



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ROSILÉA AGOSTINHA DE ARAÚJO

**GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCURSOS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

CRATO-CE

2020

ROSILÉA AGOSTINHA DE ARAÚJO

**GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCURSOS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da Universidade Regional do Cariri (URCA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professor

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Culturas e Diversidades

Sublinha: Gênero, Educação, Sexualidades e Diferenças

Orientador: Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino

CRATO-CE

2020

ROSILÉA AGOSTINHA DE ARAÚJO

**GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCURSOS NO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da Universidade Regional do Cariri (URCA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 20/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino
Universidade Regional do Cariri – URCA
(Orientador)

Prof. Dr. Roberto Marques
Universidade Regional do Cariri – URCA
(Examinador externo)

Profa. Dra. Iara Maria de Araújo
Universidade Regional do Cariri – URCA
(Examinadora interna)

Dedico este trabalho a todos/as que apesar das dificuldades continuam resistindo e lutando para vivenciar a sua verdade e por não se deixar conformar ou assimilar por pedagogias e padrões alheios à construção de uma existência significativa. E, especialmente, dedico à minha esposa, Lorena Kelly, com quem tenho aprendido muito e compartilhado a experiência de viver a diversidade, através da nossa família diferente.

AGRADECIMENTOS

Antes de registrar formalmente aqui algumas palavras de agradecimento, gostaria de ressaltar a impossibilidade de expressar esses votos a todos/as que de forma direta ou indireta me ajudaram a chegar até esse momento da minha trajetória formativa. Guardo em mim uma sincera e carinhosa gratidão por todas as presenças que doaram um pouco de si, ajudando a compor a pessoa que hoje está concluindo mais esse ciclo.

Agradeço, especialmente, à minha mãe, Maria Agostinha, pelo amor incondicional devotado a minha criação e educação. Às minhas/meu irmãs/o, Rosândia, Regina e Renato (*in memoriam*), assim como a meus/minhas sobrinhos/as amados/as pelo apoio e carinho reconfortantes e acolhedores.

Sou muito grata à minha esposa, Lorena Kelly, pelo amor, carinho e companheirismo, sobretudo, pelas contribuições intelectuais e de revisão do texto. E aos/à nossos/a filhos/a felinos (Jeferson, Adélia e Fred) que tanto me entreteram durante os longos e diversos dias de produção intensa dessa dissertação.

Toda gratidão ao meu querido e competente orientador, Glauberto Quirino, pela condução intelectual exemplar, sensível, amorosa e esperançosa dessa pesquisa. Com Glauberto aprendi a trilhar os caminhos da pesquisa, sobretudo, aprendi a ter ainda mais zelo, ética e responsabilidade social diante do fazer científico. Agradeço pela parceria e confiança que sempre demonstrou ter em mim, isso com certeza me fez seguir com firmeza e segurança. Sem dúvida, me sinto privilegiada por ter sido sua orientanda.

Também agradeço à torcida, o carinho e a parceria do sempre presente amigo, Geovane Araújo. Em nome dele estendo o agradecimento a todos/as os/as demais amigos/as queridos/as que tantas alegrias me trazem. Especialmente, agradeço à amiga Raquel Lira pela entusiasmada leitura e sugestões no texto.

Agradeço ao Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da Universidade Regional do Cariri (URCA) em nome da sempre atenciosa e competente secretária do mestrado, Lídia Otávio e em nome das professoras Dulcinea Loureiro e Zuleide Queiroz que estão

encarando o desafio de coordenar com muita dedicação e comprometimento esse emergente e já tão importante e necessário curso de mestrado.

Aos/às professores/as do MPEDU pela contribuição à nossa pesquisa, através das discussões e reflexões realizadas em suas disciplinas. Em nome da professora Ariza Rocha, agradeço a todos/as.

Aos/às meus colegas discentes do MPEDU pelo companheirismo, solidariedade e alegria em compartilhar seus saberes e experiências. Agradeço à nossa convivência sempre inspiradora, mesmo nos momentos de angústias e dificuldades, bem como nos de alegria e descontração. Em nome dos/as queridos/as Anderson Carlos, Orismídio Duarte e Maria Isa externo a minha sincera gratidão à todos/as.

Ao professor Roberto Marques e à professora Iara Maria pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação, as quais nos possibilitou reformular e aperfeiçoar o nosso projeto de pesquisa.

Aos/às professores/as e alunos/as da licenciatura em Geografia da URCA *campus* Pimenta, participantes dessa pesquisa, pela bondade e boa vontade com que compartilharam conosco suas experiências, lutas e angústias diante do permanente desafio que é construir uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos/as. Sem a participação de vocês essa pesquisa não teria sido possível, por isso sintam-se também autores/as desse trabalho.

Ao chefe do Departamento de Geociências, professor Émerson Ribeiro que de forma solícita nos recebeu e autorizou essa pesquisa e à coordenação da licenciatura em Geografia da URCA *campus* Pimenta, em nome da professora coordenadora Maria de Lourdes Carvalho Neta que sempre nos recebeu com muita cordialidade.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Crato pelo incentivo à qualificação de seus/suas servidores/as e por ter contribuído me dando as condições necessárias para que pudesse coletar os dados e desenvolver essa dissertação e o material didático-pedagógico que também é requisito para conclusão desse curso de mestrado.

Às forças espirituais desse imenso universo que sempre me ampararam em todos os momentos dessa desafiante caminhada.

