha é mais tranquilo conversar, mas com o meu pai não” (FERNANDA, 2017 [s.p.]).

Mesmo diante de toda a restrição envolvendo o sexo e as sexualidades, segundo os estudos de Michel Foucault, a nossa sociedade é a que mais concentra um vasto discurso acerca do sexo, porém, diante das constantes interdições estabelecidas, acabamos por acreditar que nem sempre esse diálogo se manifesta de maneira eficiente. Mais do que falar sobre o assunto, também seria importante falar com domínio. Apesar de livre e aberto, quem assim o fizesse, seria levado a crer estar exercendo algo profano, conduzindo o sujeito na maioria das vezes a optar pelo silenciamento.

A aluna Bernadete afirmou ter um diálogo “aberto” com “todos” da família. Segundo ela, “o diálogo é o mais claro possível até mesmo com o meu pai e com os meus avós. É super tranquilo! Não tem nada de [...] isso a gente não discute ou isso a gente não fala, entendeu?” Mesmo assim, as suas primeiras informações teriam ocorrido na escola e com os/as seus/suas colegas, no que concerne a assuntos como a primeira menstruação, transformações corporais na adolescência e até mesmo a iniciação à vida sexual, fato que pode caracterizar a importância do discurso escolar, no que diz respeito às questões envolvendo o gênero e as sexualidades. Todavia, acrescentou ter tido a oportunidade de conversar com a sua mãe, em um momento em que se caracterizou como “afastada e com vergonha”. Curiosamente, a discente mesmo afirmando ter conversas claras com a sua família, definiu ter apresentado certa timidez no momento em que a mãe a procurou para dialogar. O fato pode demonstrar o quanto ainda não estamos habituados/as a falar /pensar as sexualidades como algo ligado ao dia a dia.

O estudante Fábio, também destacou possuir um diálogo “tranquilo” e “bem aberto” em seu meio familiar.

Eu tenho uma filha de dezessete anos e um filho de vinte e dois. Nós conversamos muito sobre a sexualidade e sobre o gênero [...]. Com a minha filha, comecei a conversar desde que ela se tornou mocinha. É uma conversa bem tranquila.[...]. Eu tenho essa liberdade com ela, pra poder tá conversando muito, orientando e eu acho que é fundamental. Também converso muito com a minha esposa” (FÁBIO, 2017 [s.p.]).

Considero importante entendermos que mesmo diante de tantas restrições e cerceamentos, ainda é possível encontrar espaços familiares em que o sexo e as sexualidades são tratados sem circunscrições e/ou receios. A fala de Fábio demonstrou exatamente isso. Acredito que

desconstruir/enfrentar os discursos heterossexistas que circulam as relações sociais é uma maneira de contribuirmos com a produção de novos saberes e verdades.

No andamento das entrevistas, os discursos de Joaquina Silveira e de Laura, também serviram para analisar de maneira clara a face de um poder que seja capaz de produzir, não se limitando ao recalque ou a censura. “O poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade” (FOUCAULT, 2002, p. 161), ou seja, pensando nas relações estabelecidas, é possível considerar que existem diferentes produções tanto na escola em que os/as entrevistados/as estudaram, e/ou até mesmo na universidade a qual estão inseridos/as. Ao serem questionadas se estariam capacitadas para discutir o gênero e as sexualidades dentro das instituições as quais, futuramente pudessem vir a trabalhar, as estudantes Laura e Joaquina Silveira fizeram uma declaração positiva. “Eu acho que sim. Na minha cabeça já tem muita coisa esclarecida [...]. Eu acho que com essa bagagem que eu tô adquirindo, com certeza” (LAURA, 2017 [s.p.]).

Eu tive uma disciplina muito boa de gênero onde aprendi muito, o que inclusive influenciou o meu modo de ver várias coisas que eu não sabia ou não compreendia [...], porém, acho que falar de instituições é complicado porque aí entra as suas regras e a visão dos pais sobre isso. Às vezes a maior parte dos problemas não é o professor [...]. Acho que eu não teria dificuldade nenhuma de lidar e nem em trabalhar numa situação que exigisse isso de mim (SILVEIRA, 2017 [s.p.]).

O poder estabelecido por meio das relações sociais presentes na universidade se torna produtivo ao ponto de deixar as estudantes seguras quanto as suas funções. Dito isso, ao entendermos que todo poder é uma expressão de determinada verdade e ao pensarmos o saber enquanto verdade absoluta, esse, também realiza poder sobre os sujeitos subalternizados²⁶. Por conseguinte, a posse de um regime de verdade pautado pelo discurso acadêmico pode ser opressora, pois nada garante que ela consiga quebrar as lógicas heterossexistas inseridas na sociedade. Mais do que nos vitimarmos quanto à ação do poder nas relações sociais, é necessário entendermos que também somos sujeitos capazes de preservá-lo e propagá-lo em diversas instâncias e sobre outros sujeitos. Portanto, igualmente é importante pensarmos que, ao entendermos o sexo dentro da lógica de poder, há pressupostos de que a nossa possibilidade de tratá-lo sem receios, estaria perdida.

²⁶ Sujeitos que são comandados por maneira diferenciada, subordinada ou inferior aos/as demais.

Precisamos compreender que, a presença da regulação do discurso sobre o sexo marcada em nossa organização social, assim como em nossa cultura, também pode ser capaz de torna-lo produtivo.

3.4 As relações entre as sexualidades e a lesbo-homo-transfobia

Historicamente, é possível perceber o quanto as relações sociais são pautadas em discursos entendidos como práticas e princípios capazes de tornar o sujeito “normal”. A figura do homem, branco, heterossexual e cristão é pensada como modelo em um contexto em que conflitos de cor, classe, raça, orientação sexual e sexo, se manifestam concomitantemente. A toda essa organização, damos o nome de heteronormatividade. Por meio dela, os sujeitos sofrem o processo de regulação, onde as suas sexualidades devem ser ajustadas mediante o modelo heterossexual.

Na minha adolescência demorei muito para começar a namorar. [...]. Um dia os meus tios me disseram que iriam me levar numa casa noturna onde umas meninas trabalhavam. Eles achavam estranho eu não ter aparecido com nenhuma mulher e queriam me endireitar (ROBERTO, 2017 [s.p.]).

A maneira como os tios de Roberto encontraram na tentativa de “endireita-lo”, deixa nítida a manifestação da heteronormatividade estabelecida em nosso meio. Assim, para que Roberto tivesse a oportunidade de “provar” ser “homem”, ele deveria ser apresentado imediatamente às mulheres. Dessa maneira, todo o sujeito que fugisse ao modelo de vida heterossexual, tido como verdade, seria previamente produzido para a exclusão. Nesse sentido, mesmo diante de inúmeras lutas no decorrer dos tempos, as diferenças entre os sujeitos e as suas práticas sexuais foram sendo estabelecidas e nessa conjuntura, as suas sexualidades se tornaram motivos para grandes incômodos.

Talvez seja factível pensar que diante do que a sociedade heteronormativa possa vir a definir como desvios, a lesbo-homo-transfobia é instaurada, onde essa é caracterizada pela resistência. Vale ressaltar que o vocábulo composto é usado para demonstrar um panorama de humilhação, marginalização e sofrimento frente aos sujeitos que possam fugir às diretrizes pré- estabelecidas socialmente, sendo acometido contra lésbicas, homossexuais e

transexuais/transgêneros. “Um dia presenciei um casal de homens se beijando no ponto de ônibus [...]. Uma pessoa que estava do lado criticava e xingava muito os dois [...]” (CAROL, 2017 [s.p.]). O relato de Carol pode demonstrar o quanto a sociedade ainda apresenta dificuldades no entendimento acerca das infinitas possibilidades das relações amorosas, bem como a orientação sexual dos sujeitos.

Nesse sentido, dentre as inúmeras instituições capazes de atuar na multiplicação da lesbo-homo-transfobia, a escola é uma delas. É razoável perceber que o padrão heteronormativo atua por meio das construções sociais envolvendo professores/as e alunos/as em meio à instituição. A exigência da heteronormatividade surge de maneira sorrateira uma vez que, vem passando pelo processo de legitimação social no decorrer dos tempos. Nesse caso, na maioria das vezes, ao considerar a regulação dos corpos, os próprios currículos escolares são responsáveis por atuarem na reprodução da matriz heterossexista. “Peguei uma fase de muito rigor na escola [...]. Os meninos tinham práticas agrícolas e as meninas iam aprender a fazer bordado, cozinhar” (FÁBIO, 2017 [s.p.]); “Na escola, uma distinção forte que eu sempre vi por gostar muito, era a questão do futebol. Na aula de Educação Física, os meninos tinham certo privilégio nas escolhas, no tempo de jogar [...]” (FERNANDA, 2017 [s.p.]). Sendo assim, é legítimo notar a grande tensão existente entre o discurso no âmbito escolar, com a sua heteronormatividade muitas vezes exacerbada, e aquele dos movimentos sociais formados por LGBT, lutando por direitos que julgam válidos. Ao adentrarmos ao universo estudantil, enquanto docentes somos levados/as a crer que a escola é sempre inclusiva, porém, percebemos que essa “inclusão”, deixa de acontecer no instante em que os/as estudantes são discriminados por não se fixarem dentro das suas “regras”.

Ao pensarmos como a heteronormatividade regula e disciplina o cotidiano dos sujeitos, é bastante comum que acontecimentos com características preconceituosas, que rodeiam a orientação sexual e a identidades de gênero de LGBT, regularmente discernidos como inexistentes ou em alguns casos pensados apenas como “brincadeiras”, podem se tornar comuns no universo escolar. Em se tratando da fala da entrevistada Joaquina Silveira, a estudante enfatizou que para ela,

O simples fato de uma pessoa se reportar a outra com “brincadeiras pejorativas” já seria uma maneira preconceituosa de se manifestar. Às vezes, a pessoa não fala diretamente, mas a gente escuta dentro da universidade certos tipos de brincadeiras [...]. Para mim, quando você chama o seu amigo de *viado*, você já está demonstrando o quanto preconceituoso você é (SILVEIRA, 2017 [s.p.]).

A declaração do estudante Fábio acaba por acentuar a fala de Joaquina. Segundo ele: “[...] Tenho um amigo de curso que é militante pela causa, assumido mesmo. A gente até brinca e eu o chamo de *Biba*. E aí *Biba*? [...]” (FÁBIO, 2017 [s.p.]). A maneira que Fábio encontrou para se referir ao amigo, por mais que para ele, possa soar como uma relação afetuosa serviu para fortalecer ainda mais o quanto essas chacotas, ainda estão presentes no ambiente educacional. Situações essas, que em determinados casos podem soar como humilhação e desrespeito, mesmo que de maneira implícita.

Nesse contexto, vale ressaltar que nem sempre a escola, por meio de nós docentes, é capaz de analisar os seus discursos, a fim de enfrentar os dispositivos da heteronormatividade. Alguns preferem se calar para evitar constrangimentos ou até mesmo por não se sentirem seguros no âmbito escolar. Penso que, além de priorizarmos o respeito às diferenças, seria importante nos atentarmos para a intolerância que rodeia os LGBT, cercam o ambiente escolar e que nem sempre são identificadas com a seriedade que merecem.

3.5 O universo de LGBT e a heteronormatividade: conflitos e incômodos cotidianos

É sabido que LGBT se encontram espalhados/as por toda a parte. Seja na família, na escola ou em qualquer outro meio social, conhecemos alguém que vivencia a sua orientação sexual assumidamente ou não. Porém, as entrevistas demonstraram o âmbito escolar como o meio mais constante de aproximação com as sexualidades no discurso dos/das entrevistados/as. “Eu já tinha algum contato antes, mas [...] se tornou mais frequente aqui dentro da universidade” (UZAY, 2017 [s.p.]). “Eu passei a conviver aqui no ICHS [...]. Foi quando eu comecei a estudar e pude conhecer várias pessoas LGBT” (MATARAZZO, 2017 [s.p.]). “Tenho amigas lésbicas que conheço desde a época da escola” (FERNANDA, 2017 [s.p.]). “Na moradia estudantil onde eu moro, eu convivo com pessoas LGBT [...]” (ROBERTO, 2017 [s.p.]).

Tanto Joaquina Silveira quanto Fábio, relataram a presença de familiares que de alguma maneira optaram por não assumir a homossexualidade. “Eu tenho um tio que é gay! [...] Ele é irmão do meu pai e só resolveu assumir há cinco anos” (SILVEIRA, 2017 [s.p.]). “Eu tinha um tio, que hoje é falecido. A família só ficou sabendo da sua homossexualidade após a sua morte” (FÁBIO, 2017 [s.p.]). O discurso do estudante e da estudante demonstra a existência de sujeitos que optam por viverem em constante anonimato, não se sentindo à vontade para reconhecerem a sua identidade de gênero, bem como a sua orientação sexual.

Carol, também revelou que em sua família, há histórias em torno de um dos seus primos que, a fim de esconder uma suposta homossexualidade, preferiu sair da cidade em que residia com os pais e se mudar para fora do país.

Carol: “Na minha família, eles falam que um dos meus primos foi embora, justamente porque ele é gay e aqui ele não poderia se assumir porque a família toda iria criticar, mas isso é uma suposição de todos” (CAROL, 2017 [s.p.]).

Pesquisadora: Baseado em que essa suposição?

Carol: “Porque todo mundo acha ele totalmente diferente da família [...]. Ele é uma pessoa super viajada, já morou fora do país duas vezes. Eu achei natural, mas eles cismam com isso; que ele foi pra fora pra ter a vida dele, ter o seu namorado e se assumir porque aqui ele não se assumiria. Tanto é que, quando o seu pai morreu, muita gente disse que foi desgosto por causa do filho gay [...]” (CAROL, 2017 [s.p.]).

Ponderei como curioso o relato de Carol, uma vez que o fato do seu primo ser considerado “diferente” ou até mesmo simplesmente por ter morado fora do país, não o obriga necessariamente a ser homossexual. Muitas vezes as famílias acabam por estranhar hábitos e vivências que se distinguem do que consideram comuns entre eles e acabam utilizando a homossexualidade como maneira de justificar tudo o que pode se distanciar do seu universo cotidiano. Por outro lado, também pode indicar a fuga como possibilidade de experienciar maneiras de vida que seriam insuportáveis junto aos seus. Nesse sentido, a universidade e/ou a escola também podem ser considerados lugares utilizados como evasão para os discursos insuportáveis no contexto familiar, o que diria de descontinuidades importantes dos contextos formativos em questão. Outro ponto interessante foi o momento

em que Carol revela que a sua família associou a morte do seu tio ao desgosto resultante da orientação homossexual do seu primo. A fala da entrevistada também pode demonstrar o quanto o preconceito ainda se manifesta de maneira assídua e efetiva em meio aos sujeitos.

A produção de dados também demonstrou a forte presença da expressão “gay” e do uso da sigla LGBT enfatizadas pelos/as estudantes. Quanto ao uso do termo “gay”, a ocorrência é capaz de indicar a proximidade de uma expressão política, proveniente de lutas do movimento LGBT e Gay, se comparado ao emprego do termo homossexual, onde esse se caracteriza por possuir uma origem médica. Já o uso da sigla LGBT pelos/as estudantes, pode indicar como o discurso dos movimentos sociais e/ou de direitos humanos tem sido capazes de produzir identidades para algumas das pessoas entrevistadas. Contudo, mesmo com o avanço dos estudos voltados para a diversidade, a permanência da heteronormatividade em meio às relações sociais contribui para que a figura dos outros os quais fujam às normas, ainda seja pensada mediante estranhamento. Fato que poderia contribuir para um silêncio estridente em que ao menor sinal de desvio das normas de gênero, são acionadas medidas de correção, por meio de terapias, castigos, humilhações, além de pedagogias capazes de alterar o modo de ver, sentir e pensar dos indivíduos.

Outro assunto abordado nas entrevistas e que a meu ver merece ser discutido são as manifestações públicas de afeto entre os sujeitos com orientação sexual divergente das heteronormas. Gays e lésbicas sofrem constantes críticas por se beijarem ou até mesmo pelo simples fato de estarem de mãos dadas em ambientes públicos. Situações cotidianas também vivenciadas por casais heterossexuais sem causar nenhum estranhamento. A entrevistada Dalva Uzay, afirmou já ter presenciado beijos e abraços afetuosos entre casais gays e lésbicas dentro da UFOP, o que, segundo ela, não lhe causou nenhum estranhamento. “Eu já estava aqui dentro e eu já estava acostumada com homossexuais na instituição [...]. Talvez, se isso tivesse ocorrido antes mesmo que eu adentrasse a universidade, eu até pudesse estranhar” (UZAY, 2017 [s.p.]). Durante a sua fala, ficou claro que, para ela, o não estranhamento, pode ter ocorrido pelo fato de já estar inserida naquele meio, o que provavelmente não aconteceria antes de dialogar com essa ambiência dentro da universidade. A ocorrência pode revelar a importância das construções articuladas mediante o convívio com os outros ocorrendo por meio da linguagem e

podendo demarcar ou não a reprodução da *matriz heterossexual* ainda presente na sociedade. Entretanto, mesmo que a estudante tenha feito tal declaração, em alguns momentos foi possível notar que aparentemente, o assunto não estava sendo palatável devido o incômodo que ele transpareceu. Dalva parecia querer demonstrar atitudes e pensamentos politicamente corretos. Percebi que pensava muito para responder as questões e a sua voz trêmula talvez estivesse demonstrando a sua insegurança em discorrer sobre o assunto.

No que tange a entrevistada Bernadete Matarazzo, foi bem enfática ao dizer que: “[...] Para mim foi super tranquilo, não senti incômodo algum” (MATARAZZO, 2017 [s.p.]). Em outro momento, a entrevistada havia informado já ter experienciado um relacionamento com outra mulher, episódio que pode ter contribuído para a sua declaração. Já em relação à fala de Joaquina Silveira, a estudante foi mais além.

Na verdade não é uma coisa que me incomoda de nenhuma forma, a não ser que seja comigo. No carnaval de Ouro Preto, a gente costuma presenciar com frequência [...]. Inclusive eu até considero as pessoas legais [...]. Houve um determinado momento que uma mulher veio até mim e me acariciou. Isso me incomodou muito, porque ela entrou no meu espaço sem a minha autorização [...] (SILVEIRA 2017 [s.p.]).

No meu entendimento, no momento em que Joaquina revela conviver normalmente com casais homossexuais, sejam eles gays ou lésbicas, porém, destacar se sentir “irritada” quando mulheres se dirigem a ela com o que denomina como “segundas intenções”, pode vir a caracterizar certo preconceito sendo manifestado de maneira velada. Todavia, outra possibilidade seria que a estudante realmente não se sente a vontade quando pessoas independentemente da orientação sexual a toquem ou tomem alguma liberdade sem que ela tenha dado espaço para isso.

Considero importante esclarecer determinadas coisas que me soaram um pouco confusas ou até mesmo desconectadas em relação ao pensamento que a estudante Laura e o estudante Fábio demonstram ao se tratar do gênero e as sexualidades. Episódio que pode destacar como o discurso articulado a entrevista pode trazer contradições importantes. Laura, por exemplo, ao explicitar uma situação em que presenciou uma cena preconceituosa por parte do seu esposo, ressaltou que:

Um dia saí com o meu marido e aí nós vimos um rapaz [gay]. O meu marido falou que o mundo estava perdido. Disse ao meu esposo que ele precisaria se atualizar por pensar daquela maneira. Afinal, o rapaz está no direito dele, era a escolha dele! (LAURA, 2017 [s.p.])

O sujeito acaba se percebendo homossexual no decorrer da sua vida, sendo assim, sabemos que a homossexualidade não depende de uma “opção” tampouco de uma “escolha”, como caracterizado por Laura e sim, tudo depende da sua orientação sexual e identidade de gênero, ou ainda de caminhos que não são possíveis de esquadrihar, pois também não sabemos como emerge a orientação heterossexual.

Em outro momento, o estudante Fábio, revelou “conhecer” e “conviver” com gays e lésbicas. Segundo ele:

Eu acho que a gente aprende muito com essas pessoas, principalmente a lição de vida devido o preconceito que elas sofrem. Elas nos ensinam com os seus sofrimentos [...]. Eu tenho na família [...] pessoas que são gays e que são lésbicas” [...] . Até mesmo aqui na faculdade a gente convive com pessoas desse movimento [...]. Eu acho que a diversidade é extremamente importante. Ela faz com que você amadureça mais e quebre certos paradigmas que ainda ficam embutidos (FÁBIO, 2017 [s.p.]).

Até esse momento, o discurso de Fábio pareceu ser extremamente respeitoso e aberto as diferenças, porém, logo em seguida, ao falar sobre a boa relação que tem com um dos seus primos, ele acaba por declarar que: “Desde bebê você via que ele ia ser homossexual, mas é uma pessoa maravilhosa, uma pessoa trabalhadora e batalhadora!” (FÁBIO, 2017 [s.p.]). Primeiramente, não devemos estereotipar uma criança como homossexual, apenas por acreditar que ela apresente determinadas características. Além disso, Fábio também utiliza de adjetivos como se quisesse explicitar que apesar de ser gay, o seu primo também era detentor de qualidades.

O discurso de Laura e de Fábio é mais comum do que podemos imaginar. É necessário atentar ao fato em que futuros/as docentes podem apresentar falas que, proferidas em meio ao contexto escolar, são capazes de atuar na produção de verdades e reforçar ainda mais a matriz heterossexista. Dizer que ser gay ou transexual é uma escolha, afirmar que uma criança possui características homossexuais, ou até mesmo usar de qualidades com a intenção de amenizar a homossexualidade de alguém, pode ser comparado àquelas falas habituais, em que o sujeito enfatiza: Eu não tenho nenhum preconceito, mas..

Dando continuidade a discussão, acredito ser imprescindível chamar a atenção para figuras como é o caso de Transgêneros, Travestis e Transexuais, que normalmente se encontram ausentes do próprio ambiente acadêmico (CORRÊA e MUNTARBHORN, 2006; PNLGBT, 2009a; TORRES, 2012; REIDEL, 2013). Em momento algum foi identificado no discurso dos/das entrevistados/as à presença desses sujeitos, o que reforçou o pensamento de que permanecem na maioria das vezes negados e/ou invisibilizados pela sociedade heteronormativa. Em grande parte das vezes, a instituição escolar objetiva os padrões sociais de rejeição e por meio da violência, seja ela declarada ou implícita preferem emudecer. Outro fato que também deve ser considerado é que, no momento em que esses sujeitos conseguem a oportunidade de adentrar ao universo estudantil, na maioria das vezes já trazem em suas bagagens violências e preconceitos, marcas que nem sempre a escola consegue apagar. Em determinadas situações, também podem encontrar mais hostilidade e desprezo no âmbito escolar o que resulta no abandono dos estudos.

Frequentemente é factível presenciar por intermédio da mídia, notícias envolvendo o grande número de crimes cometidos em especial contra os/as Travestis. Nesse instante, a academia que deveria abrigar e proteger pode surgir como cenário principal, fonte de discriminação e ameaça. Afastados/as das escolas e em grande parte, abandonados/as pelas famílias, esses sujeitos, na maioria das vezes, buscam abrigo nas ruas podendo se deparar com uma única alternativa viável: a prostituição. Aqui, a minha intenção não se define por problematizar se a prostituição seria boa ou ruim, mas focar as limitações encontradas pelos sujeitos, que fora da escola se encontram restritos a universos que nem sempre contribuem com grandes perspectivas de vida. Obviamente, há aqueles/as que porventura podem se sentir realizados/as.