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir.*

Emicida (AmarElo)

RESUMO

Ainda é muito presente na sociedade o preconceito, a discriminação e a violência contra pessoas e grupos sociais que não atendem à norma padrão de gênero e sexualidade, a exemplo de mulheres e lésbicas, gays, bissexuais, e transgêneros. Por ser cultural e estrutural, o ataque aos direitos humanos dessas pessoas se reproduzem nos mais diversos espaços, inclusive no âmbito das instituições escolares que na maioria das vezes, além de não conseguir combater essas discriminações e violações, contribuem com elas. Tal situação nos remete à questão da formação docente realizada no âmbito das licenciaturas, por ser relevante refletir sobre como esses cursos estão formando os/as profissionais para que tenham condições de fazer frente à necessária abordagem de gênero e sexualidade nos espaços escolares. Nesse sentido, essa pesquisa buscou analisar, a partir dos discursos, o lugar de gênero e da diversidade sexual no curso de licenciatura em Geografia. Para atingir esse objetivo utilizamos referências teóricas de autores/as que discutem gênero e sexualidade dentro de uma perspectiva pós-estruturalista e *queer*. Ademais, ainda nos ancoramos teoricamente em autores/as que preconizam a necessária busca por uma educação contextualizada, crítica, integral, democrática e libertadora para todos/as. No que tange ao método, a pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa com 12 professores/as e 20 estudantes do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri *campus* Pimenta por meio de entrevistas semiestruturadas. Também utilizamos um formulário de elaboração própria para análise das questões relacionadas ao gênero e à diversidade sexual no Projeto Pedagógico do Curso. A análise dos dados coletados foi realizada à luz da análise do discurso de vertente francesa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Cariri, sob número de parecer 3.635.406. Os resultados apontaram que quanto as questões de gênero não há diretriz institucional e curricular para sua abordagem, que foi caracterizada como pontual, onde raramente ou nunca é feita a abordagem no fazer pedagógico. As experiências acontecem por meio de atividades extracurriculares e motivadas pelos casos de preconceito no curso. Em relação à diversidade sexual, sua abordagem assemelhou-se ao gênero, os/as estudantes apontaram o aspecto informal, a ocorrência de eventos e o trabalho realizado pela representação estudantil. Os/As professores/as indicaram que a diversidade sexual é um tema pouco compreendido e de difícil abordagem. Entretanto, reconheceram a relevância dos temas para a formação docente, a diminuição da opressão, o desenvolvimento de competências pedagógicas para lidar com conflitos, uma prerrogativa legal e a compreensão dessas questões. Indicaram como facilidades: respeitar as diversidades, ter um público jovem em formação, autonomia pedagógica, o interesse e empatia sobre essa dimensão social. Apontaram como dificuldades: a falta de formação acadêmica e continuada, a incompatibilidade com os conteúdos das disciplinas e suas prioridades, a ausência de direcionamento institucional formal, rejeição por parte de alguns/as estudantes, medo de suas reações e o preconceito de docentes e discentes. No entanto, entendemos que ainda há um lugar dentro da licenciatura em Geografia para discursos que reproduzem ideologias machistas, misóginas, sexistas e preconceituosas que potencialmente repercutirão no âmbito escolar, devido à carência de uma formação que permita aos/às docentes fazer frente às discriminações baseadas em gênero e diversidade sexual.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade sexual. Formação docente. Licenciatura. Educação.

ABSTRACT

Prejudice, discrimination and violence against people and social groups that do not meet the standard norm of gender and sexuality are still very much present in society, such as women and lesbians, gays, bisexuals and transgenders. Because it is cultural and structural, the attack on the human rights of these people is reproduced in the most diverse spaces, including in the scope of school institutions that most of the times, in addition to not being able to combat these discrimination and violations, contribute to them. This situation leads us to the issue of teacher training carried out in the context of undergraduate courses, as it is relevant to reflect on how these courses are training professionals so that they are able to face the necessary approach to gender and sexuality in school spaces. In this sense, this research sought to analyze, from the speeches, the place of gender and sexual diversity in the Geography degree course. To achieve this goal, we use theoretical references from authors who discuss gender and sexuality within a post-structuralist perspective. Furthermore, we are still theoretically anchored in authors who advocate the necessary search for contextualized, critical, integral, democratic and liberating education for all. Regarding the method, the research was carried out through a qualitative approach with 12 professors and 20 students of the Geography degree course at Universidade Regional do Cariri campus Pimenta through semi-structured interviews. We also used a form of our own elaboration to analyze issues related to gender and sexual diversity in the Pedagogical Course Project. The analysis of the collected data was carried out in the light of the analysis of the discourse of French strand. The research was approved by the Research Ethics Committee of Universidade Regional do Cariri under protocol number 3,635,406. The results showed that as for gender, there is no institutional and curricular guideline for its approach, which was characterized as punctual, where it was rarely or never approached in pedagogical practice. The experiences took place through extracurricular activities and motivated by cases of prejudice in the course. In relation to sexual diversity, their approach was similar to gender, the students pointed out the informal aspect, the occurrence of events and the work done by the student representation. The teachers indicated that sexual diversity was a poorly understood and difficult to approach topic. However, they recognized the relevance of the themes for teacher training, the reduction of oppression, the development of pedagogical skills to deal with conflicts, a legal prerogative and an understanding of these issues. They indicated as facilities: respecting diversity, having a young audience in training, pedagogical autonomy, interest and empathy about this social dimension. They pointed out as difficulties: the lack of academic and continuing education, the incompatibility with the contents of the subjects and their priorities, the absence of formal institutional direction, rejection by some students, fear of their reactions and the prejudice of teachers and students. However, we understand that there is still a place within the degree in Geography for speeches that reproduce sexist, misogynist, sexist and prejudiced ideologies that potentially have repercussions in the school environment due to the lack of training that allows teachers to face discrimination based on in gender and sexual diversity.

Keywords: Gender. Sexual diversity. Teacher training. Graduation. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Área de atuação da URCA	26
Figura 2 – Raio de abrangência da URCA na região Nordeste do Brasil	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de licenciatura ofertados pela URCA no geral e pela URCA <i>campus</i> Pimenta	27
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 OBJETIVOS.....	30
2.1 GERAL	30
2.2 ESPECÍFICOS	30
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
3.1 GÊNERO.....	31
3.2 DIVERSIDADE SEXUAL.....	40
3.3 FORMAÇÃO DOCENTE.....	46
3.3.1 Formação docente a partir da racionalidade técnica.....	47
3.3.2 Formação docente a partir da racionalidade prática.....	48
3.3.3 O/A professor/a como agente crítico/a e pedagogias transgressoras.....	51
4 MÉTODO.....	58
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	58
4.2 LOCAL DA PESQUISA.....	58
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	62
4.3.1 Professores/as da licenciatura em Geografia da URCA <i>campus</i> Pimenta.....	62
4.3.2 Discentes da licenciatura em Geografia da URCA <i>campus</i> Pimenta.....	62
4.4 COLETA DE DADOS.....	62
4.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	64
4.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	70
5 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA URCA <i>CAMPUS</i> PIMENTA.....	71
6 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS DISCURSOS DOS/AS PROFESSORES/AS.....	76
7 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS DISCURSOS DOS/AS ESTUDANTES.....	117
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164

REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	180
ANEXOS	189

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, país das incoerências, conhecido como uma terra de gente acolhedora, cordial e hospitaleira, se encontra entre os mais bem colocados no *ranking* mundial dos que mais matam mulheres e pessoas dissidentes da norma sexual e de gênero no mundo. Mais especificamente, conforme aponta o relatório de 2018 sobre mortes violentas de LGBT, realizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB)¹, o Brasil é o primeiro país no mundo que mais mata pessoas LGBTs², de modo que a cada 20 horas, uma delas é cruelmente assassinada ou se suicida devido ao preconceito.