3.6 A “Ideologia de gênero” e o poder do discurso religioso no ambiente educacional

A discussão envolvendo a “Ideologia de gênero”, mesmo que veiculada por diversas mídias, vem sofrendo forte resistência para adentrar a alguns espaços educativos. Vale ressaltar que, a forte presença de grupos religiosos inseridos na política, tem possibilitado a legitimidade de infinitas crenças, entretanto, o poder alicerçado por meio dos seus

discursos tem contribuído para que toda a luta a favor da diversidade conquistada por minorias venha a ser questionada. A sua marcante presença diante dos espaços públicos torna ainda mais potente as disputas que envolvem representantes da igreja e integrantes de movimentos sociais. Sendo assim, mesmo diante de um ideal de país laico, ainda é possível nos deparar com relações conflituosas envolvendo o Estado e a Igreja, porém, o que antes era denominado apenas como “Igreja Católica”, hoje conta com representantes das mais variadas esferas e denominações religiosas. Circunstância que pode explicar o fato de que, em meio a um grupo de alunos/as residentes nas cidades de Ouro Preto/MG e Mariana/MG, locais marcados pela forte presença da religiosidade, o debate proposto por uma bancada também religiosa, ainda apresente dificuldades para se aprofundar nas salas de aula (SANTOS, TORRES, FONSECA, 2014; SANTOS, TORRES, FONSECA, 2016). Os/as estudantes demonstraram que mesmo no decorrer da graduação e já tendo cursado disciplinas específicas, ainda assim desconhecem por completo ou pouco sabem a respeito da polêmica envolvendo o gênero e as sexualidades no PNE.

De acordo com Bernadete Matarazzo, além de desconhecer a temática, ela tampouco conseguiria vincula-la as discussões ao momento de debates na Câmara e no Senado Federal, o que a impossibilitaria de opinar sobre o assunto. Revelou que mesmo já estando no final da graduação, não pôde usufruir de um diálogo sobre esse assunto em âmbito escolar. “Na sala de aula a gente já ouviu falar de gênero nas disciplinas, mas este debate na Câmara que você diz que está acontecendo, não!” (MATARAZZO, 2017 [s.p.]). Falas como: “Eu já ouvi falar e fiz a disciplina de gênero, mas pra mim não ficou muito claro [...]” (UZAY, 2017 [s.p.]); “Não. Eu não vi nada sobre isso, não” (ROBERTO, 2017 [s.p.]), foram comuns de serem identificadas.

O diálogo com a entrevistada Fernanda também demonstrou que a estudante não estava inteirada sobre a questão. “Ideologia de gênero? Assim nesse termo eu não sei” (FERNANDA, 2017 [s.p.]).

Pesquisadora: “Ideologia de gênero” foi aquela discussão que estava tramitando na Câmara Federal em que parte da bancada foi contra a inserção da identidade de gênero e da orientação sexual no Plano Nacional de Educação, você não ouviu nada a respeito?

Fernanda: “Ah, sim! Já, mas na mídia apenas [...]. Pra ser sincera, nem na mídia eu ouvi tanto” (FERNANDA, 2017 [s.p.]).

No caso de Carol, a aluna descreveu ter ouvido sobre a temática em meio às aulas, porém, deixou claro a necessidade de um maior aprofundamento em se tratando do debate.

Então, ouvi muito pouco e isso pra mim é muito vago. É uma coisa que eu sinto a necessidade de me voltar pra isso [...]. Quando foi falado dentro da sala de aula, foram poucas coisas a respeito. Foi apenas um termo jogado no meio de uma discussão [...] (CAROL, 2017 [s.p.]).

Fábio também destacou ter ouvido sobre a “Ideologia de gênero” dentro da sala de aula, mais precisamente na disciplina específica que trabalha o gênero e as sexualidades oferecida pelo curso, porém, acrescentou:

Ouvi com professores que trabalharam o tema específico [...], mas poucas matérias falam sobre ela [...]. Nós temos que estar abertos a essas discussões. Eu acho que tem que ser mais colocado na sala de aula (FÁBIO, 2017 [s.p.]).

Laura, também revelou ter ouvido a respeito da discussão em âmbito escolar, porém, de maneira rápida, o que me pareceu conter certo descontentamento na fala da entrevistada. “Sim, pouco, mas chegamos o ouvir. Foi em meio a uma discussão envolvendo o PNE. Da mesma maneira que começamos a vê-lo, mas não na íntegra. É um absurdo! Só falamos por alto, ficou muita coisa a desejar” (LAURA, 2017 [s.p.]).

A fala de Laura contribuiu para que eu pudesse refletir como os/as estudantes gostariam, de fato, que a discussão da “Ideologia de gênero” surgisse. Ao ser associado ao PNE, é possível enfatizar que o debate apareceu no lugar certo. Não era um debate sobre a “Ideologia de gênero” sozinho, mas uma disputa pelo controle de quem poderia falar sobre o gênero e as sexualidades diante de um aparato jurídico. Nesse sentido, para que pudesse ser trabalhado de maneira coerente, deveria surgir exatamente dentro do PNE, assim como descrito pela estudante.

Por outro lado, como Pedagoga, reconheço a gravidade em privar os/as alunos/as de uma discussão necessária e imprescindível envolvendo o gênero e as sexualidades,

principalmente no que diz respeito a uma universidade pública, responsável por capacitar estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas que, futuramente serão encarregados pela educação de outros sujeitos. Penso que, em um momento em que tanto se debateu a “Ideologia de gênero” em meio aos Planos de Educação, é de grande estranheza que a maioria dos/das entrevistados/as não tenham se familiarizado com a proposta. Em alguns momentos, a conversa demonstrou que a polêmica tenha caminhado distante do meio acadêmico. Já nos raros instantes em que os/as estudantes afirmaram a presença do diálogo em sala de aula, também ficou claro, o quanto ainda é necessário dar mais ênfase e profundidade ao assunto, fugindo apenas de exemplificações rápidas e colaborando com debates mais arraigados.

Ao considerarmos as relações de poder espiritual e/ou transcendente presentes em meio às instituições religiosas, capaz de disciplinar as escolhas dos sujeitos, talvez seja possível pensar que no momento em que a bancada religiosa interdita a discussão de gênero e as sexualidades no âmbito educacional, acaba por contribuir para que todo o discurso que caminhe junto à temática incluindo a própria polêmica da “Ideologia de gênero” encontre empecilhos para chegar a esse universo. Por outro lado, o cerceamento do sexo e das sexualidades é algo tão presente na nossa sociedade que pode ter contribuído para que os próprios sujeitos tenham criado certa resistência para adentrar em discussões públicas nesse sentido. E mais, talvez possamos pensar que fomos instruídos a não nos interessarmos por assuntos que perpassem a isso. Por mais que os/as estudantes reconheçam a importância do debate que circula as relações de poder, foram orientados/as mesmo que de maneira implícita que haveria o território adequado para que esse discurso pudesse ser proferido e esse local não seria a escola. Também podemos pensar que os discursos que pautam o gênero e as sexualidades se apresentam como formas de resistência ao poder do discurso heteronormativo, o que pode apontar um cenário de acirramento crescente de disputas ao redor dessas questões, pois vemos como essa resistência também aparece no discurso das entrevistas.

Dito isso, é necessário entendermos que quando os diálogos são impedidos, é disseminada a reprodução de pensamentos que não contemplam a diversidade. Nesse caso, em uma sociedade em que as raízes heteronormativas ainda se encontram fixas, no instante em que,

excluimos as questões de gênero das esferas públicas, deixamos camuflado o fato de pertencermos a um país democrático, onde as diferenças se tornam presentes.

4 QUESTÕES EMERGENTES E DESAFIADORAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

A seguir, serão apresentadas algumas questões, as quais considere de extrema relevância no que diz respeito ao processo de formação do/da professor/a. Indagações que variam desde a discussão envolvendo o gênero e as sexualidades nos anos iniciais; a infância pensada por meio do disciplinamento dos corpos; a erotização dos corpos infantis; as experiências profissionais dos/das futuros/as pedagogos/as e finalmente, a internet pensada como o veículo mais utilizado na busca por informações por parte dos/das entrevistados/as. Sendo assim, neste capítulo, busco compreender como os/as futuros/as especialistas da área da educação pensam a respeito de demandas as quais, enquanto educadores/as estarão diretamente envolvidos/as mediante o seu campo profissional.

4.1 O gênero e as sexualidades nos anos iniciais de escolarização

Os discursos envolvendo o gênero e as sexualidades nos primeiros anos de escolarização apresentam uma discussão escassa nos dias atuais. Grande parte dos/das profissionais, consideram inadequado ou até mesmo impróprio a abordagem de determinadas questões diante das crianças. Todavia, ao considerarmos que assuntos em torno das sexualidades também possam ser de interesse desse público, acredito na necessidade em se incluir o conteúdo em meio ao currículo escolar nos períodos introdutórios de escolarização fugindo do entendimento de que, apenas a partir do 6º ao 9º ano, seja o período mais adequado.

Ao contrário do que muitos/as acreditam, as sexualidades não estão ligadas apenas ao caráter reprodutivo. Ao descobrirem os seus corpos, as crianças podem acabar por disseminar incômodo e inibição nos/nas professores/as e demais profissionais. Procedimento esse, que deve ser pensado como um processo de aprendizado sexual infantil. Outro argumento o qual acredito ser passível de ser focado é a importância na abordagem das relações e as desigualdades de gênero. Ao distinguir determinados brinquedos como masculinos ou femininos por crer que isso pode interferir na orientação sexual das crianças, a comunidade escolar acaba por se apoiar em mecanismos culturais da heteronormatividade. Além disso, em se tratando dos relacionamentos homossexuais,

penso também que a escola tem por obrigação desde os anos iniciais esclarecer sobre os diversos arranjos familiares presentes na sociedade, despertando respeito e atenção à diversidade.

Por meio das entrevistas, os/as estudantes destacaram que na infância, no momento em que estudavam na Educação Infantil, assim como no Ensino Fundamental, as relações de gênero e as sexualidades não eram tratadas no âmbito estudantil. Seja pela presença marcante de ideologias, pela religião, ou até mesmo a fim de evitar críticas e rejeições. Fábio, por exemplo, relatou ter realizado o ensino básico no período militar, caracterizado pela dureza e intolerância. Segundo o estudante, homens e mulheres não se relacionavam diretamente e as atividades estudantis eram conduzidas de maneiras distintas.

Olha, foi meio complicado. Eu venho do militarismo ainda. Eu peguei aquela fase que tinha um rigor muito grande e quase não se falava da questão de gênero [...]. Tinham práticas agrícolas para os homens e as meninas iam aprender a fazer bordado e cozinhar [...]. Até na Educação Física os grupos eram separados. Os meninos tinham um professor e as meninas tinham uma professora. Então, nós não nos misturávamos pra fazer a atividade física. Tinham muito essa questão de não se falar de sexualidade e não se falar de gênero dentro das escolas. A gente observava as pessoas tidas como diferentes, mas era algo que não era tratado entre os professores, nem entre os alunos em hipótese alguma (FÁBIO, 2017 [s.p.]).

Outro aspecto apreendido foi a presença da religiosidade, como um mecanismo utilizado a fim de controlar e disciplinar os corpos, além de impedir que o sexo fosse discutido em determinadas instâncias, o que ainda é encontrado nos dias atuais. Dito isso, Carol ressaltou a sua passagem pela Educação Infantil, assim como no Ensino Fundamental, cercada por forte presença religiosa, fato que pode ter dificultado ainda mais os estudos de gênero na sala de aula. Para a estudante, isso só teria sido permitido no decorrer no Ensino Médio, entretanto, o debate ainda assim, era caracterizado com o que ela denomina de educação sexual.

Eram professoras muito fechadas e que traziam muitos aspectos das religiões delas para a sala de aula [...]. Até o final do Ensino Fundamental era proibido falar qualquer coisa sobre as relações de gênero e sexualidade [...]. Quando se falava de sexo, era muito falado do ato sexual. No Ensino Médio é que falavam algumas coisas, mas mesmo assim falavam coisas superficiais, não se aprofundavam (CAROL, 2017 [s.p.]).

Roberto, também destacou nunca ter contado com um diálogo aberto no ambiente escolar em relação ao gênero e as sexualidades. Esclareceu ter notado situações preconceituosas

desde o período do seu Ensino Fundamental, onde a ausência da discussão acabava por reforçar a intolerância.

Não era tratado até porque eu lembro que participava de jogos colegiais, jogos de basquete e tinha um rapaz homossexual. Você via nitidamente o seu comportamento homoafetivo, mas a escola nunca explicou isso pra gente. Aí sempre vinham falar: Ele é *viado*! (ROBERTO, 2017 [s.p.])

Ao ponderarmos a presença da manifestação das sexualidades dentro da sala de aula, bem como ao considerarmos que o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP, é voltado para a formação de professores/as das primeiras séries, é importante averiguar como os/as futuros/as docentes pensam e se apropriam desses discursos. Haja vista a necessidade de um curso capaz de atuar na capacitação de profissionais para que possam abordar as mais diversas temáticas da melhor e mais atual maneira possível. Em um curso de graduação em que entender a “Diversidade na educação”, é uma de suas metas presentes em sua matriz curricular, conduzir os/as discentes a manterem um pensamento crítico em torno das questões que perpassam as diferenças, bem mais do que uma finalidade, pode indicar a busca a fim de suprir uma ausência significativa.

Posto isso, é permitido refletir que nem sempre os/as profissionais da educação conseguem trabalhar de maneira eficiente a diversidade, uma vez que a sociedade heteronormativa produzida por determinados argumentos compreendidos como valores morais, não costumam entender as relações de gênero e as sexualidades como algo legítimo e reconhecido pelas políticas públicas. Grande parte dos/das professores/as e funcionários/as ainda se apegam a hábitos e costumes que podem dificultar o diálogo e as práticas com os/as seus/suas alunos/as.

Quanto à maneira que a escola deveria tratar as relações de gênero e as sexualidades, os/as estudantes descreveram a necessidade de uma ampliação no debate. “Eu acho que a escola tem que trabalhar [...] de forma mais aberta e de uma forma que traga o aluno a consciência de igualdade, de quebra de preconceitos [...]” (FÁBIO, 2017 [s.p.]). “Primeiro preparando os professores, o diretor, preparando todo mundo primeiro” (LAURA, 2017 [s.p.]). Fernanda já chama atenção para as escolas que são obrigadas a seguirem determinadas regras a fim de atender o seu histórico institucional e religioso, como é o caso das escolas

confessionais. Devido a sua formação, o corpo docente na maioria das vezes, é obrigado a acatar ordens e evitar determinados assuntos. “Às vezes a escola é obrigada a ocupar funções ou exercer determinado papel que faz com que ela defenda umas práticas e outras não” (FERNANDA, 2017 [s.p.]).

Partindo da perspectiva, em que a escola deva ser aberta aos debates e aos diálogos em torno do gênero e das sexualidades, os/as estudantes consideraram importante que as discussões possam transitar em todo o universo escolar. Para Bernadete Matarazzo:

Eu acho de extrema importância e principalmente eu acho que as pessoas que falam que [...] na Educação Infantil, não há a necessidade de falar sobre isso não têm conhecimento sobre o assunto. [...]. É sim necessário tratar porque hoje, as questões das sexualidades estão presentes [...]. Há muitas crianças que sofrem abusos ou até mesmo não se identificam com determinado gênero e as professoras e profissionais de dentro da escola não sabem distinguir [...] (MATARAZZO, 2017 [s.p.]).

Para Joaquina Silveira, “Eu sou super a favor da discussão nos anos iniciais [...]. Eu acho que a gente tem que discutir essas questões na escola sim, porque criança vê de tudo e é curiosa. Elas sempre querem saber [...]” (SILVEIRA, 2017 [s.p.]). Já Dalva Uzay, considera que “É muito importante porque essas questões nem sempre são bem tratadas [...]. Eu acho que deve ser falado e discutido, principalmente pra gente que tá aqui estudando pra ser pedagoga” (UZAY, 2017 [s.p.]).

Nesse seguimento, faz-se necessário pensar uma atividade de formação em torno dos estudos de gênero e da importância em seguir uma pedagogia capaz de atuar na luta pelas desigualdades. Incentivar os/as graduandos/as, assim como os/as docentes a intervir na educação de crianças e adolescentes no que diz respeito ao combate a intolerância, é uma medida não apenas necessária como também urgente.

4.2 Pensando a infância por meio do poder que molda e disciplina os corpos

Em um trabalho que tem por objetivo pesquisar os entendimentos e práticas de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, pensar a infância por meio de mecanismos capazes

de moldar e disciplinar, além de analisar como os/as futuros/as docentes percebem a infância nos dias atuais, apresenta para mim extrema relevância.

Diante do exposto, considero necessário entendermos que a infância vem sendo socialmente produzida no decorrer dos anos. O autor Philippe Ariès (1981), um dos pioneiros a analisar a infância focada na vida privada, baseado em pesquisas historiográficas, ao produzir a obra *História Social da Criança e da Infância*²⁷, enfoca toda a sua inexpressividade e inexistência ao passar da idade média. De acordo com ele, “é provável que não se tivesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50). Nesse período, o pesquisador também aponta o reconhecimento de “adultos em miniatura”, desprovidos de qualquer tipo de atenção.

Somente a partir do século XII, caracterizando uma sociedade tipicamente burguesa, em que o lar e os papéis sociais passavam por um processo hierárquico, o “sentimento de infância” sofreria alterações, demarcando uma fase da vida em que se necessitaria de cuidados especiais, ocorrência que se aproxima mais dos dias vigentes. É importante ressaltar que a preocupação em torno da educação, bem como da moral e dos bons costumes em relação às crianças, tornou-se efetiva apenas na modernidade, o que demonstra certo transcurso na história.

Nessas circunstâncias, pensamentos acerca de como se está considerando a infância na atualidade e o que se está fazendo dela, se tornam pertinentes ao ponderar a sua regulação e o seu controle. Nesse sentido, talvez se possa notar que o conceito de *biopoder*, caminha em meio ao coletivo, não se concentrando apenas em um único sujeito. É perceptível que o *biopoder* se instituirá onde a normatividade estiver presente, com o intuito de que os demarcadores sociais sejam mantidos. Sendo assim, teríamos aqui os argumentos citados da “Ideologia de gênero” em favor do *biopoder*, de produzir discursos que buscam a regressão de certos direitos reconhecidos nas últimas décadas para mulheres e LGBT. Ao longo do processo em que a infância é moldada, as crianças são disciplinadas, a fim de que possam ser inseridas na cultura heteronormativa.

²⁷ A obra intitulada *História Social da Criança e da Infância*, do autor Philippe Ariès, elaborada no ano de 1960, ocupou lugar de destaque na história da infância, haja vista que foi a primeira obra a abranger o assunto.

Durante as entrevistas, ao questionar Bernadete Matarazzo, como a estudante observava a infância na atualidade, para ela, “[...] é tanta informação que hoje a infância está se perdendo [...] a partir do momento em que os pais estão priorizando que suas crianças fiquem o dia inteiro dentro de uma escola como se estivessem em ação profissional, por exemplo [...]” (MATARAZZO, 2017 [s.p.]). Fábio também ressaltou que para ele,

A criança deixou de ser criança, deixou de brincar, deixou de viver. Hoje os pais estão fazendo com que as crianças tenham mais responsabilidade a cada dia. Estão ocupando o tempo dessa criança e fazendo com que ela se esqueça de ter a infância (FÁBIO, 2017 [s.p.]).

Os discursos da aluna e do aluno demonstram nitidamente o poder disciplinar. Ao inserir as crianças em determinado universo, como é o caso do estudantil, creio na necessidade de se observar os mecanismos os quais estão sendo submetidas, igualmente como está se dando o seu processo de aprendizagem. Entretanto, ao pensarmos que no momento em que uma criança é educada, é importante nos atentar para o processo de inserção social o qual está acontecendo. Sendo assim, talvez tão importante quanto perceber a maneira que a infância está sendo moldada e disciplinada, é também necessário percebermos quais os/as futuros/as adultos/as estarão sendo formados/as.

4.3 A erotização dos corpos e as novas tecnologias no século XXI

Com o surgimento das novas tecnologias na contemporaneidade, as experiências infantis têm passado por constantes mudanças. O atual momento histórico no qual estamos inseridos/as apresenta a ideia de uma infância vulnerável a um objeto de prazer do adulto, em que a erotização dos corpos infantis se configura por meio da mídia enquanto um dispositivo social capaz de produzir determinados deslocamentos. Nesse sentido, a construção social em torno de uma identidade feminina, por exemplo, focada em padrões de beleza, acaba por instituir o pensamento em torno do ideal de corpo perfeito, onde os sujeitos que se enquadram fora desse perfil, acabam por serem reconhecidos mediante estranhamento.

Por outro lado, as novas tecnologias presentes no século XXI, se tornaram parte integrante das relações sociais. Precocemente, crianças são apresentadas com computadores e

aparelhos celulares em um período em que as brincadeiras de roda e pega- pega são facilmente desconhecidas. Porém, é sabido que o uso excessivo de eletrônicos pode propiciar um afastamento do mundo real, atrapalhar no desenvolvimento psicológico das crianças, contribuir para o sedentarismo, entre outros.

Nessa perspectiva, na visão dos/das entrevistados/as, o período destinado à infância, por muitas vezes está passando despercebido e as crianças nem sempre vivenciam esse momento. Dalva Uzay chama a atenção ao relatar a convivência com uma irmã mais nova. Segundo ela: “Tenho uma irmã de onze anos de idade e eu na idade dela brincava muito [...], hoje ela já não brinca de boneca. Ela só quer saber de computador, celular e maquiagem. Penso que o sentido de infância hoje já não é mais o mesmo” (UZAY, 2017 [s.p.]). Dito isso, o uso da maquiagem surge na fala da estudante em meio a um contexto que amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), destaca que aos 11 (onze) anos de idade o sujeito ainda é considerado uma criança, ou seja, a irmã de Dalva, ainda que na infância já se interessa e faz uso de produtos com efeito cosmético e embelezamento pertencentes ao mundo adulto.

Para Fábio, “hoje a criança não brinca mais. A criança não vai pra rua. Não tem liberdade de sujar o pé, de mexer na terra. Não tem a liberdade de correr. Hoje fica no vídeo game, no computador, no celular jogando e tá deixando de ser criança” (FÁBIO, 2017 [s.p.]). Laura acrescenta que “estão misturando muito a educação com atender vontade de criança” (LAURA, 2017 [s.p.]). “[...] Tem hora que eu acredito que ela não existe porque a gente tá deixando as nossas crianças muito adultas, naquela visão adultocêntrica [...]” (CAROL, 2017 [s.p.]). Segundo Joaquina Silveira,

Eu acho que elas [as crianças] passam muito tempo mexendo no computador ou fazendo coisas do tipo [...]. Estão perdendo o brincar, o contato com outras crianças, [...]talvez de viver aquelas coisas que as crianças deveriam viver[...] brincadeira na rua, machucar, sujar. Acho ruim por ser uma fase importante do crescimento. É legal ter informação e tecnologia, mas eu acho que isso vai fazer falta em algum momento [...] (SILVEIRA, 2017 [s.p.]).

É importante pensarmos a infância como um momento único, onde a preocupação com a aparência física e o receio de não se enquadrar aos ideais de beleza propostas pela internet e/ou mídia em geral, devam ser deixadas de lado. Já o brincar não deve se extremar,

tampouco se reduzir apenas as novas tecnologias. O seu acesso, se utilizado com cautela, pode possibilitar a inclusão social, a comodidade e até mesmo a possibilidade de novas informações, porém, é necessário um alerta acerca da vulnerabilidade que pode ser encontrado por meio da rede, por exemplo, sendo capaz até mesmo de modificar os padrões de comportamento das crianças e/ou adolescentes. Nesse caso, a cautela se torna indispensável.

4.4 As experiências profissionais dos/das entrevistados/as: a Licenciatura em Pedagogia e as perspectivas dos Estudos de gênero no âmbito escolar

A experiência profissional é pensada por muitos/as dirigentes como um agente significativo no itinerário dos/das estudantes. Todavia, quando a questão gira em torno do ensino, um grande número de alunos/as ainda não contaram com a oportunidade de inserção em meio a profissão docente no decorrer da graduação.

No decurso das entrevistas, Laura e Fernanda foram as únicas alunas a afirmar possuir experiência profissional, no que diz respeito à docência para os anos iniciais. Mesmo assim, Laura reconhece a necessidade de um maior aprofundamento quando o assunto se remete a trabalhar o gênero e as sexualidades com os/as seus/suas educandos/as. “Já dei aula cinco anos pra criança de pré-escola [...]. Acho que vou agir com naturalidade, mas preciso conhecer mais. [...]” (LAURA, 2017 [s.p.]). Já Fernanda, com uma primeira graduação em Letras, reconheceu que a experiência profissional, colaborou para que ela pudesse identificar falhas que até então para ela, não eram consideradas significativas diante da sua maneira de trabalhar.

Trabalhei seis ou sete anos com a Educação Infantil [...]. Eu acho que depois que a gente conhece melhor, a gente percebe que nem sempre as nossas atitudes foram muito coerentes [...] porque às vezes a gente reproduz determinadas coisas por falta de conhecimento (FERNANDA, 2017 [s.p.]).

A fala de Fernanda enquanto a reprodução de pensamentos e atitudes que muitos/as professores/as realizam dentro da sala de aula em relação ao gênero e as sexualidades acabam por reforçar a *matriz heterossexual*, a qual sustenta a *heterossexualidade compulsória*.

Assim como averiguar a experiência profissional dos/das entrevistados/as, investigar se eles/elas se sentem preparados/as para desempenhar o trabalho educativo também se faz necessário. Frases como: “Não me sinto preparada para o trabalho” (UZAY, 2017 [s.p.]); “Não, pelo menos não ainda” (FERNANDA, 2017 [s.p.]); “Não, eu acredito que não” (ROBERTO, 2017 [s.p.]), foram as mais expressadas. Em relação à Carol e ao Fábio, ambos destacaram os contextos diferenciados a serem encontrados pela frente, situações essas que podem interferir diretamente em suas tomadas de decisões. “Não me sinto preparada, porque vai ocorrer de formas diferentes e em cada uma, vai demandar de você uma postura diferente [...]. Eu sei até a teoria, o problema é a prática, entendeu” (CAROL, 2017 [s.p.]).

Eu acho que nunca vamos estar capacitados pra vivenciar essas situações dentro das escolas. Eu acho que a gente tem que estar diariamente nos capacitando pra isso. Porque todos os dias surgem realidades diferentes. Cada escola tem uma realidade diferente, cada sujeito tem uma realidade diferente (FÁBIO, 2017 [s.p.]).

Outro ponto importante a ser considerado, seria entender a maneira que os/as futuros/as profissionais pretendem trabalhar o gênero e as sexualidades com os/as seus/suas alunos/as. Considero importante a necessidade de se melhor conhecer os/as alunos/as com os quais o/a profissional irá trabalhar, para que a partir daí possa ser realizado o planejamento adequado, proposta essa argumentada pelo entrevistado Fábio e pela entrevistada Carol. “Primeiro, eu tenho que conhecer os meus alunos. Eu tenho que fazer uma pesquisa bem elaborada, traçar uma meta, um plano de aula, além de falar de forma clara e bem objetiva” (FÁBIO, 2017 [s.p.]). Para Carol:

Eu acho que pra trabalhar essas questões, primeiro eu preciso conhecer quem são esses alunos, porque sem conhecê-los não adianta preparar uma aula excelente. Também preciso pensar quais são as questões que estão presentes na mídia, porque essas crianças estão vivendo diante da internet e da televisão o tempo inteiro e são nesses lugares que essas questões mais surgem (CAROL, 2017 [s.p.]).

Bernadete Matarazzo e Dalva Uzay esclareceram que desejam não omitir nada aos/as alunos/as. “Pretendo nunca falar mentira ou deixar pra depois pra responder algo. Acho que verei responder aquilo na hora do questionamento, [...] outras crianças podem estar

com a mesma dúvida [...]” (MATARAZZO, 2017 [s.p.]). “Acho que é importante o questionamento dos alunos e nós devemos estar abertos pra poder responder essas perguntas” (UZAY, 2017 [s.p.]).

Posto isso, foi perceptível que, na maioria das vezes, os/as entrevistados/as demonstraram operar com o dispositivo pedagógico ao relatarem a necessidade de conhecer bem os/as seus/suas educandos/as e observarem as demandas que porventura vierem a surgir no decorrer das aulas, ocorrência que pode evidenciar que os/as estudantes não se sentem verdadeiramente confrontados a uma proposição. Sendo assim, os/as futuros/as docentes ao destacarem a necessidade em aguardar os questionamentos dos/das alunos/as para a partir daí pensarem possíveis alternativas didáticas, acabam por apresentar uma postura semelhante a criticada pelos/as mesmos/as quando o diálogo circulou em torno da disciplina *EDU 351: Gênero e Sexualidade na Educação*. Talvez, os/as docentes, os/as quais lecionaram a cadeira, em algum momento também podem ter esperado conhecer os/as seus/suas educandos/as, bem como aguardar por interrogações. Em ambos os casos, é possível identificar certo desnível que surge em situações diferenciadas, mas que de alguma maneira acabam por se imbricar.

4.5 A internet e os seus atalhos: o/a docente enquanto mediador/a dos conteúdos da internet

Nos tempos atuais, o surgimento das novas tecnologias tornou uma forte aliada na busca por informações e esclarecimentos. Para que os/as professores/as possam abordar determinados assuntos em sala de aula, é necessário que estejam bem esclarecidos/as. Assim sendo, é sabido que a busca por informações por meio de fontes seguras, auxilia na ampliação do conhecimento, além de intervir de maneira efetiva na formação do sujeito.

Em se tratando de veículos a serem utilizados como meios didáticos pelos/as estudantes com a intenção de esclarecer as dúvidas dos/das seus/suas futuros/as alunos/as, os/as entrevistados/as ressaltaram maneiras variadas. “Assim, gostaria de usar meios diversos. Textos, vídeos, diversas mídias em geral” (FERNANDA, 2017 [s.p.]). “Quando surgir algum assunto na sala de aula, pretendo começar a direcionar por aí. Conversando com os

alunos [...]. Penso também em filmes e muita conversa mesmo” (LAURA, 2017 [s.p.]). “Pretendo usar todos os veículos e agências possíveis. Redes sociais, livros, revistas, publicações em jornais [...]. O *Facebook*, *WhatsApp*, televisão, vídeo, tudo o que eu puder [...], até mesmo entrevistas com outras pessoas” (FÁBIO, 2017 [s.p.]).

Mesmo diante de um emaranhado de possibilidades, foi perceptível que a internet foi considerada um dos meios mais citados na busca por informações a serem conduzidas até a sala de aula, indicando um forte aspecto do contexto contemporâneo. “Eu acho que com a imersão da internet na escola, é um meio muito rápido para buscarmos informações, porém, ela informa, mas não forma [...]” (CAROL, 2017 [s.p.]). “[...] A internet tá aí pra ajudar em tudo [...]. Acho que é o lugar mais acessível e que se encontram tudo” (UZAY, 2017 [s.p.]). “Acredito que todos os meios são amplos, mas o principal é a internet que hoje é um meio tecnológico que possibilita buscarmos várias temáticas para trabalhar com nossos alunos até mesmo sobre o gênero e a sexualidade” (MATARAZZO, 2017 [s.p.]). Joaquina Silveira, também compartilhou as falas dos/das colegas.

Eu acho que a gente pode montar aulas porque agora com a internet a gente vê de tudo, acha de tudo [...]. Eu acho que ela pode fornecer vários recursos [...] pensando rápido eu acho que seria isso [...]. Montar aulas com o auxílio da internet pra deixar eles (*sic*) perguntarem [...] (SILVEIRA, 2017 [s.p.]).

Por meio dos discursos apresentados, foi possível notar um pensamento acerca da internet como algo que só trouxesse benefícios aos/as seus/suas usuários/as. Fato que pode soar de maneira receosa, uma vez que enquanto educadores/as necessitamos estar cientes que esse veículo também pode trazer ameaças e desconfortos, principalmente no que tange ao uso inadequado por meio de crianças e/ou adolescentes. Nesse caso, cabe ao/a profissional exercer o papel de filtro, mediando os conteúdos realmente necessários para que possam chegar até os/as seus/suas alunos/as, de maneira idônea e confiável.

Além de sabermos que nos últimos tempos, esse veículo tem contribuído para o esvaziamento de bibliotecas, além do pouco interesse em se tratando de leituras a jornais e

revistas, outros agravantes também são encontrados. Como exemplo, a pedofilia²⁸ e o isolamento social e físico se fazem presentes. Enquanto futuros/as educadores/as é de extrema importância nos atentar para as agências e veículos midiáticos os quais estamos nos apropriando. Crianças e jovens devem estar atentos e alertas com a presença de atalhos sinuosos, bem como possíveis alternativas e ameaças em rede e cabe a nós, profissionais da educação, trabalhar para que tais situações possam ser minimizadas.

²⁸ De acordo com o Portal Educação (2015), a Organização Mundial de Saúde- OMS, define o termo Pedofilia como a preferência sexual por crianças, geralmente em idades pré-púberes, caracterizada como doença e classificada na CID - Classificação Internacional de Doenças como o item F65.4.

PENSAMENTOS A GUISA DE CONCLUSÕES...

As reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por conta própria o seu caminho...

(Mário Quintana. Caderno H)

A realização deste trabalho contribuiu fortemente para que eu pudesse me perceber como pesquisadora. Por mais que os estudos de gênero e as sexualidades já me acompanhassem há alguns anos, assumir um discurso que vai contra os padrões heteronormativos, os quais sempre rodearam (e ainda rodeiam) a construção das minhas identidades, me pareceu adentrar a um meio ignorado. Enquanto educadora, a pesquisa a qual me propus a realizar, favoreceu para que eu pudesse repensar os meus próprios entendimentos e práticas docentes, questionando e refletindo acerca do meu papel na condição de mulher, pedagoga e mediadora do conhecimento.

Dessa maneira, iniciei esta investigação interrogando acerca de quais as sexualidades deveriam ser ensinadas no universo estudantil. Nesse sentido, com a intenção de analisar como os/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto pensam os discursos relacionados ao gênero e as sexualidades, procurei tornar os saberes e fazeres docentes, o objeto o qual me acompanharia até essas últimas linhas.

De acordo com os referenciais teóricos com os quais trabalhei como é o caso de Guacira Louro, Judith Butler e Michel Foucault, por exemplo, pude notar que é por meio das relações sociais que os discursos são controlados, sendo capazes de demarcar onde e quem pode proferir determinada fala com legitimidade, resultando assim, na produção de verdades. Dessa maneira, os sujeitos são capazes de se organizar e são rodeados/as por estratégias de poder. No que diz respeito ao sexo e as sexualidades, por exemplo, as discussões podem surgir, ora no âmbito escolar, em casa ou na rua, contudo, é o modo que são operacionalizadas e/ou articuladas que indica a problemática que a formação da Pedagogia deva enfrentar. Seja com amigos/as, com a própria família ou por meio de veículos ou agências midiáticas, conversas formais ou informais, influenciam direta ou indiretamente na constituição do sujeito e de suas identidades, sejam elas sexuais e/ou de gênero. Portanto, caberá ao/a estudante de Licenciatura levar em consideração a grande

responsabilidade em pensar o espaço da escola como algo que não possa ser monopolizado por interesses de grupos e/ou movimentos que não reconheçam o direito de LGBT, impedindo-os/as de usufruírem das possibilidades sociais disponibilizadas a todos/as. Competirá ao/a professor/a a incumbência de promover um melhor manuseio da matriz heterossexista, dialogando e/ou reconhecendo a legitimidade das diferenças.

Um dos pontos de grande destaque que este estudo me possibilitou foi poder demonstrar que, por mais que exista uma disciplina inserida na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP, ações coletivas ou até mesmo grupos de pesquisa que abordem o diálogo que circula os estudos de gênero dentro da instituição, ainda há uma grande resistência no que diz respeito aos discursos produzidos no ambiente educacional, responsável por graduar os/as futuros/as docentes. Além disso, a possibilidade da disciplina *EDU 351: Gênero e Sexualidade na educação* deixar de ser obrigatória e passar à optativa, devido alterações na grade curricular, me gerou certo incômodo. Seria uma alteração verdadeiramente necessária de ser realizada? A ausência desse discurso dentro da sala de aula, não estaria reforçando ainda mais a matriz heterossexista?

Por outro lado, diante de continuidades existentes entre os contextos formativos, os/as estudantes destacaram que mesmo na contemporaneidade, em determinadas casas, a mulher ainda se torna a responsável pela educação e/ou criação dos/das filhos/as, enquanto o homem teria por responsabilidade o trabalho fora de casa. Tal pensamento deve-se ao fato da figura do homem ainda ser pensado como um ser da cultura, enquanto a mulher, um ser da natureza, sendo a ela delegada compulsoriamente as questões do corpo, do sexo e do desejo, demonstrando assim, a *performatividade de gênero*, uma vez que na produção das subjetividades via os discursos heteronormativos, os corpos e os seus significados são generificados e definidos em uma hierarquia em que a eles cabem certas coisas e não outras. Nesse seguimento, foi possível perceber que o sexo é sim proferido, porém, vale destacar o local considerado adequado para que ele possa ser dialogado de maneira legítima e seja reconhecido como verdade.

A produção de dados mostrou o universo estudantil como um dos principais meios capaz de aproximar a discussão das sexualidades, porém, mesmo diante de um debate mais

amplo se comparado há alguns anos, os sujeitos os quais possam se distinguir do meio heteronormativo, ainda são alvos de discriminação e desrespeito. Entretanto, também foi possível identificar mediante as falas dos/das entrevistados/as, a apropriação política do termo “gay”, originário de lutas oriundas do movimento LGBT e Gay, que a meu ver demonstrou ser um grande feito. Por outro lado, os discursos dos/das alunos/as também mostraram falas cotidianas que, proferidas no meio educacional são capazes de produzir verdades e fortalecer ainda mais a heteronormatividade.

Em se tratando da troca afetuosa de carinhos entre casais gays e lésbicas dentro da UFOP, ficou claro a importância atribuída à ambiência possibilitada por meio da Universidade. Porém, pude notar certo incômodo nos/nas entrevistados/as, que em determinados momentos demonstraram preocupação em se mostrarem politicamente corretos/as.

O debate em torno de uma possível “Ideologia de gênero” discutida por meio das mídias, assim como pelas políticas públicas, surgiu como uma ausência significativa, onde os/as entrevistados/as destacaram desconhecer a polêmica, além de não estarem habituados/as a tratá-la na sala de aula. Diante disso, curiosamente, o local mais adequado, o qual a “Ideologia de gênero” define para se tratar o sexo, ou seja, na família, foi exatamente o lugar onde os/as estudantes menos identificaram. Outra ausência também evidenciada foram os sujeitos Trans (Transgêneros, Travestis e Transexuais), que em momento algum foram citados/as pelos/as entrevistados/as demonstrando assim, uma possível negação, bem como a sua invisibilidade.

Mesmo os/as alunos/as pesquisados/as terem demonstrado em sua maioria não possuir nenhuma experiência profissional, ressaltaram a importância em se falar sobre o gênero e as sexualidades nos anos iniciais escolarização, além de demarcarem a presença do poder disciplinar inserida na infância atual.

Quanto aos objetivos os quais me propus a realizar, considero ter tido a possibilidade de conhecer e analisar as representações dos/das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP a respeito das questões referentes aos conceitos de gênero e sexualidades, no momento em que me inseri diretamente no campo de pesquisa e dialoguei

com os/as discentes de maneira ativa; também consegui refletir sobre os veículos e agências que servem como informantes dos/das licenciandos/as onde, a internet foi identificada como o meio mais citado entre os/as entrevistados/as. Já em se tratando da compreensão sobre os discursos em torno do *saber/poder* nos mecanismos em relação às maneiras como vivenciam, enquanto estudantes e futuros/as educadores/as, com os seus corpos e com as suas sexualidades, talvez mediante um tempo maior, pudessem ter sido ainda mais explorados, haja vista a importância desse entendimento.

De maneira geral, o trabalho possibilitou a minha percepção de que, não existe a possibilidade de discutir o gênero e as sexualidades, se não pensarmos também em política. É lá, o local em que esse assunto surge como um pólo de disputa dotado de grande força, uma vez que, é onde se regulamenta quais são os sujeitos válidos para proferi- los. Nesse caso, por exemplo, quando a “Ideologia de gênero” apareceu nas entrevistas associada ao PNE, é possível afirmar que, ocorreu no lugar certo, ou seja, é onde a escola vai tratar como o sujeito válido ou até mesmo normal. Entretanto, talvez o fato dos/das alunos/as não perceberem isso, possa demonstrar muito menos a dificuldade em se trabalhar com o gênero e as sexualidades do que a distância da circunscrição das relações de poder.

No mais, considero de extrema importância destacar a minha presença física inserida diretamente ao espaço da graduação de Licenciatura em Pedagogia a qual pesquisei. Nesse sentido, por mais que eu consiga observar precariedades na construção do curso, bem como na elaboração da disciplina responsável por trabalhar o gênero e as sexualidades no ambiente educacional, não posso deixar de destacar a relevância em estar diretamente ligada a cidade de Mariana, responsável pela produção desses discursos. Além disso, é necessário ressaltar a presença de um grupo estudantil, majoritariamente marcado por sujeitos da região, onde apenas um ou outro se diferenciava.

Também pude refletir que, possivelmente, seja uma crença atribuir a Universidade o total comprometimento em conduzir os sujeitos a tratar de assuntos referentes ao sexo e as sexualidades de maneira tranquila. Precisamos considerar elementos como: a origem social, as intuições as quais se institucionalizaram, a religião, as relações com os pares, entre outros, que poderão interferir direta ou indiretamente nas identidades do/da

estudante. Nesse caso, nem todos os sujeitos seriam capazes de se apropriar do conhecimento acadêmico somente por meio de uma disciplina, ou até mesmo, porventura, seja ilusão acreditarmos que apenas esse conhecimento seja capaz de mudar o sujeito. Para que isso ocorra, é necessário um trabalho sobre si mesmo, exigindo também, um reconhecimento próprio.

Em outro momento, penso ser importante a seguinte ponderação: Seria realmente possível preparar o indivíduo a fim de exercer a docência? Preparar o sujeito não estaria ligado apenas a uma mera racionalidade técnica de formação profissional? A ideia de formação talvez seja mais ampla do que apenas estar preparado/a para atuar como educador/a. Vale ressaltar que, no momento em que os/as estudantes estão prestes a concluir uma graduação, o conhecimento que circula em meio a Universidade, é apenas um dos saberes que rodeia a história de vida de cada um/uma.

No mais, acredito na necessidade em refletir acerca da possibilidade da realização de um trabalho que se torne útil para a sociedade e não apenas fique engavetado a fim de cumprir um protocolo da Pós- graduação. No meu estudo, pude me relacionar com pessoas/estudantes que estão sendo produzidos/as para exercer um papel de intelectual em meio à sociedade ao atuarem na formação de outros sujeitos, portanto, o que foi possível notar mediante os discursos foi uma postura ainda tímida e cerceada pela heteronormatividade. Porém, também consegui visualizar sujeitos capazes de romper e de atuar em meio a outros discursos, como exemplo, surge a minha própria figura enquanto pesquisadora. Nesse sentido, talvez seja possível destacar que esta dissertação contribuiu fortemente de maneira intelectual no momento em que buscou analisar um campo com o qual eu ainda pretendo estreitar e aprofundar ainda mais, seja por meio da escrita de artigos, participação em congressos, entre outros.

Dito isso, pude notar que a busca por elucidações à questão “Como os/as estudantes de Licenciatura em Pedagogia pensam os discursos envolvendo o gênero e as sexualidades”, tendem a ser muito mais expressivas do que se possa imaginar, onde cogita-los, possibilita um emaranhado de alternativas que oportuniza a continuidade desta investigação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Murilo. **Cinco mitos sobre a ideologia de gênero**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cQbfmYO8gI4>>. Acesso em: 02 de Junho de 2016.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora. Flaksman. Rio de Janeiro: 2º. ed. Livros Técnicos e Científicos, 1981. 196 p.

AUGUSTO, Acácio. **Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência**. In: REZENDE, Aroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 11-24.

BEAVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 500 p.

BERLANT, Laurent; WARNER, Michael. **Sexo em Público**. In: JIMENEZ, Rafael. M. Mérida. **Sexualidades Transgressoras**. Barcelona: Içaria, 2002. p. 229-257 apud MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a questão das diferenças**. In: XXVI CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE). Campinas: ALB Associação de Leitura do Brasil, 2007. vol. 1. p. 1-19, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Último acesso em: 23 de março de 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope**. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 19, n. 56 jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>>. Acesso em: 02 de Maio de 2017.

BOGDAN, Robert C, BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria J. Alvarez, et. ali. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BORILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001 apud PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia, hierarquização e humilhação social**. In: VENTURINI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 51- 72.

BRASIL. **Código Civil. Lei nº 10.406 de 10 de Janeiro de 2002. Institui o Código Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm> Acesso em: 31 de Outubro de 2016 apud KICIS, Beatriz. [s.i.], [s.i], [s.i] apud PIROLA, Antônio Luiz Rocha. **Ideologia de gênero**. Disponível em: <<http://tompisola.jusbrasil.com.br/artigos/201888015/ideologia-de-genero>>. Acesso em: 31 de Outubro de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, 1988. 188 p. Disponível em <<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>> Acesso em: 31 de Outubro de 2016 apud KICIS, Beatriz. [s.i.], [s.i], [s.i] apud PIROLA, Antônio Luiz Rocha. **Ideologia de gênero**. Disponível em:

<<http://tOMPIrola.jusbrasil.com.br/artigos/201888015/ideologia-de-genero>>. Acesso em: 31 de Outubro de 2016.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 de Março de 2017.

_____. **Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/>. Acesso em: 06 de Setembro de 2011 apud BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope.** *Revista Brasileira de Educação* v. 19, n. 56 jan.-mar. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>>. Acesso em: 02 de Maio de 2017.

_____. **Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 mar. 2012. Não paginado. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/>. Acesso em: 27 de Maio de 2012 apud BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope.** *Revista Brasileira de Educação* v. 19, n. 56 jan.-mar. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>>. Acesso em: 02 de Maio de 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata.** 9ª. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 03 de Junho de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2010.** Brasília: INEP, 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 de Janeiro de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 03 de Junho de 2016.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf. Acesso em: 15 de Outubro de 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, orientação sexual**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC / SEF, 1997. 164 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL/SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT. PNLGBT**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. 2009. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2016.

BRITO, Patrícia; REIS, Lucas. **Por opressão planos de educação, de 8 estado excluem ‘Ideologia de gênero’**. In: FOLHA DE S. PAULO ON LINE. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pessao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 01 de Novembro de 2016.

BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. (ORGS). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. FCC/Editora 34 2002. 445 p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Descaminhos**. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 11-33.

BUTLER, Judith. **Criticamente subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael. M. Mérida. **Sexualidades transgressoras. Uma antologia de estudos queer**. Barcelona: Icária editorial, 2002, p. 55 a 81.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 287 p.

CAEIRO, Alberto. **XLVI - Deste modo ou daquele modo**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/fp251.html>. Acesso em: 17 de Mario de 2016.

CAROL. **Depoimento colhido durante os encontros formado para o trabalho de campo deste estudo**. Mariana, 2017. Gravação da autora em formato WAV 52 minutos.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Disponível em: <http://juventude.gov.br/jspui/bitstream/192/60/1/IPEA_Juventude_2009.pdf>. Acesso em 03 de Outubro de 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”**. *Educar*. Curitiba: v. 35, pág. 37 – 51, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04> <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04>>. Acesso em: 03 de Junho de 2016.

COLLING, Leandro. **Teoria queer**. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/TEORIAQUEER.pdf>>. Acesso em: 04 de Novembro de 2015.

COLLINS, Cleiton. 2015. **Entrevista concedida à Patrícia Brito e Lucas Reis**. In: BRITO, Patrícia; REIS, Lucas. **Por opressão planos de educação, de 8 estado excluem ‘Ideologia de gênero’**. In: FOLHA DE S. PAULO ON LINE. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em: 01 de Novembro de 2016.