Segundo aponta o Mapa da Violência contra Mulheres no Brasil (BRASIL, 2015), organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres, pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, o Brasil é o quinto país que mais mata mulheres no mundo.

Apesar dessa grave agressão aos direitos humanos fundamentais, tendo como base as questões de gênero e sexualidade, grande parte da sociedade continua insensível a essa complexa realidade, e isso tem repercutido de forma negativa nas instituições educacionais que enfrentam desafios diante do seu dever social e constitucional de ofertar uma educação que respeite as diferenças e garanta os direitos humanos de todos/as.³

¹ O Grupo Gay da Bahia trata-se de uma organização não governamental que se dedica, desde a sua fundação nos anos de 1980, à defesa dos direitos das pessoas LGBTs no Brasil. Com sede em Salvador, o GGB é a mais antiga associação brasileira que luta pelos direitos humanos das pessoas LGBTs.

² A sigla LGBT tem um longo percurso de mudanças, devido à dinâmica interna e de reivindicações de representatividade de identidades por parte dos membros do próprio movimento. Em 1970 o movimento se identificava como Movimento Homossexual Brasileiro (MHB). Com o passar do tempo, através de conferências e reivindicações de militantes, a exemplo das lésbicas e outros, a sigla passou a ser GLS (gays, lésbicas e simpatizantes). Mudou novamente em 1993 para GLBT, incluindo as pessoas bissexuais, transexuais e travestis. E já no governo Lula, durante a I Conferência Nacional GLBT, atendendo a reivindicações de militantes que requeriam maior visibilidade para as mulheres lésbicas do movimento, a sigla passou a ser LGBT. Entretanto, hoje é consenso que para a não existência de hierarquia, a sigla deve ser usada da maneira que se preferir, inclusive acrescentando mais letras e o sinal de + para representar outras identidades sexuais e de gênero já existentes ou que possam vir a existir (ARAÚJO *et al.*, 2020). Aqui nessa dissertação optamos por usar a sigla LGBT.

³ Diante do fato de que a linguagem envolve relações de poder e que a maneira como historicamente temos usado a Língua Portuguesa de forma generalista, adotando o gênero masculino como referência e isso tem provocado a exclusão de mulheres e outras pessoas que não se conformam em uma identidade de gênero binária, no presente texto tivemos o máximo cuidado para adotar uma linguagem inclusiva.

Assim, paradoxalmente ao que se espera, as instituições escolares⁴ não têm conseguido obter bons resultados ao lidar com a diversidade sexual e com as relações de gênero. No entendimento de Louro (2013), a escola, historicamente, também tem produzido a desigualdade devido à sua maneira de atuar, sempre separando e demarcando os espaços de cada segmento social, inclusive meninas e meninos.

As políticas públicas de gênero e sexualidade para a educação que poderiam auxiliar no debate e combate às discriminações e desigualdades sexuais e de gênero nos espaços educacionais têm cada vez mais dificuldade de serem formuladas e implementadas, devido a atuação de políticos fundamentalistas, reacionários e conservadores, os quais se utilizam de narrativas baseadas em *fake news*⁵ e teorias da conspiração⁶ que encontram reciprocidade nas crenças do senso comum, angariando assim, apoio de parte da sociedade contra a criação e implementação dessas políticas.

É exemplo desse contexto, a intensa e constante campanha de cunho fundamentalista religiosa⁷ e reacionária realizada por parlamentares das casas legislativas federal, estaduais e municipais do país e setores conservadores da sociedade, contra a implementação de políticas públicas, como o Projeto Escola sem Homofobia⁸ que se constituía em uma ação do Programa Brasil sem Homofobia, criado em 2004, para combater o preconceito, discriminação e violência contra pessoas LGBTs na sociedade. O projeto foi cancelado já na fase de distribuição do material didático-

⁴Aqui nós entendemos como escola ou educação escolar, a educação formal ofertada em estabelecimentos formais de ensino básico ou superior, a depender do contexto e que se diferencia da educação informal, ocorrida no dia a dia, ou daquela educação que ocorre dentro de instituições não escolares, a exemplo das igrejas, associações, sindicatos etc.

⁵ Conforme preceitua Araújo *et al.*, (2020), a atual crise que envolve a distribuição e o apego descontrolado a *fake news* (notícias falsas), tem a ver diretamente com o fenômeno da pós-verdade. Pós-verdade diz respeito ao fenômeno em que os fatos objetivos têm menos poder de influência perante a opinião pública do que as crenças pessoais.

⁶ Diz respeito à narrativas conspiratórias deliberadamente inventadas e espalhadas por meio do uso de *fake news* e se aproveitando da facilidade que a era da pós-verdade oferece. No campo dos estudos de gênero e sexualidade, as teorias conspiratórias conhecidas como “Marxismo cultural” e “Ideologia de gênero” têm conseguido causar grandes impactos por se tratar de “duas narrativas conspiratórias criadas a partir da distorção, deturpação e deslegitimação do marxismo e dos estudos de gênero” (ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 44).

⁷ “O fundamentalismo religioso tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores (Oro, 2003; Machado, 2006). O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MIGUEL, 2016, p. 593).