COMAN, Adrian. **Orientação Sexual e Direitos Humanos**. 2003. Disponível em: <www.hrea.org/index.php?doc_id=701#instruments>. Acesso em 11 de Outubro de 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. **Ideologia de gênero nos planos de educação: posição da CNBB**. Disponível em: <<http://noticias.cancaonova.com/ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao-posicao-da-cnbb/>>. Acesso em: 02 de Junho de 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010 – CONAE 2010. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento-Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. 120 p. Acesso em: 23 de Janeiro de 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 – CONAE 2014. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. 107 p. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematização/DocumentoFinal.pdf>>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 78/2008 (Normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica vinculados ao sistema estadual e ressalvada a autonomia universitária)** apud SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. **O Curso de Pedagogia em Busca de sua Identidade: as Contribuições da Deliberação CEE Nº 78/2008**. *Revista Internacional d’Humanitats* 17 set-dez 2009 CEMOrOc-Feusp /

Univ. Autónoma de Barcelona Acesso em: Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih17/malu.pdf>>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2017.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS. **Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José da costa Rica)**. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 31 de Outubro de 2016 apud KICIS, Beatriz. [s.i.], [s.i.], [s.i.] apud PIROLA, Antônio Luiz Rocha. **Ideologia de gênero**. Disponível em: <<http://tOMPIrola.jusbrasil.com.br/artigos/201888015/ideologia-de-genero>>. Acesso em: 31 de Outubro de 2016.

CORRÊA, Sônia. **O percurso global dos direitos sexuais. Entre “margens” e “centros”**. *Bagoas. Estudos gays, gêneros e sexualidades*. 2009 apud TORRES, Marco Antônio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas**. 2012. 362f. Tese (Doutorado em Educação) - da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2012.

_____. **O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”**. *Revista Bagoas*, v.4, p. 131-158, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art07_facchini.pdf>. Último acesso em: 01 de Novembro de 2015.

CORRÊA. S. O.; MUNTARBHORN, Vitit. **Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Yogyakarta/Indonésia, 2006. 39 p. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em 24 de Maio de 2016.

COSTA, Marcos da. [s.i.], [s.i.], [s.i.] apud GOEDERT, Bruno Constante. **A “ideologia de gênero” na Ordem dos advogados do Brasil**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/43021/a-ideologia-de-genero-na-ordem-dos-advogados-do-brasil>> . Acesso em: 15 de Outubro de 2015.

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. 160 p.

DÍAZ, M., CHINAGLIA, M. & DÍAZ, J. **Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**. Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. 2011. Disponível em: <<http://www.reprolatina.org.br>>. Acesso em: 01 de Novembro de 2015.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. **Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em Pedagogia**. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2. P. 99-109, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a08v19n2>>. Acesso em: 03 de Junho de 2016.

ESTRADA, Antônio e Olga. **Sexualidade: perguntas e respostas**. São Paulo: Imprensa Universitária Adventista, 2001. 128 p.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 140 p.

FÁBIO. **Depoimento colhido durante os encontros formado para o trabalho de campo deste estudo**. Mariana, 2017. Gravação da autora em formato WAV 55 minutos.

FACCHINI, Regina. **Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro**. In: *Revista Bagoas*, n. 04. p. 131-158, 2009. Disponível em: <www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/entre_compassos_e_descompassos.pdf>. Acesso em: 08 de Novembro de 2015.

_____. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 301 p.

FELIPE, Jane. **Infância, gênero e sexualidade**. *Revista Educação e Realidade*, v. 25, jan./jun. p. 116-131. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/48688/30332>>. Acesso em: 07 de Novembro de 2015.

FERNANDA. **Depoimento colhido durante os encontros formado para o trabalho de campo deste estudo**. Mariana, 2017. Gravação da autora em formato WAV 51 minutos.

FERRARI, Anderson. **“Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola**. *Revista Educação & Realidade*, v.28, p. 88-111, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25664>>. Último acesso em: 06 de Novembro de 2015.

_____; ALMEIDA, Marcos Adriano de. **Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina**. *Revista Educação & Realidade*, v. 37, n. 3, p. 865-885, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/09.pdf>>. Acesso em: 23 de Fevereiro de 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009. 208 p.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina: Eduel, 2006. 398 p.

FONSECA, Cláudia. **A vingança de Capitu: DNA, escolha e destino na família brasileira contemporânea**. Disponível em: <<http://files.claudialwfonseca.webnode.com.br/200000019-e1357e1b31/A%20vingan%C3%A7a%20de%20Capitu%20-%20DNA,%20escolha%20e%20destino%20na%20fam%C3%ADlia%20brasileira%20contempor%C3%A2nea,%202002.pdf>>. Acesso em 12 de Abril de 2017.

_____. **Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação.** *Revista Brasileira de Educação.* v. 10, p. 58 – 78. jan/abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996. 74 p.

_____. **História da sexualidade – a vontade de saber.** Vol. 1, 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Como se exerce o poder?** In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber.** vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988, p.91.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber.** vol. 1, 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. 152 p.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2004.

_____. **Segurança, território, população.** Curso no Collège de France (1977 -1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p.

_____. **Soberania e disciplina.** In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

_____. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANCISCO, Cleo. "**Heterossexualidade não é natural, é compulsória**", diz sociólogo. Disponível em: <<http://mulher.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2013/04/15/heterossexualidade-nao-e-natural-e-compulsoria-diz-sociologo.htm>>. Acesso em: 02 de Junho de 2016.

FURLAN, Samira Abu El Haje. **Sexualidade, educação e formação de educadoras: contextos, atitudes e possibilidades.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Anais. Concórdia: UNC, 2007. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educa%CC7Ao/sexualidade_educacao_formacao_educadoras_contextos_atitudes_possibilidades.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2016.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico- racial numa proposta de respeito as diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. 192 p.

_____. **Educação sexual: possibilidades didáticas**. In: LOURO, Guacira, et. ali (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 66- 81.

GENARO, Leandro. 2015. **Entrevista concedida à Patrícia Brito e Lucas Reis**. In: BRITO, Patrícia; REIS, Lucas. **Por opressão planos de educação, de 8 estado excluem ‘Ideologia de gênero’**. In: FOLHA DE S. PAULO ON LINE. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pessao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em: 01 de Novembro de 2016.

GOEDERT, Bruno Constante. **A “ideologia de gênero” na Ordem dos advogados do Brasil**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/43021/a-ideologia-de-genero-na-ordem-dos-advogados-do-brasil>> . Acesso em: 23 de Outubro de 2016.

GREENBERG, Gary. **Gay by choice? The Science of Sexual Identity** In: **Sex Matters: the sexuality and society reader**. Boston: Pearson, 2010. pp. 33-37 apud MISKOLCI. Richard **Um saber insurgente ao sul do Equador**. Periódicus, v. 1, p. 43-67, 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/viewFile/10148/7252> >. Acesso em: 20 de março de 2016.

_____. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 192 p.

HONÓRIO, Padre. 2015. **Entrevista concedida à Patrícia Brito e Lucas Reis**. In: BRITO, Patrícia; REIS, Lucas. **Por opressão planos de educação, de 8 estado excluem ‘Ideologia de gênero’**. In: FOLHA DE S. PAULO ON LINE. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pessao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em: 01 de Novembro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estatísticas do Registro Civil 2013**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/registrocivil/2013/default.shtm>>. acesso em 25 de março de 2016.

JIMÉNEZ, Rafael. M. Mérida. **Sexualidades transgressoras. Uma antologia de estudos queer**. Barcelona: Icária editorial, 2002. 262 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Revista Bagoas*, v. 4, p.171-190, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2302/1735>>. Acesso em: 08 de Novembro de 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009. 456 p.

KICIS Beatriz [s.i.], [s.i], [s.i] apud PIROLA, Antônio Luiz Rocha. **Ideologia de gênero**. Disponível em: <<http://tompirola.jusbrasil.com.br/artigos/201888015/ideologia-de-genero>>. Acesso em: 31 de Outubro de 2016.

KUBY [s.i.], [s.i], [s.i] apud PIROLA, Antônio Luiz Rocha. **Ideologia de gênero**. Disponível em: <<http://tompirola.jusbrasil.com.br/artigos/201888015/ideologia-de-genero>>. Acesso em: 31 de Outubro de 2016.

LAURA. **Depoimento colhido durante os encontros formado para o trabalho de campo deste estudo**. Mariana, 2017. Gravação da autora em formato WAV 47 minutos.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores). 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1991.

LOPES, Mauro. **Ultraconservadores abrem campanha contra arcebispo de BH**. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/maurolopes/2016/12/09/conservadores-abrem-campanha-contrarcebispo-de-bh/>>. Acesso em: 02 de Março de 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.2, n.25, p. 59-75, jul/dez. 2000.

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

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2013. 179 p.

_____. **Heteronormatividade e homofobia**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. Brasília: 2009, p. 85- 93.

_____. (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 176 p.

_____. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 176 p.

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 07- 34.

_____. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. *Revista Estudos Feministas*, 2º semestre, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 02 de Novembro de 2015.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 92 p.

_____. NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 192 p.

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. (Org.) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 apud FELIPE, Jane. **Infância, gênero e sexualidade**. *Revista Educação e Realidade*, v. 25, jan./jun. p. 116-131. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/48688/30332>>. Acesso em: 07 de Novembro de 2015.

MACHADO, Bernardo Fonseca. **Por que “ideologia de gênero?” Precisamos falar sobre isso**. In: NEXO JORNAL. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2016/Por-que-%E2%80%98ideologia-de-g%C3%AAnero%E2%80%99-Precisamos-falar-sobre-isso>>. Acesso em: 03 de Outubro de 2016.

MAIA, Ana Cláudia; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. **Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental**. *Psicologia e educação*. n.32. São Paulo: jun. 2011. p. 26-46, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14146975201100010000> Acesso em: 03 de Junho de 2016.

MARTIN, Viviane Barrére; ANGELO, Margareth. **A organização familiar para o cuidado dos filhos: percepção das mães em uma comunidade de baixa renda**. *Rev. latino-am. enfermagem - Ribeirão Preto* - v. 7 - n. 4 - p. 89-95 - outubro 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691999000400012>. Acesso em 26 de Novembro de 2015.

MATARAZZO, Bernadete. **Depoimento colhido durante os encontros formado para o trabalho de campo deste estudo**. Mariana, 2017. Gravação da autora em formato WAV 38 minutos.

MEIRELES, Cecília. **Poesias completas**. 2ª ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 1979. 135 p.

MELLO, Luiz *et al.* **Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil**. *Revista Bagoas*, v.7, 2012. p. 99-122, 2012. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art06_melloetal.pdf>. Acesso em: 05 de Novembro de 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno. **Escola Confessional**. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/escola-confessional/>>. Acesso em: 06 de Fevereiro de 2017.

MEYER, Dagmar Elizabeth Esterman. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes, et. ali (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 09-23.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000. 408 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 01 de Maio de 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/2006**. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 01 de Maio de 2017.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. *Sociologias (UFRGS)*, v. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 12 de Março de 2016.

_____. **A Teoria Queer e a questão das diferenças**. In: XXVI CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE). Campinas: ALB Associação de Leitura do Brasil, 2007. v. 1. p. 1-19, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Último acesso em: 23 de março de 2016.

_____. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 80 p.

_____. **Um saber insurgente ao Sul do Equador**. *Periódicus* 1ª edição. v. 1, n.1, maio-outubro de 2014. [s.i.], [s.i.] Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10148/7252>>. Acesso em: 12 de Abril de 2017.

_____. **Um saber insurgente ao sul do Equador.** Periódicus, vol. 1, p. 43-67, 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/viewFile/10148/7252>>. Acesso em: 20 de março de 2016.

MONTEIRO, Roberto Alves. **Fazendo e aprendendo: pesquisa qualitativa em educação.** Juiz de Fora: Feme, 1998. 413 p.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **Pais professores e a escolarização dos filhos.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8R2JNJ/tese_marlice_nogueira_pdf.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 de julho de 2017.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** 3ª.ed. Campinas: Papirus, 1997. 141 p.

OLIVEIRA, Cristiana. **“Libertar o brasileiro de seu cativo moral”: identidade nacional, educação sexual e família no Brasil da década de 1930.** *Revista Psicologia & Sociedade*, v.24, n.3, p. 507-516. set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2016.

Pedofilia. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Aurélio século XXI.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PIROLA, Antônio Luiz Rocha. **Ideologia de gênero.** Disponível em: <<http://tompirola.jusbrasil.com.br/artigos/201888015/ideologia-de-genero>>. Acesso em: 31 de Outubro de 2016.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Pedofilia.** Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/direito/artigos/62130/pedofilia#ixzz47deNCibA>>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia, hierarquização e humilhação social.** In: VENTURINI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 51- 72.

QUINTANA, Mario. **Caderno H.** 9. ed. São Paulo: Editora Globo, 2003. 186 p.

RAMIREZ, Luiz. **Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT.** In: VENTURINI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 51- 72.

REIDEL, Marina. **Pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira.** Dissertação em mestrado em educação. Programa de Pós Graduação em educação da UFRGS. 162 f. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98604/000922589.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 de abril de 2016.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. **A constituição dos corpos guerreiros em um currículo escolar.** *Revista Educação & Realidade*, v.38, p. 1243-1266, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/13.pdf>>. Acesso em: 13 de março de 2016.

RESENDE, Aroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 384 p.

RIBEIRO, Cláudia Santos. **Uma certa banda de música: representações sobre a homossexualidade numa escola pública.** *Revista Educação & Realidade*, v.32, p. 23-48, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/6648/3965>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

RIFAN, Dom Fernando Arêas. **A ideologia do Gênero.** Disponível em: <<http://www.catholicismoromano.com.br/content/view/4137/29/>>. Acesso em: 31 de Outubro de 2016.

RIOS, Roger Raupp. **A homossexualidade e a discriminação por orientação sexual no direito brasileiro.** Disponível em: <www.ulbra.br/direito/files/direito-e-democracia-v2n2.pdf>. Último acesso em 3 de Outubro de 2016.

_____. **A homossexualidade e a discriminação por orientação sexual no direito brasileiro.** *Revista Direito e Democracia*, vol. 2. n. 2. 2001. p. 384 – 408. disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/direito/article/view/2410/1645>>. Acesso em: 24 de Novembro de 2016.

_____. **Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009. p. 53-83.

ROBERTO. **Depoimento colhido durante os encontros formado para o trabalho de campo deste estudo.** Mariana, 2017. Gravação da autora em formato WAV 52 minutos.

ROCKEWLL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1989. 96 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação sexual na escola.** *Cadernos de Pesquisa*, n.53, p. 11-15, mai.1985. São Paulo: FCC, 1985.

RUTHERFORD, Jonathan. **Identity: Community, Culture, Difference.** Universidade de Michigan: Lawrence & Wishart, 1990 apud WOODWARD Kathryn. , **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org).

Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-72.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Para se pensar sobre a experiência transexual na escola: algumas cenas.** Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2240/1674>>. *Bagoas* v. 07 2012 p. 147-171. Acesso em: 02 de Novembro de 2016.

SANTOS, Gláucio Antônio; TORRES, Marco Antônio; FONSECA, Marcus Vinícius Fonseca. **A Invisibilidade de crenças não cristãs na formação de professores de ensino religioso em Ouro Preto e Mariana.** *ESCRITAS* v. 8 n.1, p.23-41, 2016. Disponível em: <<https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/escritas/article/view/2066/8851>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

Laicidade da educação em questão: encontros de ensino religioso nas cidades de Ouro Preto e Mariana. *Horizontes*, v. 34, n. 1, p. 69-80, 2016. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/341>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

SANTOS, Jane Paim; BERNARDES, Nara M. G. **Percepção social da homossexualidade na perspectiva de gays e de lésbicas.** In: ZANELLA, A. V. et. al. (Org.) **Psicologia e práticas sociais.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 289-296. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/886qz/pdf/zanella-9788599662878-27.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2016.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma política educacional.** 5ª ed. Campinas: Autores associados, 2004. 336 p.

_____. **Organização da Educação Nacional: sistema e conselho nacional de Educação, plano e fórum nacional de Educação.** In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas v. 31, n. 112, p. 769 - 787, Jul/Set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>>. Último acesso em 14 de Janeiro de 2016.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada.** *RBPAAE* – v. 23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007 Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19129/11124>>. Acesso em: 23 de Março de 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 2, n, 20, p. 71-99, Jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. **Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. Brasília: 2009, p. 85- 93.

SILVA, Cristiane Gonçalves da. **Orientação Sexual, identidades sexuais e identidades de gênero.** Material do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – COMFOR – da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Unidade 1 - Sexualidade: Dimensão conceitual, diversidade e discriminação – Semana 3. Disponível em: <http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/GDE/mod3/Semana3_Mod3_GDE.pdf>. Acesso em 16 de Abril de 2017.

SILVA; Liza Manuela Martins, SANTOS; Sandro Prado. **Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia.** In: VIII ENPEC – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0835-1.pdf>>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2017.

SILVEIRA, Joaquina. **Depoimento colhido durante os encontros formado para o trabalho de campo deste estudo.** Mariana, 2017. Gravação da autora em formato WAV 30 minutos.

SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes.** 3ª.ed. São Paulo: Escrituras, 2003. 138 p.

SPIZZIRRI, Rosane Cristina Pereira; WAGNER , Adriana. **O adolescente e os sites de relacionamento virtual: Tipos de uso, auto-estima e apoio social.** In: III MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO –PUCRS, Porto Alegre, 2008.

TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. **Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências.** *Revista Psicologia & Sociedade*, v.14, n°2, p. 163-175, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a09.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2016.

TORRES, Marco Antonio. **Os significados da homossexualidade no discurso da igreja católica romana pós- concílio Vaticano II: padres homossexuais, tolerância e formação hegemônica católica.** 2005. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação)- da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2005. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/torres-marco-os-significados-da-homossexualidade-na-igreja.html>>. Acesso em: 26 de Novembro de 2015.

_____. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas.** 2012. 362f. Tese (Doutorado em Educação) - da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP. **Ementa da disciplina EDU 351: Gênero e Sexualidade.** Extraído do Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia recebido via e-mail pela autora.

. **UFOP em Números.**
Disponível em: <<http://ufop.br/ufop-em-numeros>>. Acesso em: 01 de Maio de 2017.

Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia. Mariana: 2008. Arquivo recebido via e-mail pela autora.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP/COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Resolução n° 196/1996 de 10 de Outubro de 1996.** Disponível em: <<http://www.comitedeetica.ufop.br/>>. Acesso em: 06 de Janeiro de 2016.

UZAY, Dalva. **Depoimento colhido durante os encontros formado para o trabalho de campo deste estudo.** Mariana, 2017. Gravação da autora em formato WAV 32 minutos.

VENTURINI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. 256 p.

VIANNA, Flávia. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica.** *Pro-Posições*, vol.23, n.2. Campinas: Mai/Aug. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200009>. Acesso em: 03 de Junho de 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930.** In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes.** 3ª.ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

WEEKS, Jeffrey. **Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty.** Nova York: Columbia University Press, 1995 apud LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010, p. 07- 34.

WYLLYS, Jean. **A farsa da “ideologia de gênero”.** Disponível em: <<http://jeanwyllys.com.br/wp/a-farsa-da-ideologia-de-genero-artigo-de-jean-wyllys-para-a-folha-de-sao-paulo>>. Acesso em: 31 de Outubro de 2016.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 07-72

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO- UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - ICHS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*“GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: DIÁLOGOS
ACERCA DE ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS DISCENTES”*

Prof. Dr. Marco Antonio Torres (ICHS/UFOP, Siape: 1742527)
Apolônia J. Ferreira Silva (ICHS/UFOP, matrícula: 2015.10105)

Prezado/a aluno/a,

Você é convidado/a a responder este questionário destinado à primeira fase da produção de dados da pesquisa “*Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes*”, dissertação de Apolônia Silva, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós- Graduação/ Mestrado em Educação – ICHS/UFOP. A pesquisa praticamente não oferece riscos e/ou desconfortos e a sua identidade será mantida em sigilo. O questionário possui seis páginas numeradas e a primeira é sua.

A pesquisa é orientada e supervisionada diretamente pelo Prof. Dr. Marco Antonio Torres (ICHS/UFOP). Sua participação é de fundamental importância, mas você poderá retirar o seu aceite em participar do trabalho a qualquer momento, bem como evitar a responder as questões que julgar desnecessárias. **Ainda assim, pedimos o favor de responder a todas as questões.**

Em caso de dúvidas ou de necessidade de contatos favor procurar os pesquisadores: apoloniasilva13@gmail.com e marcoatorres@ichs.ufop.br.

Informamos que a investigação foi submetida, apreciada e aprovada com parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP, número CAAE: 50249615.4.0000.5150).

Os dados serão tratados de forma sigilosa e somente o resultado de seu conteúdo será objeto de análise.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marco Antonio Torres e Apolônia J. Ferreira Silva

Mariana/ 2017

CONTATOS PARA A ENTREVISTA

Nome: _____

Turma: _____

Celular: _____

E-mail: _____

1. DADOS PESSOAIS

Idade completa: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () outro: _____ (especificar)

A sua cor ou raça é:

- branca
- preta
- parda
- indígena
- amarela

Professa alguma fé ou tem alguma religião/crença?

Sim

Qual? _____

Não

Qual sua cidade de origem, onde você viveu a infância e juventude?

2. DADOS DE ESCOLARIDADE DOS PAIS

Escolaridade do **PAI** (mesmo se já falecido):

- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- ensino superior incompleto
- ensino superior completo
- escolaridade desconhecida

Profissão do **PAI** atualmente (em caso de aposentado/reformado ou falecido, considere a última ocupação ou aquela em que ele mais tempo atuou):

Escolaridade da **MÃE** (mesmo se já falecida):

- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- ensino superior incompleto
- ensino superior completo
- escolaridade desconhecida

Profissão da **MÃE** atualmente (em caso de aposentada/reformada ou falecida, considere a última ocupação ou aquela em que ela mais tempo atuou):

3. DADOS FAMILIARES

Você é:

- filho/a único/a
- a/o filho/a mais velho/a
- a/o filho/a do meio
- a/o filho/a mais novo/a
- outra/o ↓

Explique_____

Número de irmãos e/ou irmãs:

- nenhum/nenhuma
- 1 ou 2
- 3 ou 4
- mais de 4

Estado civil dos pais:

- casados
- desquitados (separados judicialmente)
- divorciados
- separação de corpos
- solteiros
- união estável
- um dos cônjuges viúvo/a

Sua renda mensal familiar é de (considere o valor do salário mínimo de 2015: R\$ 788):

- 1 salário mínimo (R\$ 788)
 entre 2 e 3 salários mínimos (R\$ 1.576 ~ R\$ 2.364)
 entre 4 e 5 salários mínimos (R\$ 3.152 ~ R\$ 3.940)
 entre 6 e 8 salários mínimos (R\$ 4.728 ~ R\$ 6.304)
 mais 9 salários mínimos (acima de R\$ 7.092)

**4. DADOS SOBRE SUA FORMAÇÃO E
POSSÍVEL ATUAÇÃO
PROFISSIONAL²⁹**

A maior parte do seu ensino fundamental e médio foi realizado em que escolas?
(Marque um x no quadro correspondente:

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	NÍVEL DE ENSINO		
	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Ensino médio
Público Municipal	()	()	()
Público Estadual	()	()	()
Público Federal	()	()	()
Rede Privada (particular)	()	()	()

Em relação ao ensino superior, forneça as seguintes informações:

(Caso você tenha feito algum curso superior anterior ao atual, especifique- o no quadro a seguir).

Primeiro curso de graduação	
Curso:	
Ano de início:	Ano de conclusão:
Instituição onde concluiu o curso:	
Natureza da Instituição: () Pública Federal	() Pública Estadual
() Pública Municipal	() Particular
Se já cursou alguma graduação voltada para a formação de professores/as, especifique:	
Licenciatura: () curta	() plena

²⁹ Item extraído da tese de doutorado da Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira intitulada “Pais professores e a escolarização dos filhos”.

Caso você já atue na área da educação, responda:

Há quantos anos você já exerce a docência?

- menos de 5 anos
- de 5 a 10 anos
- de 11 a 20 anos
- mais de 20 anos

5. DADOS SOBRE O CORPO E AS SEXUALIDADES

Como você teve as primeiras informações sobre sexo? Com quem você mais conversa?

- Com os pais
- Com os/as irmãos/irmãs
- Na escola
- Com amigos/as
- Com o/a médico/a
- Com o/a namorado/a

Como você já se informou (e/ou se informa) sobre assuntos relativos ao seu corpo e/ou a sua sexualidade? (Marque **TRÊS** opções apenas)

- Assistindo a programas de televisão
- Com amigos/as
- Com meu/minha namorado/a
- Consultando *sites* na *internet*
- Consultando páginas de redes sociais virtuais
- Em consultas psicológicas
- Em consultas médicas
- Leituras de jornais e/ou revistas
- Leituras em livros especializados
- Na escola, com meus/minhas professores/as
- Na Igreja
- Por intermédio da família
- Por meio de programas de rádio

Você já vivenciou algum tipo de relação homossexual?

- Sim, uma vez
- Sim, mais de uma vez
- Não e não pretendo vivenciar
- Não, mas poderia vivenciar
- Não desejo responder

Você já ouviu falar acerca da “Ideologia de gênero” na sala de aula? Em caso de resposta afirmativa, esclareça como se inteirou sobre o assunto e qual a sua opinião.

Sim

Não

Você conhece alguma lei ou projeto de lei voltados para as relações de gênero? Em caso de resposta afirmativa, assinale:

Sim

Projeto de lei nº 5002/13 sobre o direito a Identidade de Gênero

Lei Maria da Penha

Direito ao nome social

Programa Brasil sem Homofobia

Plano Nacional de promoção dos Direitos Humanos e cidadania de LGBT

Princípios de *Yogyakarta*

Outro: _____

Não

Você conhece ou já participou de alguma ação coletiva voltada para as relações de gênero e/ou em defesa da igualdade de gênero? Em caso de resposta afirmativa, assinale:

Sim

Parada LGBT

Marcha das vadias

Grupo de estudo

Coletivos

Outros: _____

Não

APÊNDICE B- MODELO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO-UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - ICHS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- DEEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

*“GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: DIÁLOGOS
ACERCA DE ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS DISCENTES”*

Prof. Dr. Marco Antonio Torres (ICHS/UFOP, Siape; 1742527)

Apolônia J. Ferreira Silva (ICHS/UFOP, matrícula: 2015.10105)

Prezado/a aluno/a,

Você foi selecionado/a para responder a esta entrevista destinada à segunda fase da produção de dados da pesquisa *“Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes”* trabalho de dissertação de Apolônia Silva, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação – ICHS/UFOP.

No ato da entrevista disponibilizaremos uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Cessão de Direitos (TCLE), documento que deverá ser assinado por você, em duas vias de igual teor, ficando uma delas em sua posse. Entre outras questões, o documento sinaliza, principalmente, que os riscos e/ou desconfortos ocasionados em decorrência da pesquisa, são praticamente inexistentes e que a sua identidade será mantida em total sigilo.

Mais uma vez, informamos que a pesquisa é orientada e supervisionada diretamente pelo Prof. Dr. Marco Antonio Torres (ICHS/UFOP) e que sua participação é de fundamental importância. Destacamos que você poderá retirar o seu aceite em participar do trabalho a qualquer momento, bem como evitar a responder as questões que julgar desnecessárias. **Ainda assim, pedimos o favor de responder a todas as questões.** Igualmente, lembramos que os dados serão tratados de forma sigilosa e somente o resultado de seu conteúdo será objeto de análise.

Em caso de dúvidas ou de necessidade de contatos, favor procurar os pesquisadores: apoloniasilva13@gmail.com e marcoatorres@ichs.ufop.br.

Informamos por fim que a investigação foi submetida, apreciada e aprovada com parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP, número CAAE: 50249615.4.0000.5150.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marco Antonio Torres e Apolônia Silva

Mariana/ 2017

NOME: _____

TURMA: _____ | CELULAR: _____ | E-MAIL: _____

Escolha de nome fictício: _____

DATA: _____ | LOCAL: _____

QUESTÕES DA ENTREVISTA

- Discussões de gênero e sexualidades na **FAMÍLIA**

- 1- Como é o diálogo entre você e a sua família? Vocês costumam tratar dos mais variados tipos de assuntos relacionados ao gênero e/ou as sexualidades?
- 2- No âmbito familiar, com quem você costuma conversar mais sobre o sexo e as sexualidades?
- 3- Você consegue observar alguma diferença no tratamento dado pela sua família a meninos e meninas de maneiras distintas?

- A categoria gênero e as noções das sexualidades na **ESCOLA**

- 4- Na infância, no momento em que estudava na escola básica, como foram tratadas as relações de gênero e as sexualidades no âmbito escolar?
- 5- Os/as professores/as já trabalhavam o gênero e as sexualidades dentro da sala de aula? Quais os materiais eram utilizados? Como abordavam o assunto?
- 6- Você acha que as escolas em que você estudou no decorrer da sua infância e adolescência, colaboraram no desenvolvimento de competências e interesses diferentes entre os gêneros?

- Relações **SOCIAIS**

- 7- Atualmente tem se falado muito acerca de gênero e sexualidades. O que você acha desse discurso que está por aí?
- 8- Você conhece ou convive com alguém que se considere pertencente ao movimento de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e/ou travestis (LGBTT) dentro ou fora da Universidade? Onde e como se conheceram?
- 9- Você já foi vítima ou já presenciou algum comportamento preconceituoso voltado para as relações de gênero? Por parte de quem?

- O/A estudante e a **UNIVERSIDADE**

10- Como você avalia o curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto?

11- Como você descreve a disciplina de gênero e sexualidades ofertada pelo curso de Pedagogia? Alguma outra disciplina aborda esse tipo de assunto? Você sabe informar se há algum projeto desenvolvido pela UFOP, que atue diretamente nas relações de gênero? O que você acha disso?

12- Você conhece ou já ouviu falar acerca da temática voltada para a “Ideologia de gênero” dentro da sala de aula? O que você tem a dizer sobre isso?

- Experiências **PROFISSIONAIS**

13- Agora fale um pouco sobre a sua formação. Você já tem experiência como professor/a? Como é que você nessa condição (de futuro/a professor/a) trabalha (pretende trabalhar) com assuntos relacionados ao sexo e a/s sexualidade/s com os/as seus/suas alunos/as?

14- Em sua opinião, como a escola deveria tratar as relações de gênero e as sexualidades? Como deveria, por exemplo, pensar as questões relacionadas às orientações sexuais?

15- Quais os veículos e agências que você utiliza ou pretende utilizar para auxiliar a esclarecer as possíveis dúvidas dos/das seus/suas futuros/as alunos/as?

16- Você se sente suficientemente capacitada/o para vivenciar essas questões, dentro das instituições?

17- Enquanto educador/a, como você avalia a infância nos dias atuais?

18- Existe alguma questão sobre a qual não conversamos, ou assunto sobre o qual você gostaria de falar?

**APÊNDICE C- MODELO DE DECLARAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA
PESQUISA**

Eu, _____ (Nome do/da responsável pela instituição), portador da cédula de identidade n. _____, DECLARO para os devidos fins que a pesquisadora *Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva*, telefone 31. 9519.4244 e e-mail *apoloniasilva13@gmail.com*, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós- graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, e seu orientador, *Prof. Dr. Marco Antonio Torres*, telefone 31.3557.9407 e e-mail *marcoatorres@ichs.ufop.br* do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEDU/UFOP) requisitaram a participação desta Instituição no estudo intitulado “*Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes*”.

DECLARO ter ciência de que o objetivo geral da pesquisa é analisar a maneira com a qual, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, regularmente matriculados/as na Universidade Federal de Ouro Preto pensam os assuntos relacionados aos discursos de gênero e as sexualidades e o que realmente sabem sobre eles. A participação dos/das alunos/as deste estabelecimento se limita a responder a um questionário proposto pelos pesquisadores contendo 18 perguntas e a cessão de uma entrevista gravada por meio de recurso digital. Em ambos os casos, as questões apresentadas somente dirão respeito ao tema relacionado ao objeto da pesquisa.

DECLARO ter ciência de que os riscos de influências negativas, tais como: desconfortos, lesões, prejuízos ou riscos morais e/ou materiais, bem como de constrangimento de qualquer espécie, provocados pela pesquisa, são praticamente inexistentes, uma vez que a participação dos/das estudantes recrutados/das para o estudo está condicionada apenas à cessão de direitos sobre o uso e a publicação de seus depoimentos apreendidos por meio de questionário próprio e de entrevista cujas perguntas são pertinentes ao estudo. Isso significa que a investigação pode apresentar apenas desconfortos psicológicos, devido às exposições de suas opiniões durante os depoimentos. DECLARO ainda ceder ao pesquisador, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos financeiros, hereditários e

patrimoniais a plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos de caráter histórico e documental que serão prestados.

Além disso, RECONHEÇO que um canal de comunicação entre os pesquisadores, os/as alunos/as entrevistados/as, e a direção da Instituição será mantido ao longo de toda a pesquisa. Caso o ICHS se sinta prejudicado em algum aspecto, o mesmo poderá solicitar a interrupção do trabalho a qualquer momento. Além disso, igualmente RECONHEÇO que o nome dos/das participantes serão alterados no registro escrito final. Somente a pesquisadora e o seu orientador envolvidos no estudo terão acesso a essas informações, que serão utilizadas apenas para fins científicos. RECONHEÇO que a identidade de qualquer estudante que participe do estudo não será revelada publicamente, em nenhuma hipótese.

DECLARO também estar ciente de que a pesquisa poderá oferecer benefícios diretos e/ou indiretos à comunidade acadêmica, uma vez que os resultados do estudo poderão contribuir futuramente para o maior conhecimento a respeito dos/das estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto.

AFIRMO ter total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa, antes ou depois de autorizar a participação do Instituto que ora represento, pois todas as dúvidas deverão ser esclarecidas por qualquer membro da equipe responsável.

Estou CIENTE de que também posso desligar a instituição deste projeto a qualquer momento sem a necessidade de me justificar junto aos pesquisadores. Esta instituição reconhece suas responsabilidades como instituição coparticipante da pesquisa e seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos para ela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e do bem-estar das pessoas envolvidas.

AFIRMO também que o Instituto terá total isenção no que tange às responsabilidades diretas sobre o uso dos dados da pesquisa e que o uso dos materiais de produção de dados não implicará em nenhum custo à entidade. A aplicação dos questionários e das entrevistas ocorrerá no próprio centro, sempre em horário regular do funcionamento do estabelecimento, podendo acontecer no intervalo entre as aulas ou em algum outro

momento propício, desde que não atrapalhe a rotina habitual dos/das alunas. Estou CIENTE e DE ACORDO que somente a discente pesquisadora terá contato com os/as alunos/as objeto de investigação.

AFIRMO ainda ter recebido uma cópia desta Declaração para Autorização de Pesquisa, em duas vias de igual teor devidamente paginadas e assinadas pelo pesquisador e por sua orientanda.

Estou CIENTE ainda de que a divulgação dos resultados da pesquisa ocorrerá na apresentação da Dissertação desenvolvida pela aluna, resguardando sempre o nome dos/das envolvidos/as.

Eu, voluntariamente, autorizo a realização da pesquisa nesta Instituição. Portanto, concordo com tudo que está descrito nesta Declaração e como agente responsável pela Instituição, confiro o meu consentimento.

Mariana/MG, _____ de _____ de 2017.

Assinam este documento em duas vias de igual teor, os interessados:

Assinatura do/da responsável pela Instituição

Assinatura da Aluna Pesquisadora

Assinatura do Professor Orientador

CONTATOS

APOLÔNIA DE JERUSALÉM FERREIRA SILVA (Aluna Pesquisadora)

Rua do Catete, n° 219A, bairro centro.

Mariana/MG. CEP: 35420-000

E-mail:apoloniasilva13@gmail.com. Telefone: 31.9519.4244

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6289196480832853>

MARCO ANTONIO TORRES (Professor Orientador Pesquisador):

Universidade Federal de Ouro Preto / Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Rua do Seminário, S/N, Centro - Mariana/MG. CEP: 35420.000

E-mail: marcoatorres@ichs.ufop.br/Telefone: 31. 3557.9407

Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/1187338993234801>

**APÊNDICE D- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO E INSTRUMENTOS DE CESSÃO DE DIREITOS**

Apresentação

Eu, _____, portador/a do documento de identificação _____, REGISTRO que recebi da pesquisadora *Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva*, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a requisição de minha participação na pesquisa intitulada "*Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes*", sob a orientação do Prof. Dr. *Marco Antonio Torres* e autorizada pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Investigação submetida, apreciada e aprovada com parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP - CAAE: 50249615.4.0000.5150).

Objetivos da pesquisa

DECLARO estar ciente do objetivo geral da pesquisa que visa analisar a maneira com a qual, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto pensam os assuntos relacionados aos discursos de gênero e as sexualidades e o que realmente sabem sobre eles, dando importância à diversidade de classe, de gênero, de sexualidade, etnicorracial e geracional. DECLARO que conversei sobre o projeto com os pesquisadores e que sanei todas as dúvidas e de que estou CIENTE que uma cópia física encontra-se disponível junto à Direção do Centro.

Procedimentos da pesquisa

Tenho CONSCIÊNCIA de que a minha participação se limita a responder a um questionário proposto pelos pesquisadores e à cessão de uma entrevista gravada por meio de recurso digital. Em ambos os casos, as questões versam, necessariamente, a respeito do tema relacionado ao objeto da pesquisa. Tenho ainda CONSCIÊNCIA de que a resposta a todas as questões não é obrigatória e de que, a qualquer momento, poderei desistir de participar e/ou retirar meu consentimento e a cessão de direitos de uso e de publicação e, ainda, que minha recusa não trará nenhum prejuízo à minha relação com os pesquisadores. No entanto, caso novas informações sejam necessárias no decorrer da pesquisa, coloque-me à disposição dos pesquisadores, desde que respeitados meus interesses, minhas possibilidades e minhas limitações.

Riscos e desconfortos

AFIRMO ter ciência de que os riscos de influências negativas, tais como: desconfortos, lesões, prejuízos ou riscos materiais e/ou morais, bem como de constrangimento de qualquer espécie,

provocados pela pesquisa, são praticamente inexistentes, uma vez que a minha participação está condicionada apenas à cessão de direitos sobre o uso e a publicação de meus depoimentos apreendidos por meio de questionário próprio e de entrevista cujas perguntas são pertinentes ao estudo. Isso significa que a investigação pode apresentar apenas desconfortos psicológicos, devido às exposições de minhas opiniões durante os meus depoimentos. Em relação a isso, DECLARO conhecer os cuidados que os pesquisadores me apresentaram como forma de minimizar os possíveis efeitos de tais desconfortos, tais como: 1) a realização da entrevista e do questionário ocorrerá apenas no ICHS, sem interrupções e respeitadas às condições de ambientes arejados, dotados de boa iluminação e de baixa interferência sonora provocada por ruídos externos; 2) a realização da entrevista ocorrerá de maneira individual estando presentes no mesmo ambiente somente eu e a pesquisadora e; 3) os pesquisadores se comprometeram a não divulgar, sob nenhuma hipótese, a minha identidade, mantendo assim meu anonimato e, sempre que necessário, efetuando a troca dos nomes verídicos de pessoas e instituições que porventura eu venha a utilizar no meu depoimento. DECLARO ainda ceder aos pesquisadores, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais dos depoimentos de caráter histórico e documental que prestei.

Confidencialidade da pesquisa

Estou CIENTE de que todos os dados produzidos terão caráter sigiloso, sendo preservada a minha identidade como depoente. Somente os pesquisadores envolvidos no estudo terão acesso às minhas informações, que serão utilizadas apenas para fins acadêmico-científicos relacionados aos objetivos da pesquisa.

Benefícios sociais da pesquisa

Com a minha participação, ACREDITO que a pesquisa poderá oferecer benefícios diretos e/ou indiretos à comunidade acadêmica, uma vez que os resultados do estudo poderão contribuir futuramente para o maior conhecimento a respeito dos/das estudantes de Licenciatura em Pedagogia, além de se revelar importante para os/as próprios/as participantes, já que poderão refletir sobre si mesmos/as, além de permitir que até mesmo o Instituto de Ciências Humanas e Sociais desenvolva ações específicas para pensar os interesses e as questões dos/das estudantes de Licenciatura em Pedagogia.

Custos/Reembolso financeiro para o/a participante

Tenho CONHECIMENTO de que minha participação não gerará nenhum gasto decorrente do meu depoimento. Igualmente DOU FÉ de que não receberei qualquer espécie de gratificação, reembolso ou vantagem pela minha participação voluntária na pesquisa, seja ela educacional ou financeira.

Dúvidas e contatos

Estou CIENTE de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa e/ou à minha participação diretamente com os pesquisadores. Para tanto, confirmo receber neste documento todos os contatos atualizados dos pesquisadores. Também estou CIENTE de que serei previamente comunicado/a da data de apresentação pública dos resultados da pesquisa.

Eu, _____, DECLARO que li todas as informações contidas neste documento e que fui devidamente informada pela pesquisadora, *Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva*, dos procedimentos que serão utilizados, para o cumprimento dos **objetivos** da pesquisa, seus **riscos**, o caráter **confidencial** dos dados produzidos para o estudo, seus **benefícios sociais**, a relação de **custos** e os **contatos** da pesquisadora, **concordando com a minha participação voluntária**. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. DECLARO ainda que recebi uma cópia desse Termo de consentimento Livre e Esclarecido e Cessão de Direitos, devidamente paginado em quatro laudas e assinado.

Assinam em duas vias de igual teor, as pessoas interessadas:

Ciente e de acordo,

Assinatura do/da aluno/a voluntário/a: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Mariana/MG, _____ de _____ de 2017.

CONTATOS

APOLÔNIA DE JERUSALÉM FERREIRA SILVA (Pesquisadora)

Rua do Catete, n.º. 219A. Centro. Mariana/MG. CEP: 35420.000

apoloniasilva13@gmail.com / (31) 98246.4244/ <<http://lattes.cnpq.br/6289196480832853>>

MARCO ANTONIO TORRES (Professor Orientador Pesquisador)

Universidade Federal de Ouro Preto /Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rua do Seminário, S/N,

Centro – Mariana / MG/ marcoatorres@ichs.ufop.br/ (31) 3557.9407/

<http://lattes.cnpq.br/1187338993234801>

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA com Seres Humanos da Universidade Federal Viçosa (CEP/UFV)

Universidade Federal de Ouro Preto. Campus Universitário Morro do Cruzeiro| Instituto de Ciências

Exatas e Biológicas | Sala 29 | CEP 35400-000 | Ouro Preto - MG, Brasil

cep@propp.ufop.br / (31) 3559-1368/ <http://www.comitedeetica.ufop.br/index.php/contato>

**APÊNDICE E- MODELO DE DECLARAÇÃO DA DIVULGAÇÃO DOS
RESULTADOS**

Declaramos para os devidos fins que todos os resultados obtidos no estudo intitulado ***“Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes”*** serão públicos, independentes de serem resultados favoráveis ou não, tendo em vista que a veracidade dos conteúdos, dos dados e das informações deverá estar acima de quaisquer interesses particulares.

Mariana/MG, _____ de _____ de 2017.

Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva
Aluna pesquisadora da Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marco Antonio Torres
Professor pesquisador do Departamento de Educação da
Universidade Federal de Ouro Preto

**APÊNDICE F- MODELO DE DECLARAÇÃO DO USO E DESTINAÇÃO DOS
DADOS PRODUZIDOS**

Declaramos para os devidos fins que todos os dados obtidos no estudo intitulado ***“Gênero e sexualidades na formação de pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes”*** em particular os dados produzidos em equipamento digital bem como os questionários, serão utilizados somente para fins científicos. Destacamos ainda que após a apresentação da Dissertação, os arquivos digitais e os questionários impressos serão permanentemente destruídos após um período de cinco anos arquivados.

Mariana/MG, _____ de _____ de 2017

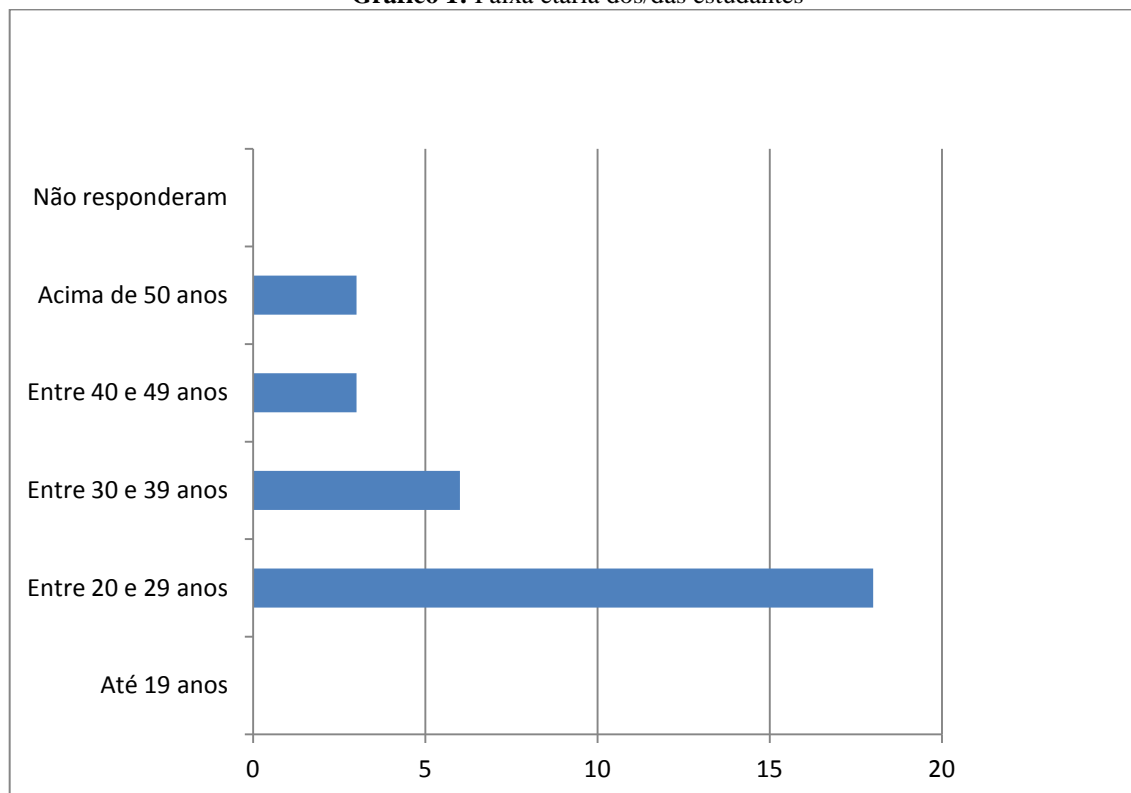
Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva
Aluna pesquisadora da Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marco Antonio Torres
Professor pesquisador do Departamento de Educação da
Universidade Federal de Ouro Preto