⁸ Apelidado pejorativamente de “kit gay” e usado de má fé por políticos ultraconservadores para fins eleitorais (o atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro distorceu os fatos sobre esse material e o utilizou como uma das mais fortes propagandas de sua campanha em 2018), o material tratava-se, na verdade, de cartilhas e vídeos que visavam promover valores de respeito e paz e à não discriminação sexual e de gênero nas escolas públicas.

pedagógico para as instituições escolares em 2011 pela então presidenta Dilma Rousseff que cedeu à pressão política de religiosos fundamentalistas.

Outro exemplo, foi a forte campanha para a retirada do tema gênero e orientação sexual dos planos nacional, estaduais e municipais de educação em 2014, visando impedir o debate sobre questões envolvendo gênero e diversidade sexual no âmbito da educação. O Plano Nacional de Educação foi aprovado, portanto, em 2014 sem o trecho que abordava gênero. Acompanhando esse movimento, em 2015, diversos estados e municípios do país suprimiram em seus planos de educação qualquer referência à diversidade sexual e de gênero.

Além de fazer o combate incisivo de modo a impedir que gênero e diversidade sexual sejam abordados na educação, civis e parlamentares não satisfeitos e alinhados com o pensamento excludente, retrógrado, fundamentalista e antidemocrático passaram a apoiar e a elaborar projetos de lei que criminalizam a liberdade de atuação docente nas instituições educacionais e que dificultam as possibilidades de existência com cidadania e dignidade de todos/as que não se encaixam no modelo padrão de gênero e sexualidade hegemônicos. São exemplos disso, os Projetos Escola sem Partido⁹ e o Estatuto da Família¹⁰.

Essa realidade acaba tornando as escolas um ambiente ainda mais propício para a ocorrência de discriminação, preconceitos e opressão em relação aos grupos que têm as suas diferenças e identidades estigmatizadas perante o padrão normativo estabelecido e tido como referência. Mulheres e pessoas LGBT's são exemplos desses grupos que sofrem na sociedade e, conseqüentemente, dentro das instituições escolares, as mais variadas formas de discriminação. Nesse sentido, o Programa Brasil sem Homofobia (2004) apresenta dados importantes sobre a realidade LGBT nas escolas:

No que se refere ao ambiente escolar, não se pode deixar de registrar alguns dados de recente pesquisa feita pela UNESCO, envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores, revelando que os

⁹ O Movimento Escola sem Partido (MESP) teve início em 2004. De cunho extremamente conservador, o movimento seguiu ganhando visibilidade social e nos últimos anos tem ganhado expressão no parlamento brasileiro, chegando a serem propostos projetos de lei em 2014 e 2019, os quais tentam estabelecer regras para combater a dita “doutrinação” ideológica na educação brasileira. Até então, esses projetos não conseguiram apoio suficiente para serem aprovados, mas dado o momento político reacionário e conservador vigente permanece a ameaça de serem trazidos à votação a qualquer momento.

¹⁰ Projeto de Lei 6583/2013 proposto pelo deputado federal Anderson Ferreira PR/PE e que se encontra ainda em tramitação na Câmara Federal em fase de recursos, o Estatuto da Família trata-se da tentativa de criação de uma lei que exclui qualquer arranjo familiar que não seja composto por pai, mãe e filhos/as. É um ataque claro e inconstitucional aos arranjos familiares homoafetivos, uma tentativa de retirar qualquer tipo de garantia do Estado a essas pessoas.

professores não apenas tendem a se silenciar frente à homofobia, mas, muitas vezes, colaboram ativamente na reprodução de tal violência (BRASIL, 2004 p. 18).

Portanto, diversos são os desafios colocados às instituições educacionais, tanto as que formam os profissionais para atuarem na educação, quanto às de educação básica que têm o dever de promover um ensino inclusivo, sem discriminação de qualquer natureza. No que tange à legislação educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)¹¹ para a educação básica preconizam que nos currículos das escolas sejam abordados temas que tratem da diversidade, concernente às desigualdades baseadas em gênero, orientação sexual, e raça/etnia no Brasil. Conforme os PCN's:

As manifestações da sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são respostas habituais dadas por profissionais da escola, baseados na ideia de que a sexualidade é assunto para ser lidado apenas pela família (BRASIL, 1997, p.291).

Entretanto, a sexualidade nunca esteve restrita ao campo do privado, como muitos defendem. Pelo contrário, foi ao longo do tempo, objeto de disputas tanto na seara política, como nos campos científicos, jurídicos e religiosos. Assim sendo, a sexualidade foi transformada em tema público, sendo, portanto, necessária a participação democrática no seu debate (GARCIA *et al* 2017).

Diversos/as educadores/as, diante das situações de preconceito, opressão e maus tratos que presenciam diariamente no espaço escolar, tendo como base as desigualdades de gênero e a LGBTfobia, anseiam por atuarem de forma a intervir nessa realidade, buscando proporcionar uma educação que acolha e respeite a diversidade sexual e de gênero. No entanto, geralmente, se veem diante de uma formação insuficiente que não lhes permite interferir frente às situações de conflito, de modo a promover um debate em que se busque uma “educação não excludente, não sexista, não androcêntrica, não heterossexista” (GARCIA *et al*, 2017, p.13).

Os cursos de licenciatura, em sua maioria, oferecem uma formação tradicional, onde se sobressaem as pedagogias e a dinâmica do poder hegemônico, excluindo dessa forma, os outros sujeitos, suas culturas, seus saberes, identidades, suas experiências, por séculos colocadas à margem, através de uma relação de poder baseada nas desigualdades (ARROYO, 2018). Isso em si já é o suficiente para haver a reprodução de

¹¹ Documento basilar oficial, uma orientação para os educadores no sentido de dar um direcionamento dos conteúdos que devem ser trabalhados dentro do currículo nas instituições escolares de ensino fundamental e médio, norteando as atividades em sala de aula.

uma pedagogia excludente, tornando grande parte dos/as professores/as “surdos e cegos em relação ao ponto de vista dos alunos, das minorias, dos subalternos” (GARCIA *et al* 2017, p.14).

Entretanto, para ter condições de colaborar na luta por uma educação democrática, inclusiva e justa, a formação docente precisa ocorrer dentro de uma perspectiva pedagógica de valorização das diversidades, de acolhimento e compreensão das diferenças, onde se reconheça a presença dos sujeitos com suas identidades e subjetividades, as quais não devem ser subalternizadas por pedagogias fechadas em um padrão dominante que recusem os saberes dos grupos socialmente excluídos (ARROYO, 2018).