APÊNDICE G- PRODUÇÃO DE DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

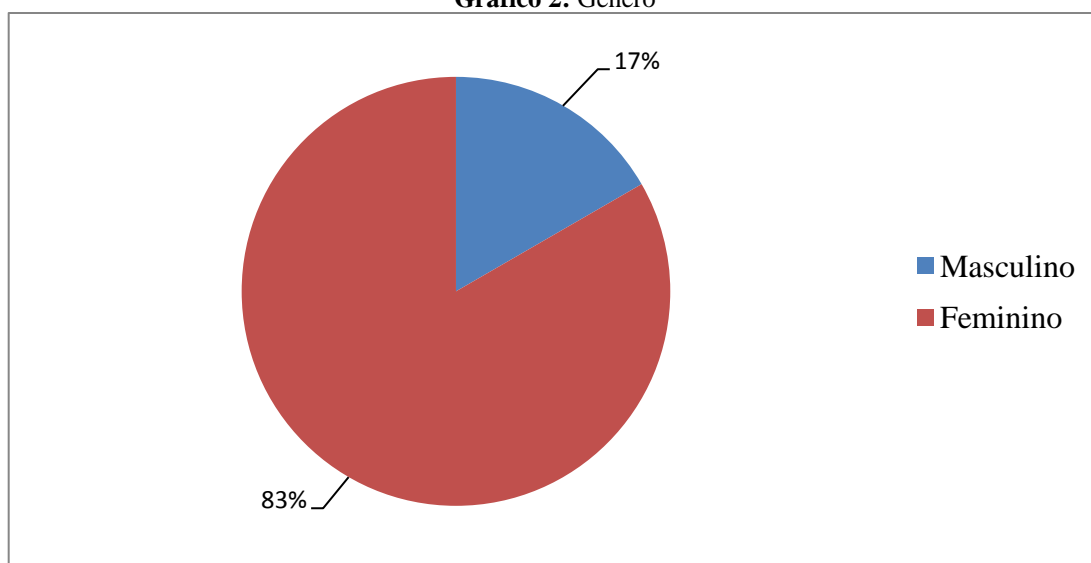
1 DADOS PESSOAIS

Gráfico 1: Faixa etária dos/das estudantes



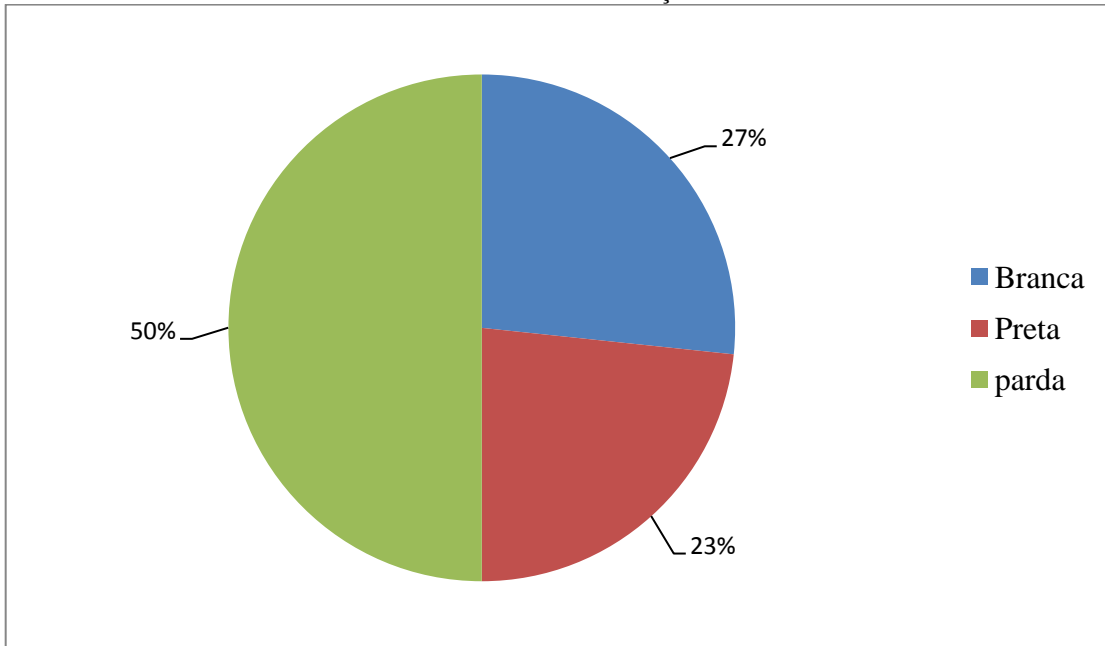
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 2: Gênero



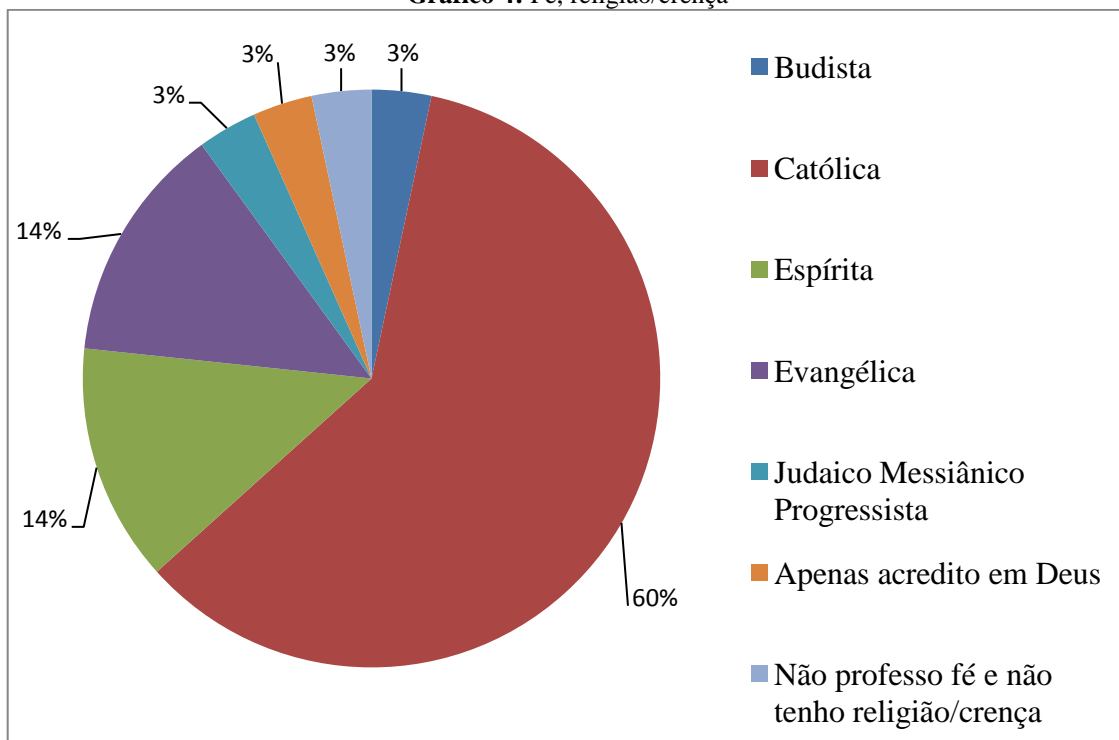
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 3: Cor ou raça



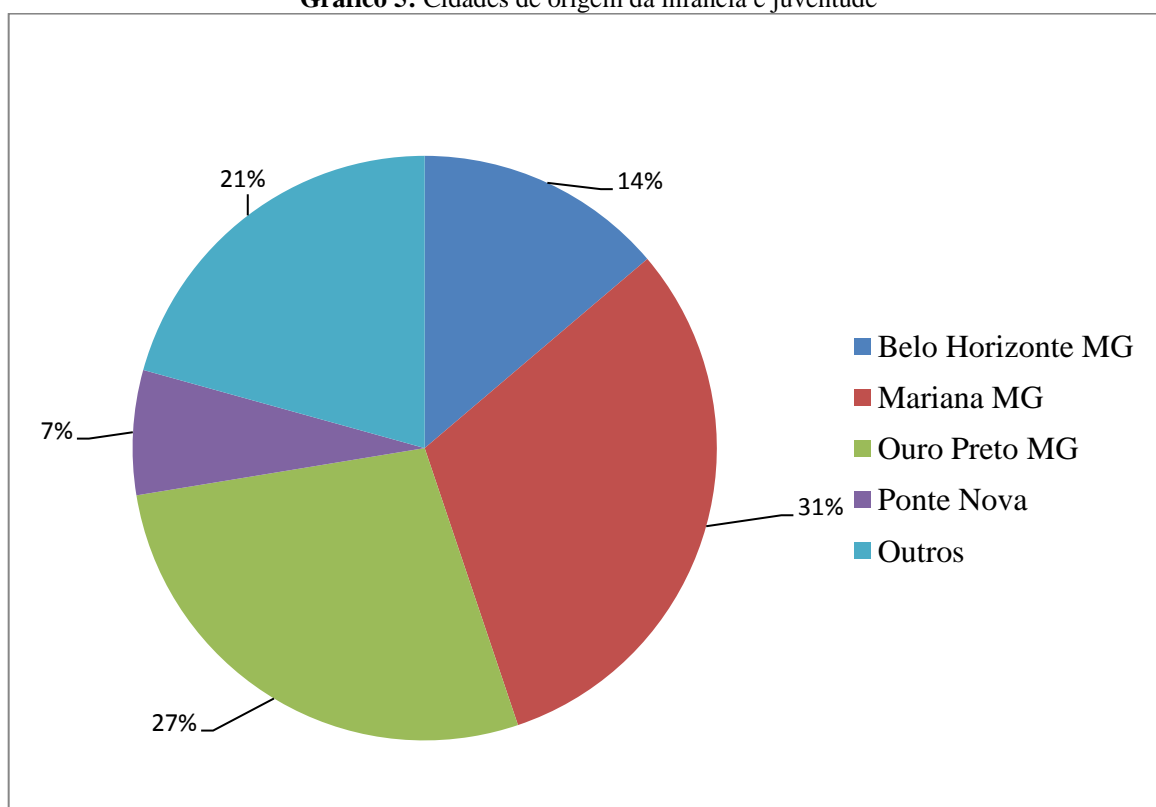
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 4: Fé, religião/crença



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

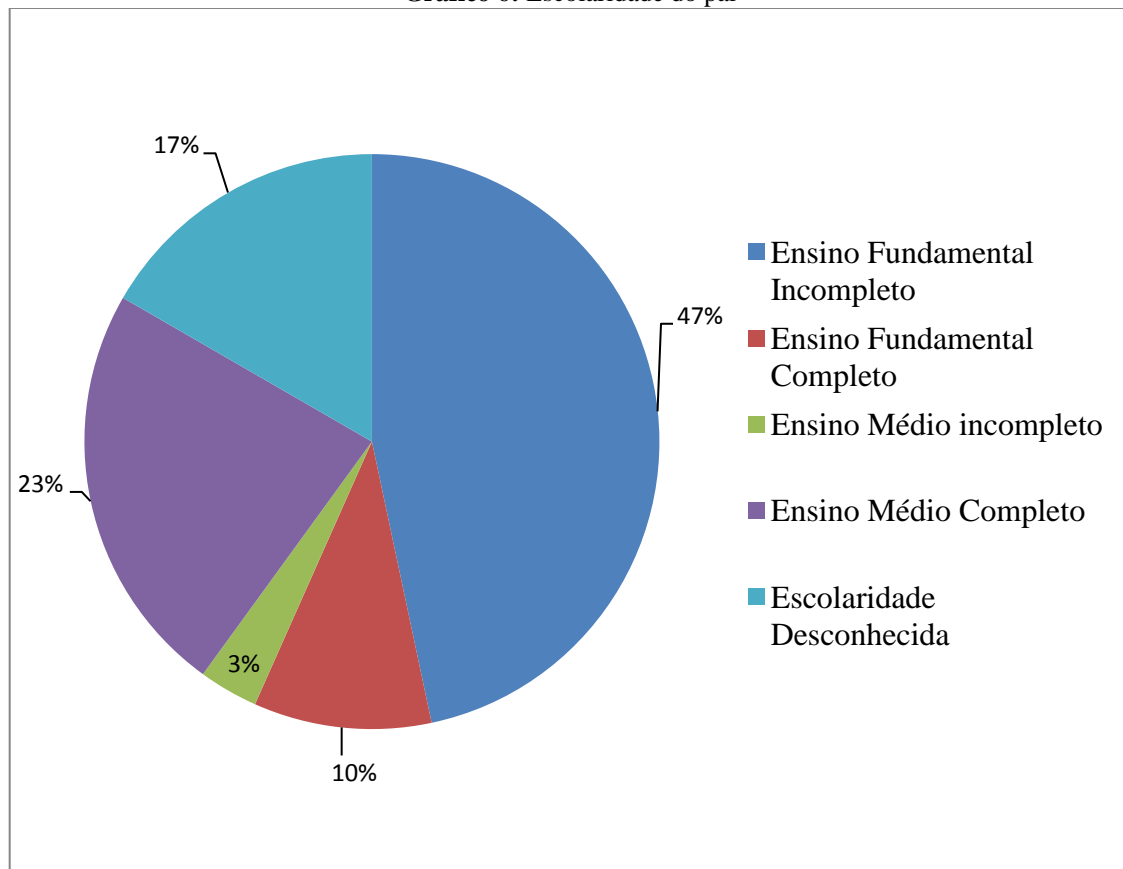
Gráfico 5: Cidades de origem da infância e juventude



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

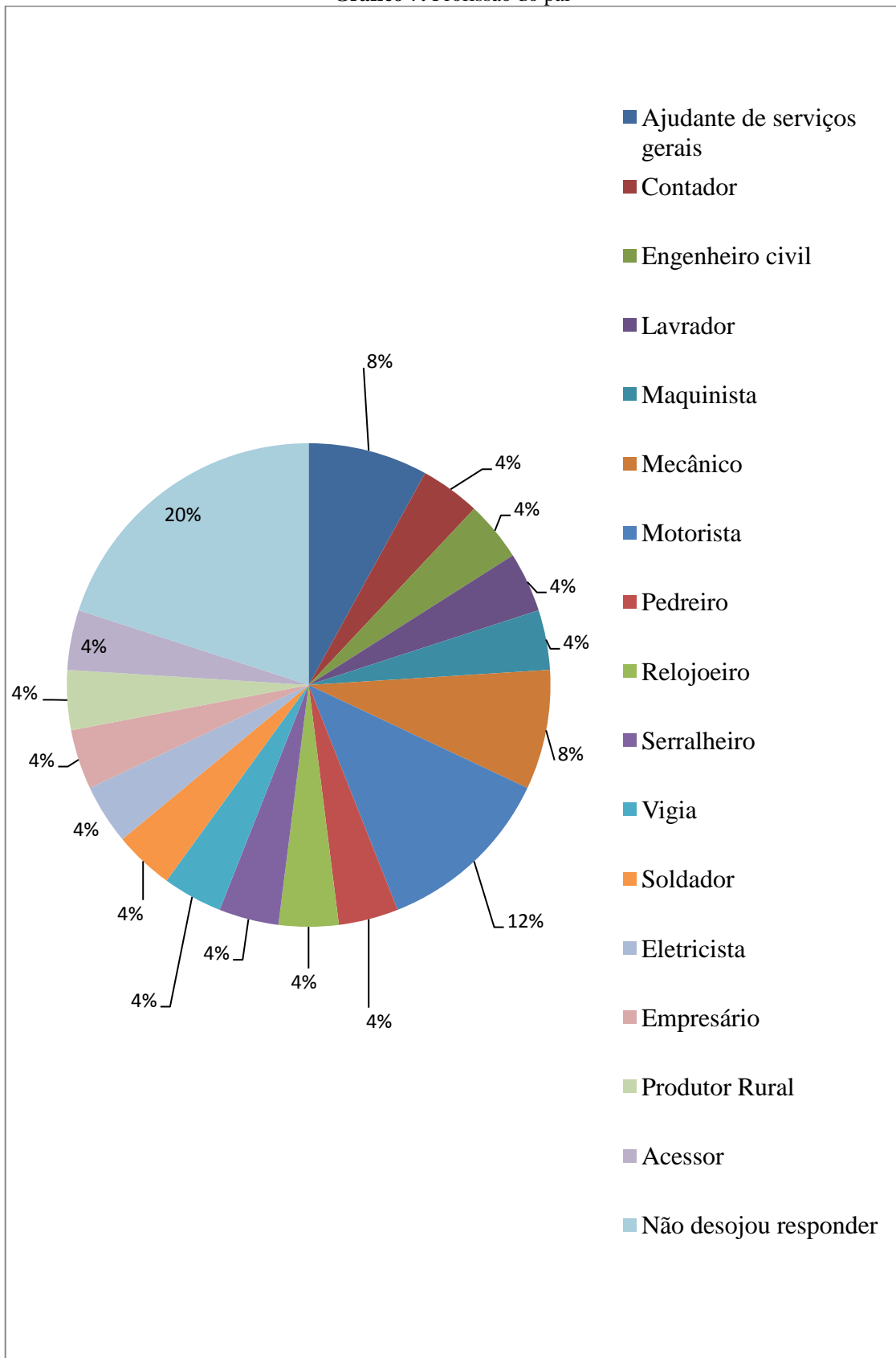
2 DADOS DE ESCOLARIDADE DOS PAIS

Gráfico 6: Escolaridade do pai



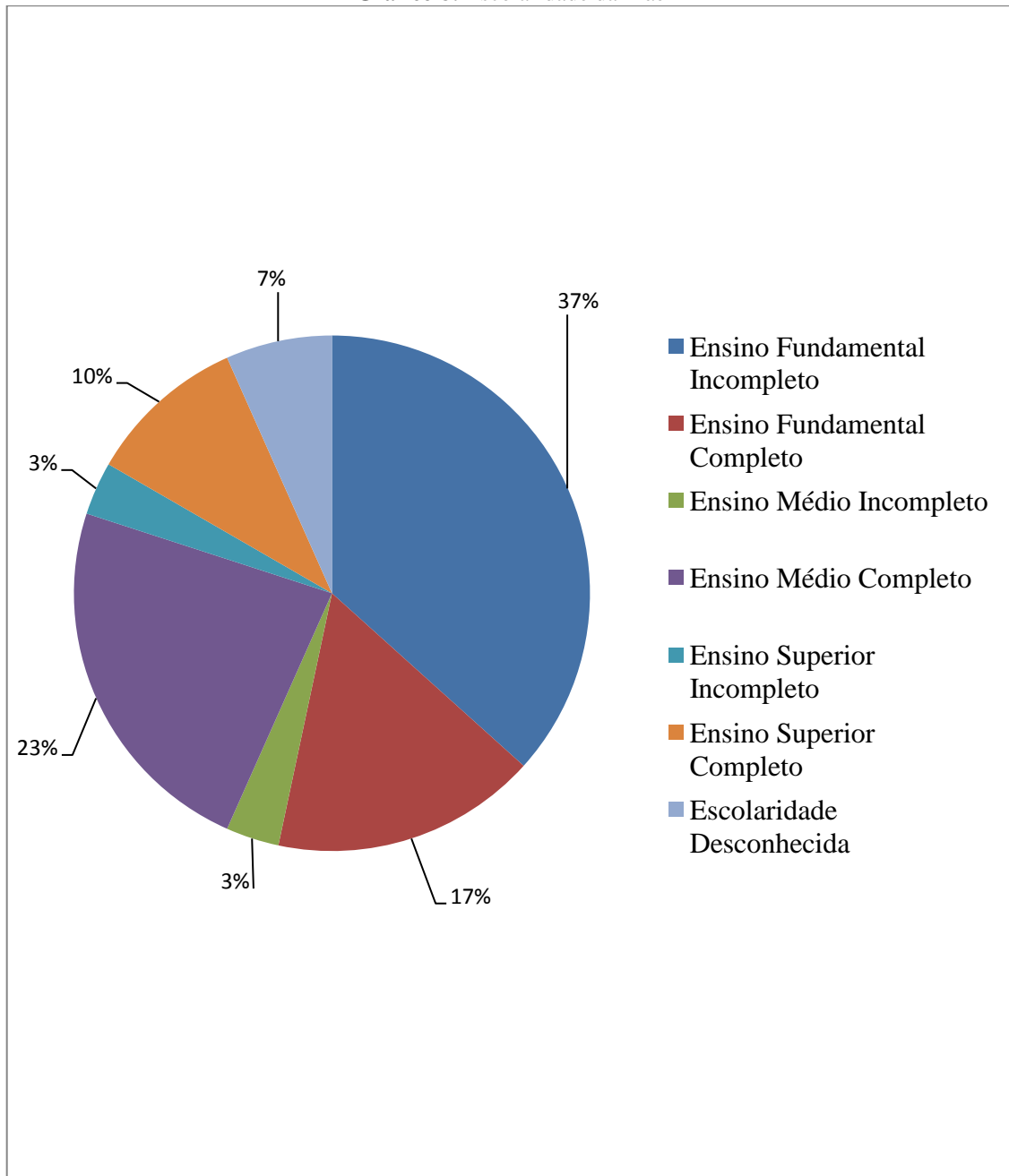
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 7: Profissão do pai



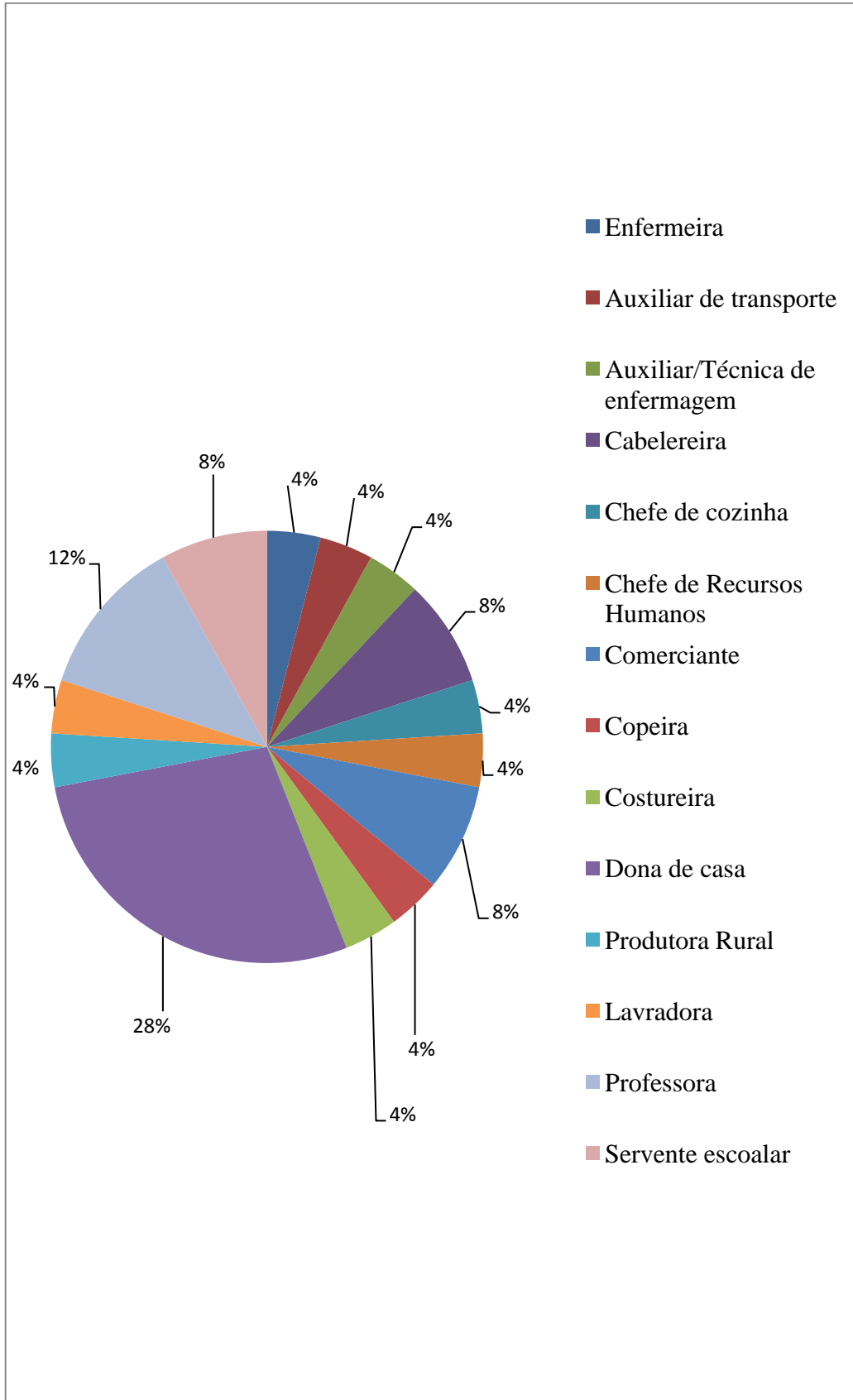
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 8: Escolaridade da Mãe