No entanto, só será possível implementar essa educação para todos/as, se os/as professores/as entenderem e praticarem as suas pedagogias como um ato político, em defesa daqueles/as que sempre foram excluídos/as, não tendo, assim, oportunidades igualitárias e equânimes. Nesse sentido, o ensino não pode se resumir à mera transmissão de conhecimentos, ele deve ocorrer dentro de uma perspectiva crítica e transformadora, onde mentes e vidas possam ser mudadas a favor do engrandecimento de todos os grupos sociais (HOOKS, 2013).

Desse modo, para se ter uma educação crítica e transformadora faz-se necessária a implementação de outras pedagogias (pedagogias transgressoras ou *queer*¹²), capazes de transgredir a norma, o padrão hegemônico vigente que normaliza os/as sujeitos/as, seus corpos, desejos, identidades, sexualidades. Assim sendo, “o verdadeiro sentido da pedagogia transgressora ou *queer*, radica em aplicá-la nas estruturas gerais dos sistemas educativos (formais, não formais e informais) para repensar as classificações e estruturações que fazemos dos sujeitos” (GARCIA *et al*, 2017, p. 15).

Diante desse contexto, apresentamos o problema de nossa pesquisa: Qual o lugar que as questões de gênero e diversidade sexual ocupam no curso de licenciatura em Geografia? Desse problema decorre uma questão para estudo: Como estão se formando/constituindo os/as licenciandos/as para que tenham possibilidades de contribuir com a promoção de uma educação não discriminatória? Para responder a

¹² “A pedagogia transgressora ou pedagogia *queer* foi uma resposta a crescente corrente neoconservadora norte americana cujo exemplo está na conhecida sentença do Supremo Tribunal (1986) que condenava qualquer tipo de prática sodomita, ou seja, qualquer uso do corpo fora daqueles permitidos” (GARCIA *et al*, 2017, p. 14).

esses questionamentos, nos valem de teóricos/as com viés pós-estruturalista,¹³ a exemplo de Louro (2013; 2016), Butler (2016) e Foucault (2014; 2015). Também foram parte importante do nosso referencial, teóricos/as da educação, a exemplo de Contreras (2002) e Freire (1996), os quais discutem a educação em uma perspectiva crítica, política, humanizadora e integral a qual todos/as precisam ter acesso para aumentarem as chances de se romper com o ciclo das desigualdades sociais, sejam elas baseadas em classe social, raça/etnia, gênero, sexualidade etc.

Os estudos pós-estruturalistas nos provocam a analisar os fenômenos em suas intrínsecas relações com a sociedade e, sendo assim, é importante destacar que o ambiente escolar constitui-se sempre um reflexo da sociedade:

Se a sociedade é constituída por uma diversidade de culturas, crenças, etnias, estilos de vida, entre outras variadas características, a escola, por ser a representação de um microuniverso social, vai reproduzir todas as relações sociais, inclusive as práticas sociais de discriminação em suas salas de aula, pátios, corredores, banheiros, enfim, em todos os espaços por onde circularem estudantes, funcionários em geral e professores (FACCO, 2009, p. 19).

Os desafios são, portanto, de grandes dimensões. Talvez o maior deles seja perverter os/as professores/as (formadores/as e formandos/as) para que possam se desconstruir e se reconstruir enquanto sujeitos/as despojados/as dos preconceitos, da norma sexual, racial, de classe e de gênero hegemônica. Essa tarefa somente será possível por meio de uma pedagogia transgressora que sirva para repensar os corpos, as sexualidades, as identidades dos/as sujeitos/as pedagógicos/as e através disso escapar da estrutura binária imposta.

Desse modo, justificam-se pesquisas dessa natureza, pois se faz necessário compreender como a formação docente está ocorrendo nas licenciaturas para que os/as educadores/as tenham condições de contribuir com um mundo em constante mudança, onde cada vez mais ocorre “a instituição das diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais” (LOURO, 2013, p. 126).

¹³ A crítica pós-estruturalista ou desconstrutivista, como alguns costumam chamar, “tenta solapar as bases da metafísica ocidental, ao questionar e dissolver as oposições binárias, colocando em evidência o seu caráter idealista e mostrando o quanto elas dependem de um centro ou de uma presença essencial” (SALIH, 2015, p. 34). Aqui, nessa pesquisa, enfocamos em teóricos/as pós-estruturalistas e *queer* por compreendermos que são vieses que se complementam no sentido de questionar e problematizar a dualidade, a binariedade, a essencialização e a fixidez das estruturas sociais e culturais que compõem as identidades dos sujeitos.

Nessa perspectiva, é importante também explicitar o meu envolvimento com o tema aqui em estudo. Farei isso, por meio de uma breve explanação da minha trajetória formativa profissional em relação à educação formal e informal, mostrando as vinculações desse meu percurso com o tema *gênero e sexualidade na formação docente*, pesquisado por mim atualmente no Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Nasci em 1983, no distrito de Santa Felícia, zona rural, distante 40 km de sua sede – o município de Acopiara – localizado na região centro-sul do estado do Ceará, a 352 km da capital, Fortaleza. Sou a caçula de uma prole de quatro filhos/as (Renato, Regina, Rosândia e Rosiléa) de seu Neco Nonato e dona Maria. Meu pai, nascido em 1901, foi um dos fundadores do povoado que depois se tornou distrito. Fazendeiro, dono de amplas propriedades de terras, produtor de algodão, milho, arroz, feijão, banana, farinha, cana de açúcar e seus derivados (rapadura, alfenim, mel etc), além de criador de gado, porco, ovelha etc. Minha mãe tornou-se sua esposa depois dele ficar viúvo pela segunda vez. Casou-se pela terceira vez aos 75 anos com “Maria do Joaquim Bastiana” – como era conhecida minha mãe, uma jovem de apenas 24 anos. Foi pai de 22 filhos/as ao todo. Faleceu em 1994, com 94 anos, deixando minha mãe viúva aos 42 anos, e eu órfã aos 11.