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

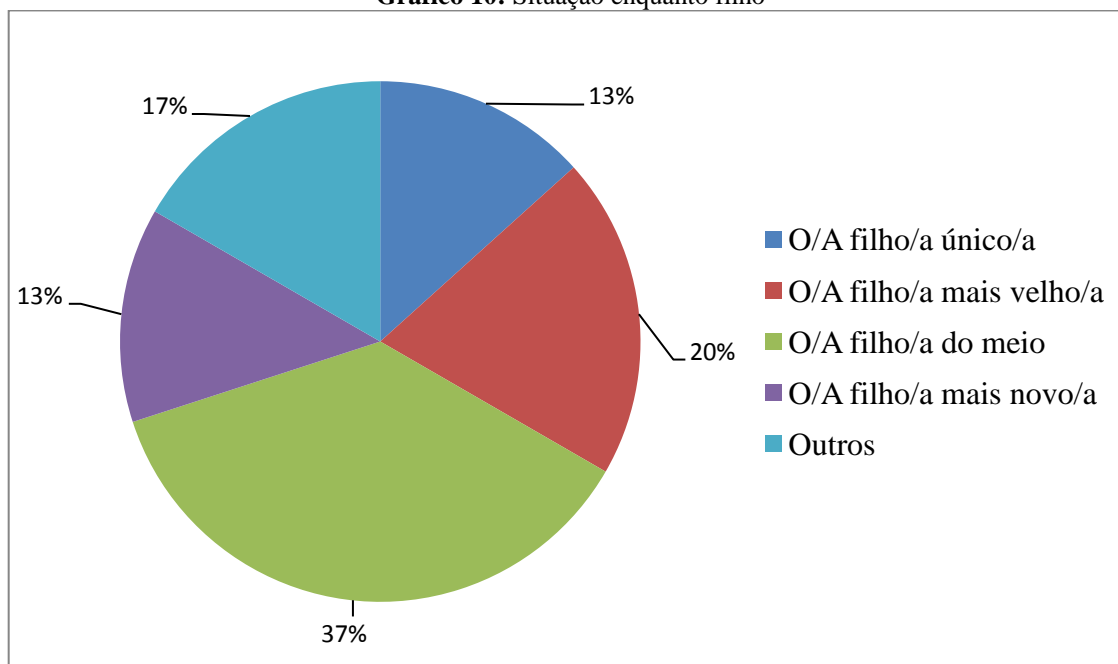
Gráfico 9: Profissão da Mãe



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

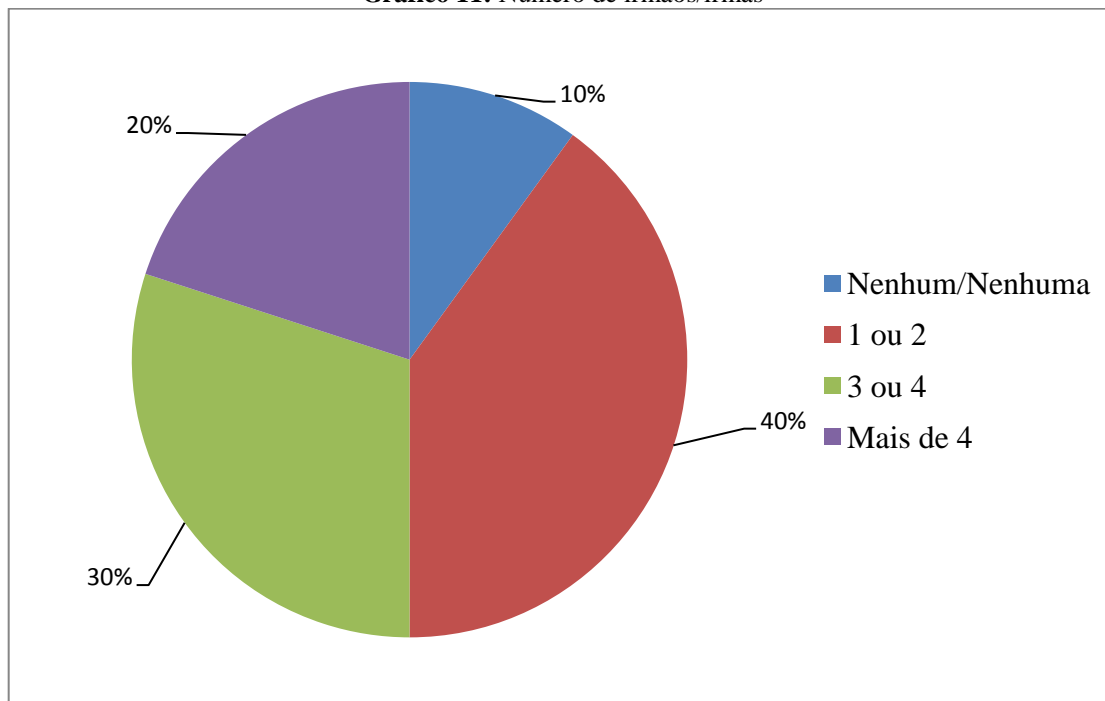
3 DADOS FAMILIARES

Gráfico 10: Situação enquanto filho



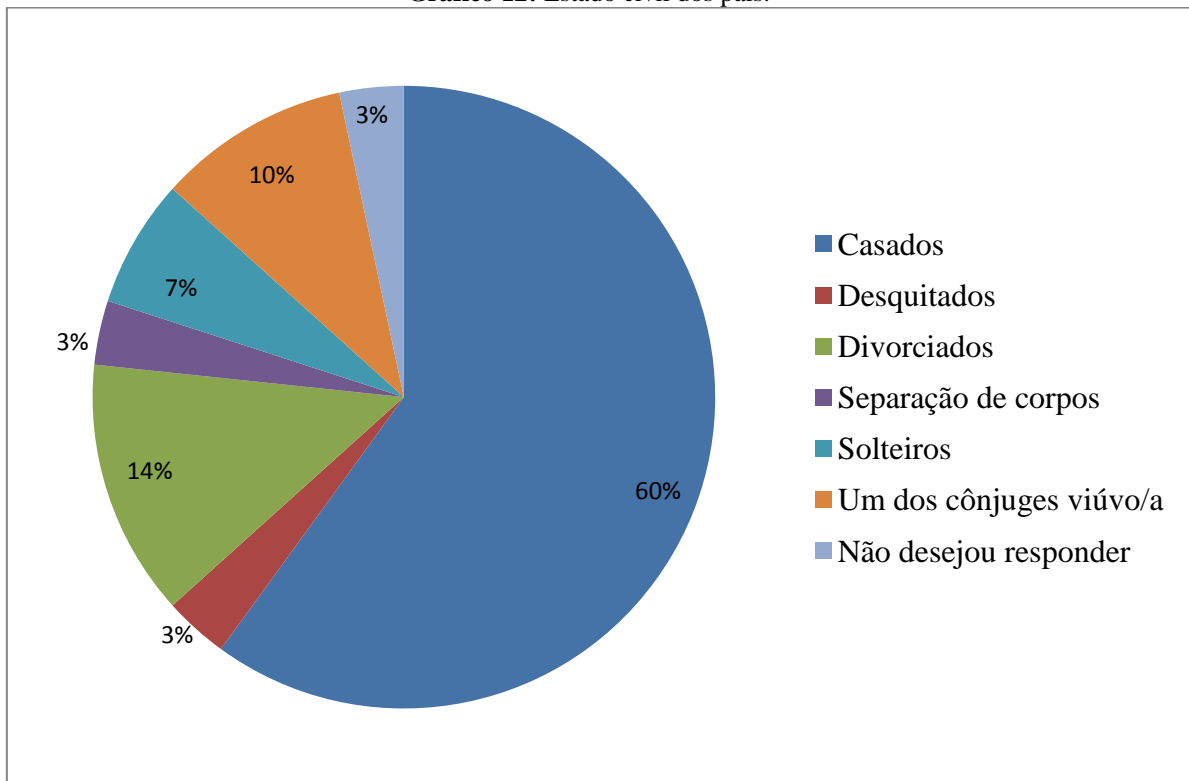
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 11: Número de irmãos/irmãs



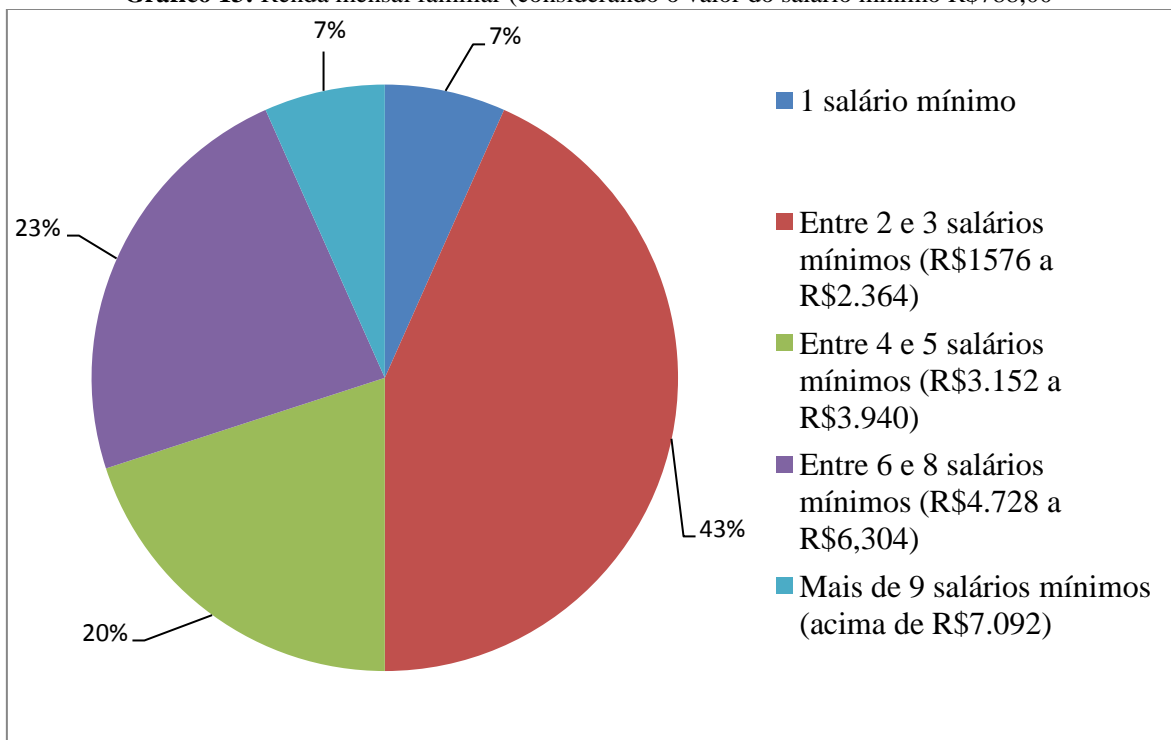
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 12: Estado civil dos pais.



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

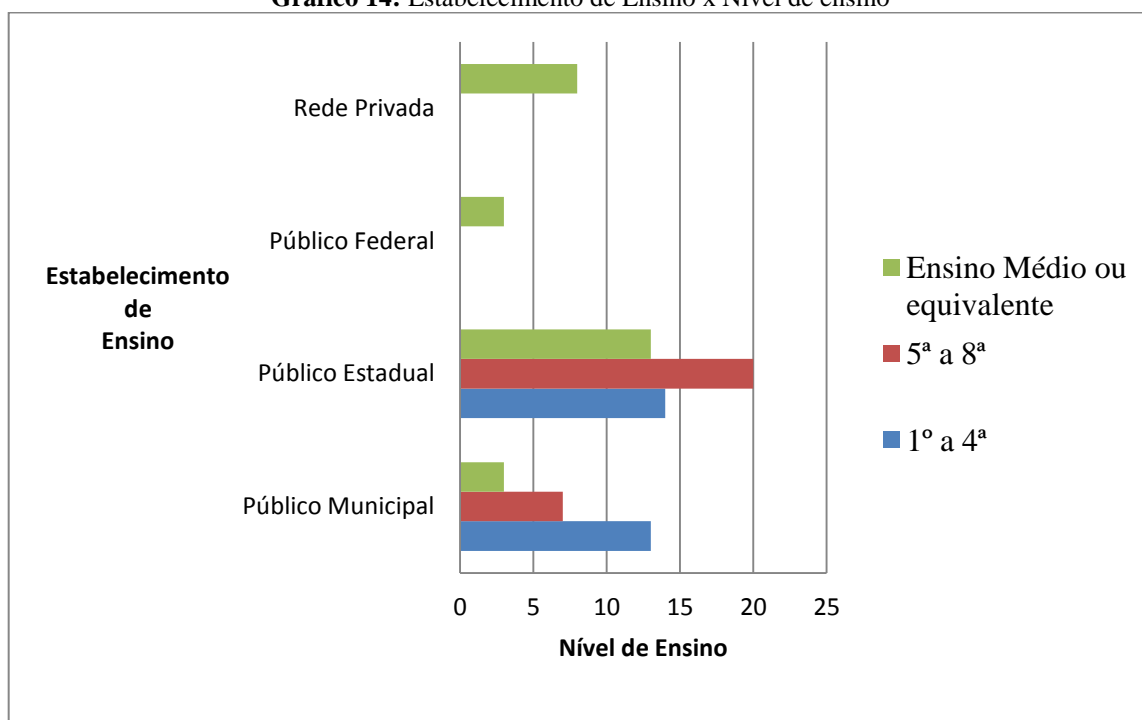
Gráfico 13: Renda mensal familiar (considerando o valor do salário mínimo R\$788,00)



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

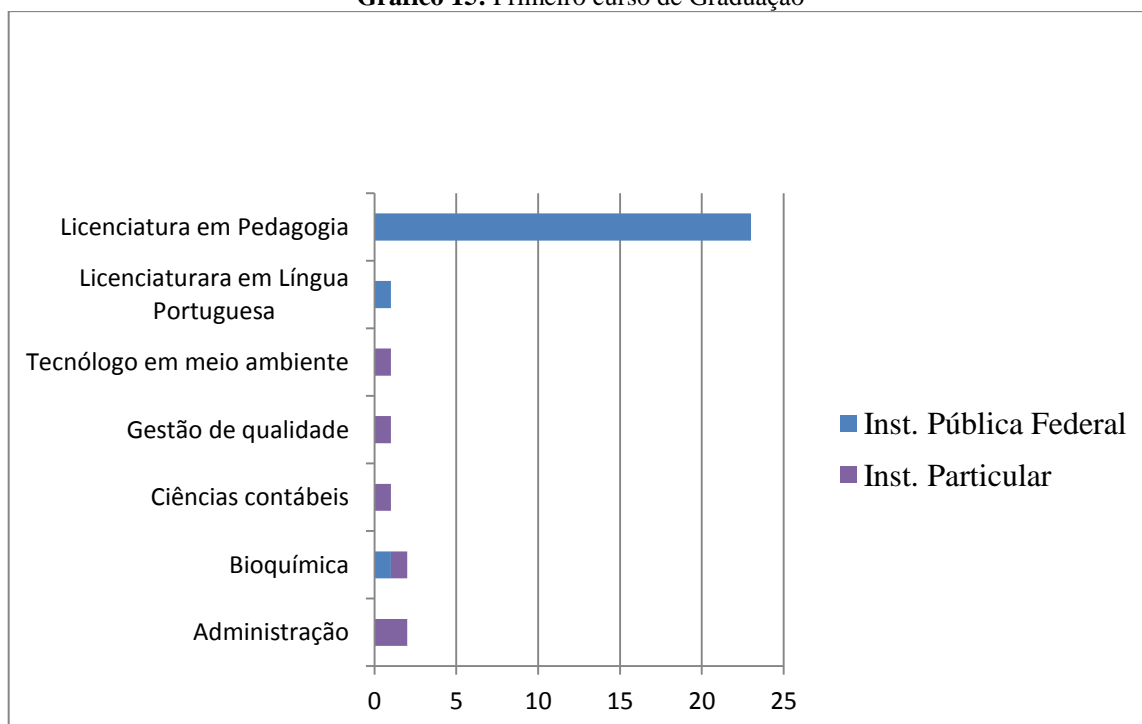
4 DADOS SOBRE SUA FORMAÇÃO E POSSÍVEL ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Gráfico 14: Estabelecimento de Ensino x Nível de ensino



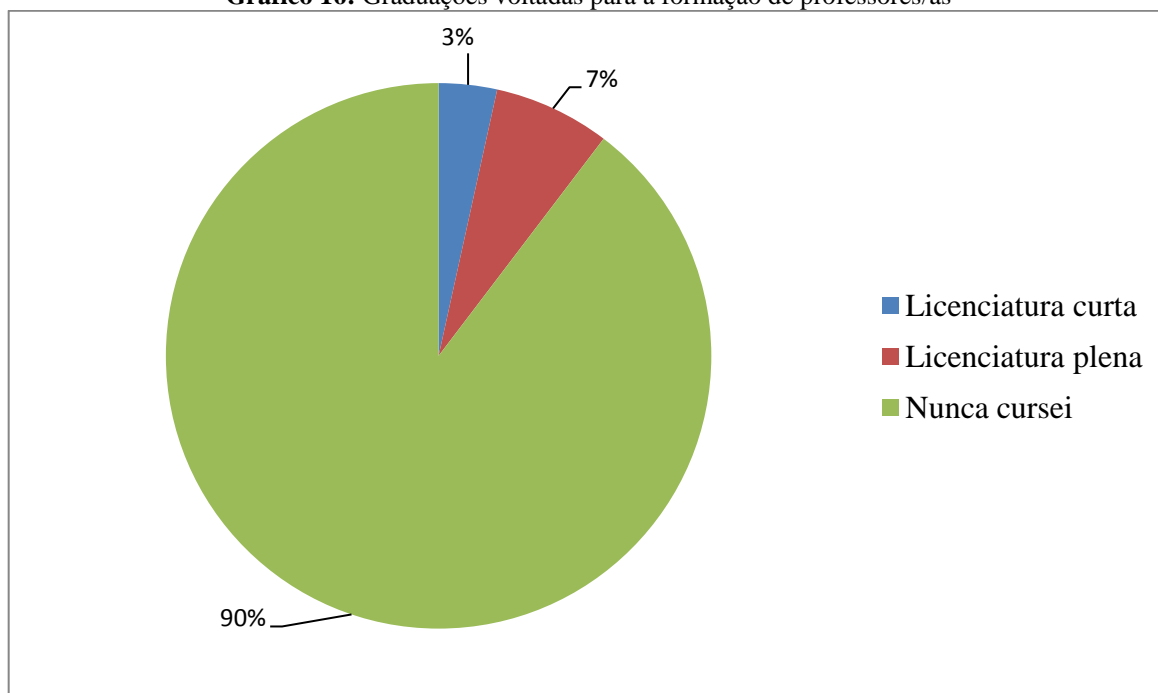
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 15: Primeiro curso de Graduação



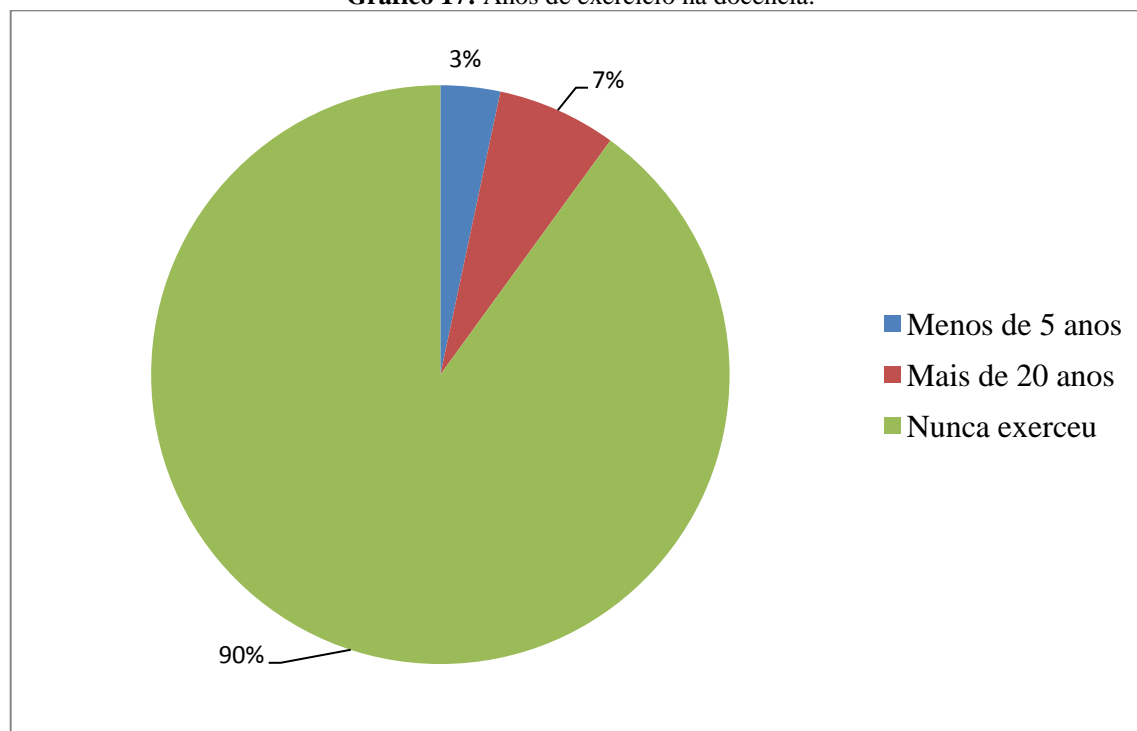
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 16: Graduações voltadas para a formação de professores/as



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

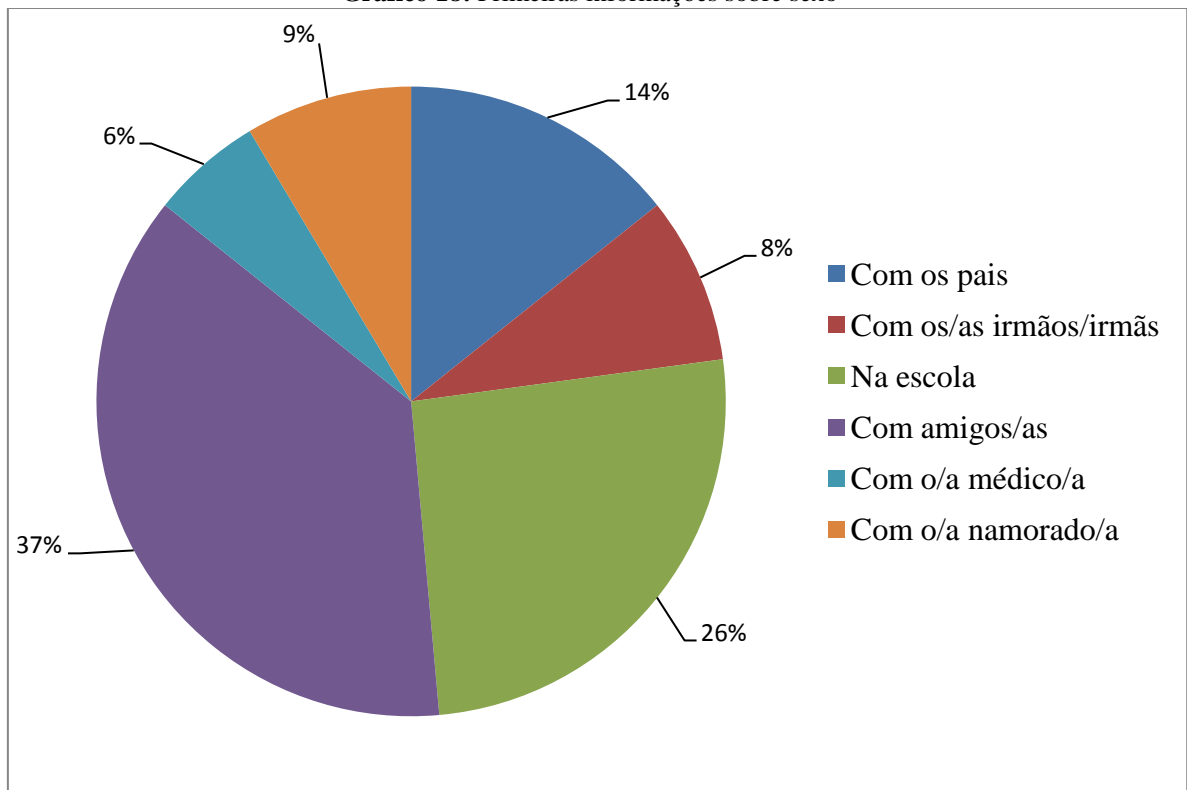
Gráfico 17: Anos de exercício na docência.