Minha mãe, após casar-se com meu pai, deixou de ser conhecida como “Maria do Joaquim Bastiana” (esse nome masculino é uma referência ao seu pai, meu avô) e passou a ser popularmente chamada de “Maria do Neco”. Isso retrata uma forte característica das relações patriarcais, as “marias” sempre pertencem a algum homem, senão aos pais, aos maridos. Minha mãe é uma dessas “marias”, uma mulher muito forte que, mesmo sem estudos formais e tendo ficado viúva muito jovem com a responsabilidade de quatro filhos para criar, foi (e é) mestre na arte de nos educar com amor e sabedoria. Foi com ela que eu aprendi a ter responsabilidade, a me cuidar, a respeitar as pessoas e, principalmente, a agir com honestidade. Sim, minha mãe é uma grande educadora e educou a mim e a meu irmão e irmãs pelo exemplo.

Foi nesse contexto em que eu nasci, dentro de uma família tradicional, onde o pai era o provedor de tudo e a mãe dona de casa, daquele tipo que a sociedade não enxerga muito, mas que sem ela nada funcionaria. Dessa forma, iniciei meu percurso formativo em meio a essa estrutura familiar, convivendo também com diversas pessoas da comunidade, já que minha casa era sempre cheia de gente. Os homens que trabalhavam para o meu pai, as mulheres (dentre elas, minhas tias maternas) que

ajudavam minha mãe com os afazeres da casa e as diversas crianças, dentre estas, os/as primos/as e outras mais que sempre estavam presentes.

Dividia o meu tempo entre a escola, os afazeres em casa e as brincadeiras. E foi a partir daí, da minha interação social, que comecei a me perceber como uma pessoa dotada de uma personalidade e desejos que na maioria das vezes não correspondia ao que se esperava de uma garota.

A escola era um dos locais onde eu mais sentia prazer em estar, não porque já compreendesse o significado dela para a minha vida futura, mas porque lá eu me socializava, brincava, fazia amizades e uma vez ou outra também aprendia alguma coisa daquele conteúdo formal que os/as professores/as tentavam nos ensinar. Não era sempre que aquele conteúdo fazia algum sentido para mim, mas quando fazia eu sentia uma sensação muito boa de prazer.

Não foi na escola onde eu aprendi a ler e realmente compreender o que lia. Isso eu aprendi em casa, sozinha, com a ajuda de um livro de histórias bíblicas para crianças. Mas, o ambiente escolar me dava ainda mais vontade de aprender, pois sempre fui muito competitiva e não queria ficar para trás. Nunca desejei ser a melhor da turma, mas também não queria deixar parecer que eu não sabia.

O ruim de ter aprendido a ler usando um livro de histórias bíblicas é que nele continham algumas lições que eu não concordava, era tudo muito determinado dentro de uma lógica onde a mulher não tinha liberdade. Isso era muito contraditório com o meu jeito de ser, com a minha maneira de viver. Eu sempre preferi brincar com os meus primos de carrinho, pescar, atirar de baladeira, roubar bandeira, jogar bola etc. Todas brincadeiras ditas de “homem” e isso me rendeu os primeiros olhares desconfiados, os primeiros pré-conceitos, as primeiras discriminações. “Como pode uma garota viver no meio dos garotos brincando desse tipo de coisa?” Essa era uma pergunta constante acompanhada sempre de um olhar muito reprovador que me deixava constrangida, mas que não me tirava a vontade de continuar fazendo o que gostava.

Como eu era criança, minha mãe não me repreendia porque achava que era coisa de moleca e meu pai mal tinha tempo de prestar atenção nesse tipo de coisa e quando era chamado a atenção para o meu comportamento dizia que eu devia ter nascido um menino. Naquele tempo eu bem que concordava com ele, já que sendo uma menina eu era repreendida simplesmente por fazer o que gostava.

Durante o período da alfabetização e depois no ensino fundamental vivenciei na pele com ainda mais intensidade essas questões relacionadas ao gênero e à sexualidade,

mas sem nenhuma orientação por parte da escola ou da família. Existia em mim uma intensa curiosidade sobre esses temas, tanto que os buscava com avidez em revistas, livros e programas de televisão, principalmente quando fui me percebendo quanto a minha sexualidade, eu queria muito me compreender, qualquer conhecimento que colaborasse com as minhas próprias descobertas possuía um grande valor, especialmente quando fui percebendo que os meus sentimentos, a minha orientação afetivo-sexual não era voltada para quem os padrões sociais e culturais determinavam que deveria ser.

Então, perante o modelo pré-estabelecido, já havia desde sempre algo errado com as minhas identificações de gênero, pois eu era uma garota que não me encaixava em quase nada daquilo que era determinado para meninas. E agora eu descobria que para o padrão social estabelecido, havia algo fora da normalidade também com a minha sexualidade, pois me sentia atraída por meninas, ou seja, eu precisava de ajuda, mas quem poderia me auxiliar?

Na família não havia ninguém que pudesse me socorrer. Meu pai já havia falecido (e mesmo que tivesse presente também não o faria), minha mãe também não falava comigo sobre isso, meus irmãos, nem eles nem eu tínhamos maturidade para um papo dessa natureza. Restava-me a escola! Todas as minhas esperanças foram depositadas nela. Alguém lá, ia uma hora ou outra falar sobre isso, me tirar as dúvidas, me dizer que eu não estava errada, que eu não tinha culpa, que eu não era uma anomalia por ser e sentir como eu sentia.

Pois bem, o tempo foi passando, a minha angústia aumentando e ninguém na escola falava sobre o assunto. Parecia um tema proibido, algo que não se devia pronunciar, tudo era silêncio. Mas eu existia, eu sentia, então era real. Foi então que finalmente percebi que no livro de Ciências havia um capítulo que falava (hoje eu sei que de forma muito biologizante) sobre sexualidade e trazia a homossexualidade como característica pertencente ao comportamento humano. Portanto, pelo menos humana eu sabia que eu era! Mas não era suficiente, eu precisava assistir aquela aula, ver o professor (mesmo ele sendo um homem branco, cisgênero e que se afirmava heterossexual) falar sobre aquele assunto, ouvir a opinião dele.

Esperei ansiosa o dia que chegaríamos naquele capítulo, até que aconteceu! Eu estava lá, na primeira cadeira, com os olhos brilhando, o coração acelerado, a boca seca. Então, de repente fiquei triste, perplexa, revoltada quando o professor usou uma desculpa e pulou para o próximo capítulo. Eu não podia aceitar aquilo calada e

questionei o porquê daquela ação, solicitei por várias vezes que ele não pulasse o capítulo, que o assunto era importante, mas ele parecia que estava assustado, desconcertado, atônito. Eu engoli seco e vi a minha esperança se esvaindo sob o olhar desolador daquele professor.

A partir desse episódio fiquei ainda mais curiosa, queria ainda mais compreender esse tema, compreender a mim. Tentava pesquisar de todo jeito, mas eram os idos dos anos 1990, ainda não havia acesso fácil a computadores, internet, livros especializados etc. Foi então que a partir da segunda metade dos anos 1990 comecei a fazer parte da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), uma pastoral social ligada à igreja católica. Foi uma experiência formativa política, social e espiritual de muita qualidade para mim. Lá aprendi o significado e a importância da política, a diferença entre religião e espiritualidade, os objetivos do poder hegemônico, a importância dos movimentos sociais – a minha primeira percepção sobre os movimentos Feministas e LGBT – e a escola como um espaço de disputa e que lá nem sempre se ensina o que é necessário, que a sexualidade vai muito além do sexo biológico e que amar é o que importa, independente dos modelos impostos socialmente.

Portanto, através dessa profunda experiência amadureci um pouco mais e me sentia mais confiante para ir cursar o Ensino Médio – apesar que continuava no armário em relação a ser lésbica e uma pessoa com identidade de gênero não binária – na Escola Agrotécnica Federal de Iguatu (EAFI), o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Cheguei lá em 2001 e cursei o Ensino Médio integrado ao ensino técnico. Devido a minha ida para Iguatu acabei me desligando da PJMP. Integrado ao Ensino Médio fiz o curso técnico de Desenvolvimento Social que me acrescentou um volume de conteúdo imenso para estudar, porém eu nunca vi muito sentido nesse curso.

Entretanto, durante o Ensino Médio houve também um total silêncio dos/as professores/as e da instituição toda, no âmbito do currículo formal, em relação às questões de gênero e sexualidade. Vivenciei todos os conflitos totalmente no armário, continuei sendo apontada por ser alguém que não se comportava conforme às expectativas das normas de gênero estabelecidas para uma moça, apesar que performatei mais do que gostaria os papéis sociais que envolvem o ser feminino na sociedade contemporânea. Mesmo assim, isso não impediu que se gerassem diversas desconfianças acerca de minha orientação sexual, as quais não eram confirmadas por

mim por não me sentir confiante o suficiente ainda para afirmar a minha identidade sexual homossexual e a minha não conformação a uma identidade de gênero binária.

Dezenas de adolescentes, diversas vivenciando muitos conflitos íntimos relacionados à não aceitação da família ou mesmo a sua não auto aceitação enquanto pessoa homossexual, bissexual ou mesmo heterossexual precisando de apoio, pois muitas tinham necessidade de esclarecimentos e até acabavam engravidando de forma precoce e a escola inerte, silenciada sobre isso. Lembro que nesses três anos, só houve uma palestra sobre esse assunto e teve uma abordagem biologizante, heterossexista – a mensagem que se passava era que não existia possibilidade de relacionamento afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo/gênero – e moralizante, mostrando apenas as doenças sexualmente transmissíveis e de forma indireta veiculando o discurso de que aquele tipo de coisa acontecia com quem se relacionava sexualmente. Lembro que fiquei traumatizada por um bom tempo.

Todas as relações que ocorriam fora da heterossexualidade eram escondidas e clandestinas, porque ninguém tinha coragem de atrair a atenção de todos/as, se tornar alvo de críticas e agressões. Nós éramos, a todo instante, lembradas que relações afetivas fora do padrão heteronormativo não eram permitidas naquele espaço. Isso não impedia que ocorressem às escondidas, mas havia um forte e incisivo desencorajamento para essas vivências.

Terminei o Ensino Médio no final de 2003 e entrei na faculdade no início de 2005. Cursei Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), inicialmente não por opção, mas por conveniência. Entretanto, ainda no início me apaixonei pelo curso. Com o passar do tempo fui tomando consciência de que eu estava me formando para ser professora, o que tornou o curso ainda mais desafiador para mim, pois eu ficava o tempo todo analisando se aquela formação iria me ajudar a adentrar em uma sala de aula para ser professora e lidar com todos os desafios provenientes da atividade docente.

Durante a faculdade tive o prazer de conhecer uma moça acopiarense, chamada Lorena Kelly que também cursava Letras, já era professora e compartilhava comigo muitos dos mesmos ideais de luta por uma educação mais justa, igualitária e acolhedora. Ainda em 2008 ela e eu começamos a namorar e desde então até os dias atuais estamos juntas, somos casadas e lutamos diariamente, através dos nossos estudos e militância, pelo respeito às diversidades, especialmente às mulheres e às pessoas LGBT's dentro e fora dos espaços educacionais formais.

Ainda antes de concluir o curso eu comecei a ministrar aulas em uma escola de ensino médio pública e pude tirar a minha dúvida angustiante. Realmente a universidade não preparava para lidar com os conflitos existentes nas salas de aula.

Existiam muitos conflitos relacionados a *bullying*, racismo, LGBTfobia, preconceitos de classe, de gênero, de origem etc. E foi com constrangimento e tristeza que percebi que a universidade não havia me preparado para lidar com essas questões, na verdade, durante a graduação a gente nem imagina o que nos espera, pois os cursos de licenciatura estão preocupados em preparar um profissional técnico e não um/a educador/a que também seja preparado/a tecnicamente, mas não só isso. E, quando dei por mim, já estava sendo alvo de brincadeiras sexistas e homofóbicas por parte de alguns estudantes que já haviam percebido a minha falta de enquadramento às regras de gênero e por isso logo começaram a especular acerca da minha sexualidade: “professora, qual número você calça?”, pergunta que veio acompanhada de uma boa gargalhada e alguns olhares dispersos de constrangimento de quem, ao contrário de mim, logo entendeu a ironia da indagação.