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

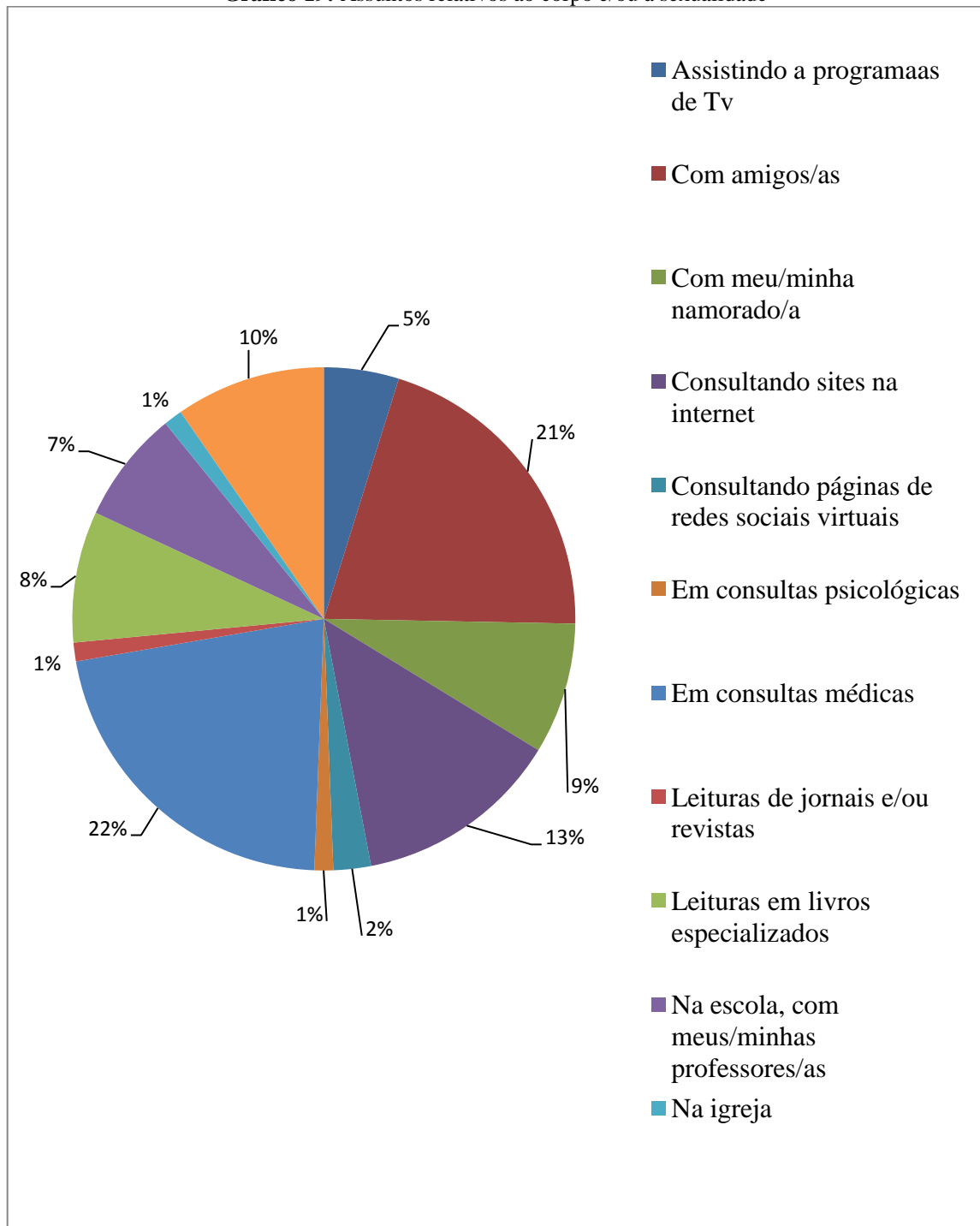
5 DADOS SOBRE O CORPO E AS SEXUALIDADES

Gráfico 18: Primeiras informações sobre sexo



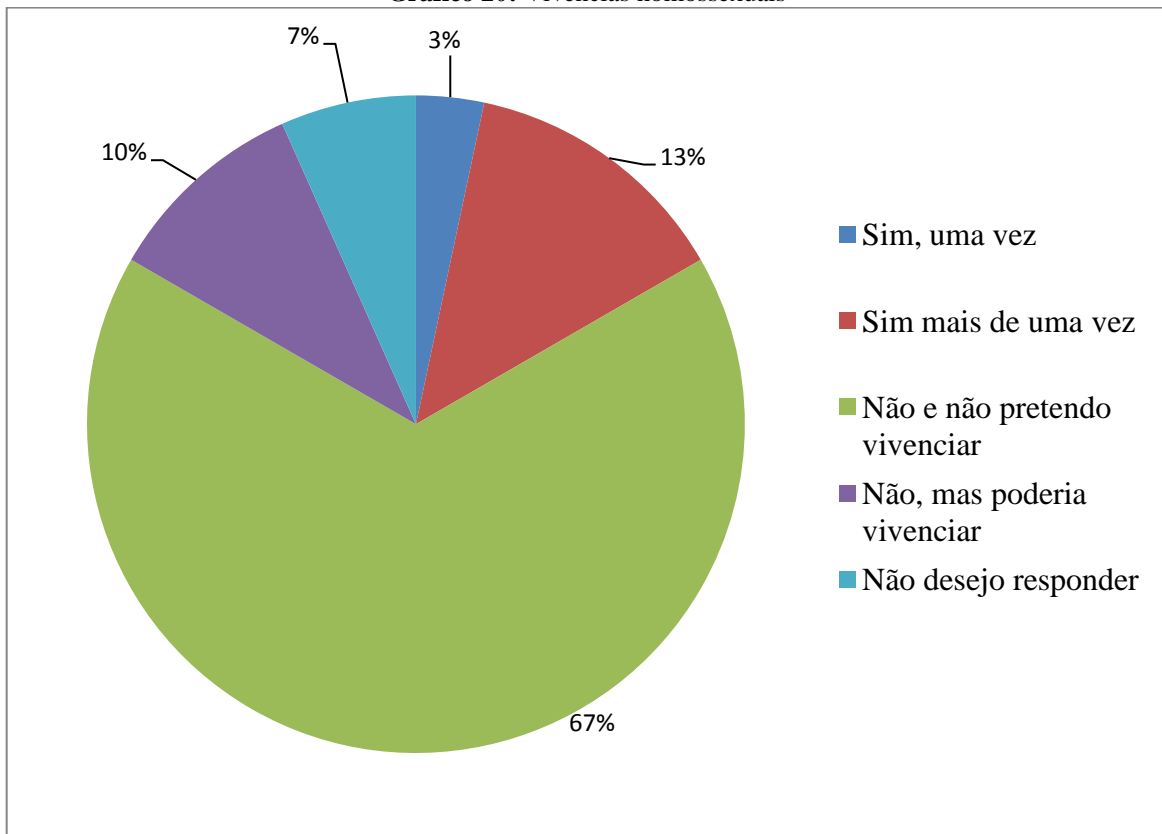
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 19: Assuntos relativos ao corpo e/ou à sexualidade



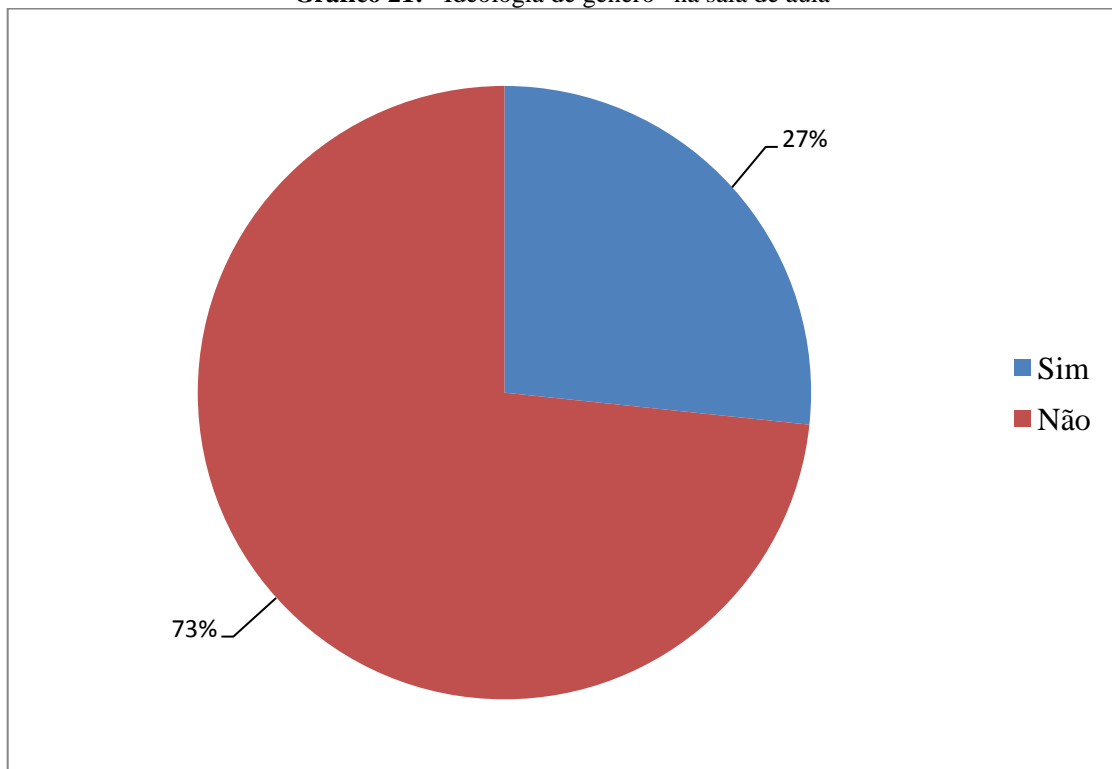
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 20: Vivências homossexuais



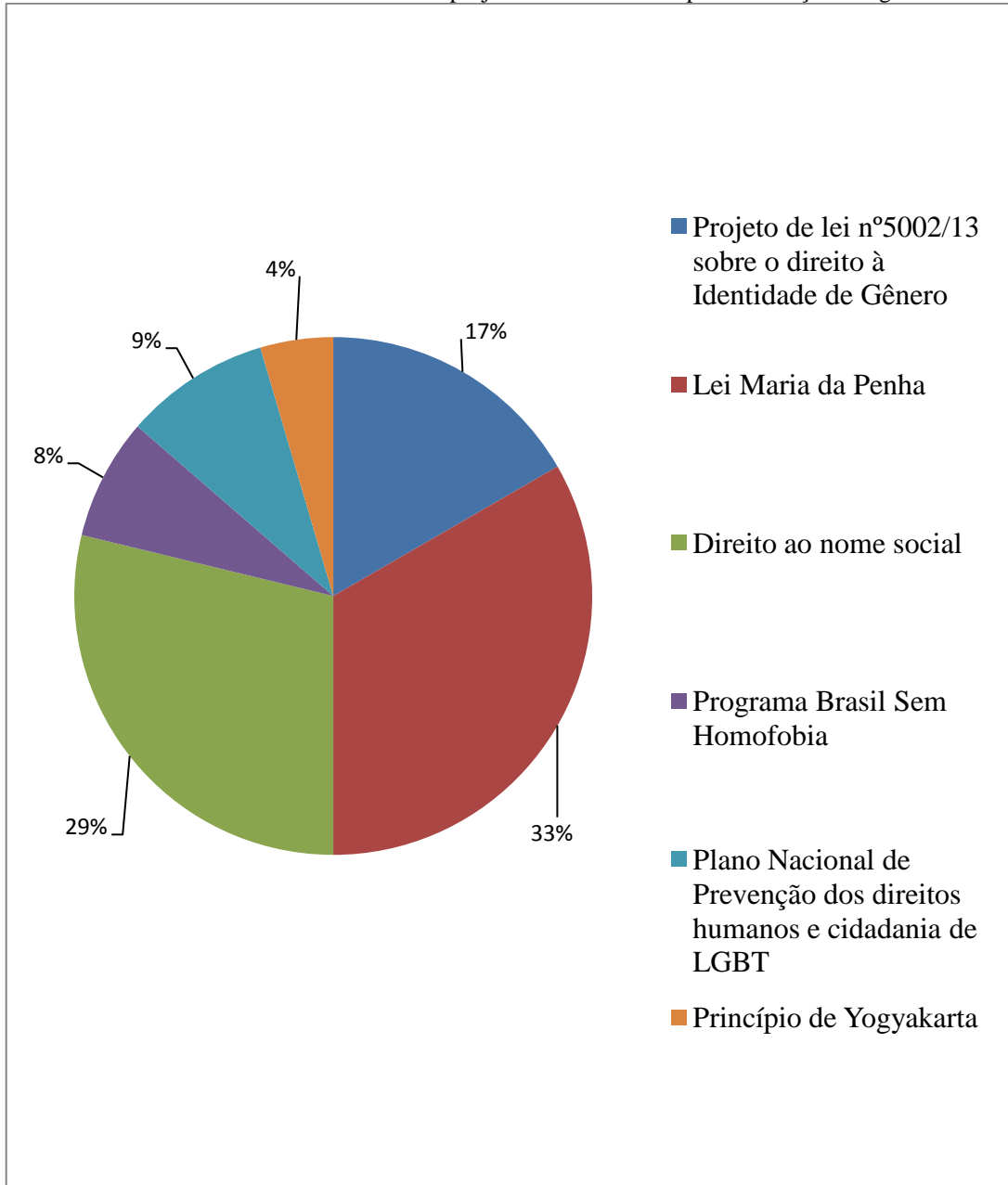
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo

Gráfico 21: “Ideologia de gênero” na sala de aula



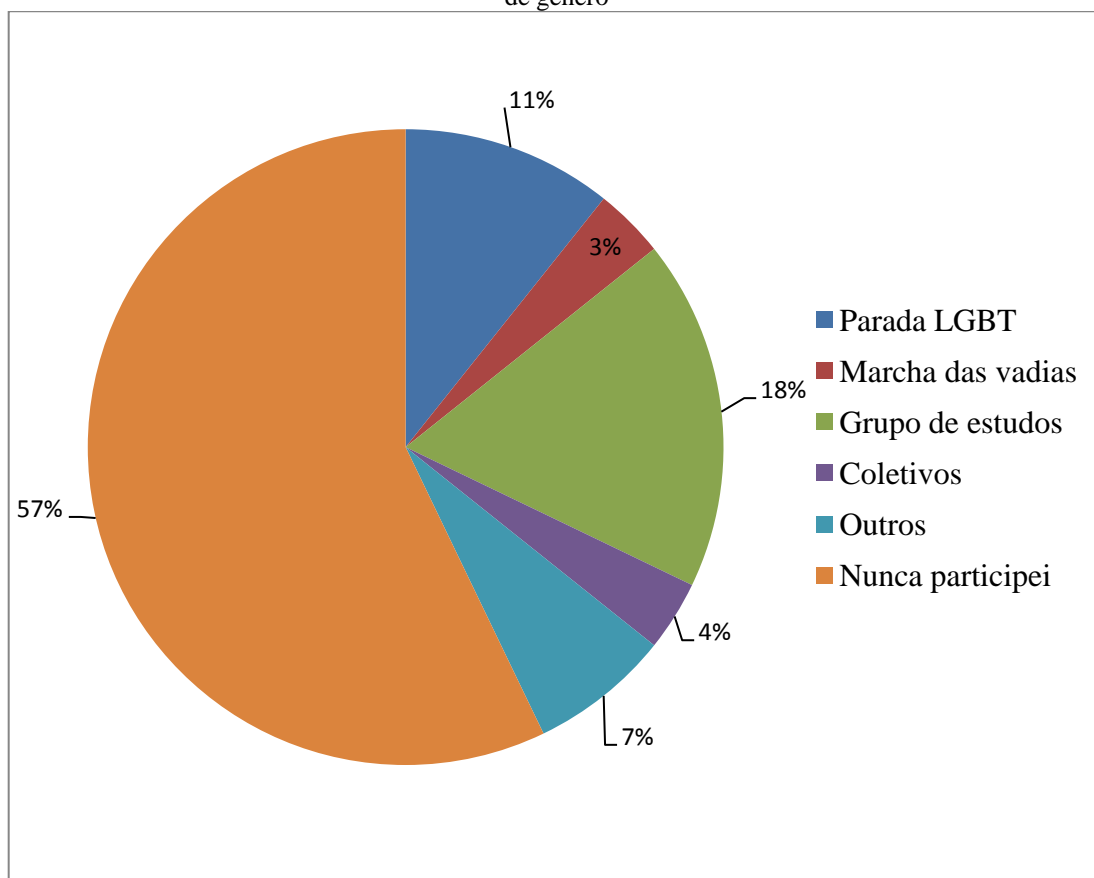
Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 22: Conhecimento de leis ou projetos de lei voltados para as relações de gênero



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

Gráfico 23: Participação em ações coletivas voltadas para as relações de gênero e/ou em defesa da igualdade de gênero



Fonte: SILVA, 2017. Elaborado pela autora a partir do trabalho de campo deste estudo.

APÊNDICE H: EMENTA DA DISCIPLINA *EDU 351: GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO* DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFOP

CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	PRÉ-REQUISITO	CR	CHS	AULAS		PER
					T	P	
EDU500	Introdução à Educação		3	60	2	2	1º
EDU237	Fundamentos da Educação: Filosofia		2	30	2	0	1º
EDU236	Fundamentos da Educação: Sociologia		2	30	2	0	1º
EDU501	História da Educação		4	60	4	0	1º
EDU510	Política Educacional		4	60	4	0	1º
EDU208	Psicologia da Educação I		4	60	4	0	1º
				300			
EDU502	Estudos Filosóficos Sobre Educação		4	60	4	0	2º
EDU503	Estudos Sociológicos Sobre Educação		2	30	2	0	2º
EDU230	Fundamentos da Educação: Antropologia		2	30	2	0	2º
LET800	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias I		4	60	4	0	2º
EDU303	Metodologia Científica		2	30	2	0	2º
EDU520	Práticas Educativas: Brinquedoteca		1	30	1	1	2º
EDU209	Psicologia da Educação II	PsL. Edu. I	4	60	4	0	2º
				300			
EDU511	Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar		4	60	4	0	3º
EFD500	Educação Física: Conteúdos e Metodologias		4	60	4	0	3º
LET801	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias II	L.P.: Com. M. I	4	60	4	0	3º
MTM520	Matemática: Conteúdos e Metodologias I		4	60	4	0	3º
	Elativa		4	60	4	2	3º
EDU392	Estágio Supervisionado I		1	30	0	2	3º
				330			
BEV500	Ciências da Natureza: Conteúdos e Metodologias		4	60	4	0	4º
HIS550	Geografia e História: Conteúdos e Metodologias		4	60	4	0	4º
LET802	Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias III	L.P.: Com. M. II	4	60	4	0	4º
MTM521	Matemática: Conteúdos e Metodologias II	M.: C.M. I	4	60	4	0	4º
ART500	Práticas Educativas: Artes		3	60	2	2	4º
EDU393	Estágio Supervisionado II	E. Super I	1	30	0	2	4º
				330			
LET909	Afabetização e Letramento		2	30	2	0	5º
EDU512	Avaliação Escolar		2	30	2	0	5º
EDU513	Currículo: Teoria e Prática		4	60	4	0	5º
EDU530	Educação de Jovens e Adultos		2	30	2	0	5º
EDU531	Gênero e Sexualidade na Educação		2	30	2	0	5º
MTM530	Noções de Estatística		2	30	2	0	5º
EDU514	Política e Gestão Educacional		2	30	2	0	5º
	Elativa		4	60	4	0	5º
EDU394	Estágio Supervisionado III	E. Super II	2	60	0	4	5º
				360			
LET803	Literatura Infantil: Conteúdos e Metodologias		2	30	2	0	6º
ART501	Prática de Ensino de Artes		3	60	2	2	6º
CBIS01	Prática de Ensino de Ciências	Ciências da N: Cont.	3	60	2	2	6º
EFD501	Prática de Ensino de Educação Física	Ed. Física: Cont. Met.	3	60	2	2	6º
HIS551	Prática de Ensino de Geografia	Geo. Hist.: Cont. Met.	3	60	2	2	6º

HIS552	Prática de Ensino de História	Geo. Hist.: Cont. Met.	3	60	2	2	6º
LET804	Prática de Ensino da Língua Portuguesa	L.P.: Com. Met. III	3	60	2	2	6º
MTM522	Prática de Ensino de Matemática	Mat. Cont. Met. II	3	60	2	2	6º
EDU515	Problemas de Ensino e Aprendizagem		2	30	2	0	6º
EDU395	Estágio Supervisionado IV	E. Super. III	2	60	0	4	6º
				540			
EDU516	Educação e Tecnologia		3	60	2	2	7º
EDU532	Educação Patrimonial		2	30	2	0	7º
EDU380	Elaboração de Projeto Monográfico	Met. Científica	1	30	1	1	7º
EDU533	Necessidades Educacionais Especiais		4	60	4	0	7º
EDU534	Relações Étnico-Raciais e Educação		2	30	2	0	7º
	Elativa		4	60	4	0	7º
	Elativa		2	30	2	0	7º
EDU396	Estágio Supervisionado V	E. Super. IV	2	60	0	4	7º
				360			
LET910	Introdução à LIBRAS		2	30	2	0	8º
EDU517	Gestão e Planejamento Escolar		4	60	4	0	8º
EDU518	Profissão, Formação e Prática Docente		4	60	4	0	8º
EDU381	Monografia	Elaboração de P. M.	1	30	1	1	8º
EDU519	Oficina de Recursos Didáticos		4	60	4	0	8º
	Elativa	E. Super V	4	60	4	0	8º
EDU397	Estágio Supervisionado VI		2	60	0	4	8º
				360			

CÓDIGO	DISCIPLINAS ELETIVAS	PRÉ-REQUISITO	CR	CHS	AULAS		PER
					T	P	
EDU310	Tópicos Especiais em Educação		4	60	4	0	
HIS236	História de Minas Gerais		4	60	4	0	
ART501	Jogos Teatrais I		4	60	4	0	
ART534	Folclore Brasileiro I		4	60	4	0	
ART410	Arte e Conhecimento		4	60	4	0	
ART411	Oficina de Experimentação Corporal		4	60	4	0	
ART410	Oficina de Experimentação Vocal		4	60	4	0	
ART540	Som e Ritmo I		4	60	4	0	
ART 503	Expressão Vocal I		4	60	4	0	
MTM171	Tópicos de Epistemologia e Educação Matemática		4	60	4	0	
MTM177	Técnica de Expressão e Comunicação Educacional		4	60	4	0	
MTM179	Etnomatemática		4	60	4	0	
MTM217	Investigações Matemáticas na Sala de Aula		4	60	4	0	
MTM221	Avaliação e Educação Matemática		4	60	4	0	
FIL120	Lógica I		4	60	4	0	
EDU400	Neuropsicologia do Desenvolvimento e Educação		4	60	4	0	
EDU401	Educação de Jovens e Adultos nas Séries Iniciais		4	60	4	0	
EDU402	Concepções de Educação Continuada		4	60	4	0	
EDU403	Práticas de Supervisão Escolar		4	60	4	0	
EDU404	Planejamento Educacional		4	60	4	0	
EDU405	Psicanálise e Educação		4	60	4	0	
EDU406	Oficina de Produção de Textos		4	60	4	0	
EDU407	Musicalização e Educação		4	60	4	0	
EDU408	Educação no Meio Rural		4	60	4	0	
EDU409	Práticas Educativas em Ambientes Não-Escolares		4	60	4	0	
EDU410	Educação Sexual		4	60	4	0	
EDU411	Ética Profissional		4	60	4	0	
EDU412	Psicométrica		4	60	4	0	
EDU413	Livro Didático e Prática Educativa		4	60	4	0	
ADM142	Empreendedorismo		4	60	4	0	
EDU414	Fundamentos Psicossociais do Código Braille		4	60	4	0	