Mas, como a essa altura já havia saído do armário passei a agir com naturalidade diante de situações como essas e outras mais, e isso provocou uma onda de identificação dos/as alunos/as LGBTs com a minha pessoa, fazendo com que muitos/as tomassem coragem e saíssem do armário, o que suscitou a narrativa de que depois que eu cheguei naquela escola apareceram *gays* e *lésbicas* aos montes.

Terminei a faculdade em 2009 e continuei ministrando aula no Ensino Médio e também no Ensino Fundamental, aprendendo muito e sempre instigada a refletir sobre a diversidade no espaço escolar, especialmente relacionada ao gênero e à sexualidade, o quanto nós mulheres e pessoas LGBTs somos excluídos/as e oprimidos/as pelo padrão social de gênero e de sexualidade vigente e o quanto nós professores/as acabamos contribuindo com essa realidade, sendo que é parte da nossa função fazer justamente o contrário, a inclusão.

Em 2012 fui convocada para assumir um concurso público para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *campus* Pesqueira. Nessa instituição passei a ter uma atuação mais voltada para as questões técnico-pedagógicas, mas não deixei de me envolver em diversas comissões que realizavam trabalhos voltados para a promoção e valorização da diversidade no *campus*. São exemplos dessas comissões as que prepararam e realizaram o I Congresso de Educação Inclusiva e Diversidade e o II

Encontro sobre Diversidade e I Seminário sobre Educação Inclusiva do IFPE *campus* Pesqueira.

Durante o tempo que passei lá, também participei de uma seleção de mestrado na Universidade Federal de Pernambuco com um projeto que abordava um tema acerca do Programa Brasil sem Homofobia na educação. Acabei ficando desclassificada na última fase da seleção.

Em 2014 tive a oportunidade de fazer o Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, com carga horária de 200 horas, oferecido pelo Instituto UFC Virtual para educadores da rede de educação pública. Esse curso foi uma política pública do governo federal para dar formação continuada aos/às professores/as. A vivência nesse curso me permitiu presenciar a falta de adesão e as dificuldades de aceitação que a maioria dos/as professores/as já formados/as têm para com a abordagem dos temas gênero, sexualidade e raça na educação. Isso me fez compreender que apesar da formação continuada ser fundamental, a formação inicial de professores/as não pode deixar de introduzir em seus currículos a abordagem desses temas, sob pena dos/as professores/as, por motivos diversos, não terem acesso a essa formação em outros momentos.

Em 2016 participei do I e II Congresso Nacional Online sobre Diversidade Sexual e Gênero. Ainda nesse ano, com o intuito de ficar com a família, consegui uma colaboração técnica e vim trabalhar no IFCE *campus* Juazeiro do Norte. Atuei na Coordenação Técnico-Pedagógica desse *campus* durante dois anos, quando finalmente, em 2018, consegui uma transferência definitiva para o IFCE *campus* Crato e também passei na seleção do Mestrado Profissional em Educação da URCA (MPEDU/URCA).

Aqui na região do Cariri cearense milito pelos direitos humanos de mulheres e de pessoas LGBTs no âmbito do IFCE *campus* Crato onde sou servidora efetiva e também participo de manifestações dos movimentos sociais, a exemplo da Frente de Mulheres do Cariri e Movimento LGBT. Faço militância também no âmbito do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), ao qual sou filiada desde 2015.

A escolha por estudar esse tema no mestrado não foi portanto, aleatória, a minha vida, as minhas experiências e o meu percurso formativo sempre estiveram atravessados por essas questões. E após a conclusão da licenciatura, o tempo que passei ministrando aula e os estudos dos conteúdos educacionais para o concurso de Técnica em Assuntos

Educacionais, cresceu em mim o interesse por pesquisar as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade no âmbito da formação de professores/as. Pois percebi, ao longo desse tempo e dessas experiências, que a formação docente ocorrida nas licenciaturas tem uma importância decisiva para o tipo de educação que será construída nas instituições escolares. E mais ainda, essa formação tem um papel crucial na luta por uma educação menos discriminatória e mais inclusiva para todos/as.

Durante as aulas, as leituras e os debates feitos nas disciplinas que cursei no mestrado tive a oportunidade de compreender que a formação docente tem ocorrido majoritariamente dentro de uma lógica social, cultural e política dominadas pelo poder hegemônico, o qual não está interessado em formar educadores/as críticos/as progressistas e engajados/as na luta pela transformação das realidades de submissão e desigualdade, as quais vários grupos estão submetidos (FREIRE, 1996).

Os cursos de licenciatura, conforme afirma Contreras (2002), têm formado os/as professores/as dentro de uma perspectiva técnica e instrumentalista, tirando dessa forma o potencial crítico e humanizador tão necessário ao/à profissional que vai trabalhar com a formação/educação de pessoas. Para ele,

O problema com tal tipo de conhecimento surge quando seu uso se estende além do domínio da ação sobre a natureza, alcançando também o da ação humana. Ao querer se valer da mesma concepção de ação instrumental sobre objetos, e do uso de um conhecimento capaz de predizer, está-se supondo que a prática profissional no âmbito social deve se conduzir como uma engenharia. Mas, também, que a ação profissional possa ser entendida como se apenas se estabelecessem ações técnicas, à margem da decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem, e de suas consequências sobre eles (CONTRERAS, 2002, p. 92-93).

Portanto, o/a professor/a sendo formado/a dentro dessa lógica reproduzirá nas salas de aula o que aprendeu, tratando estudantes como se fossem um produto, que de forma passiva recebem os conteúdos, reproduzindo, conforme Freire (1997), o modelo de “educação bancária” alienadora e instrumento de manutenção da opressão, da exclusão e da desigualdade social. Uma formação instrumentalista não cede espaço para a abordagem de temas que tenham como foco o ser humano e seu desenvolvimento integral.

É preciso, pois, cada vez mais lutar para que seja possível garantir uma formação de professores/as como intelectuais críticos/as no âmbito das licenciaturas para que haja

a possibilidade de colaborar com a diminuição dos preconceitos e da opressão de pessoas nos contextos em que venham a atuar. O/A professor/a enquanto intelectual crítico/a tende a não aceitar de forma passiva um currículo imposto de cima para baixo, descontextualizado da realidade da comunidade em que atua, ao contrário, são questionadores/as dessa lógica e têm um envolvimento orgânico, político e social com tudo aquilo que é importante para o desenvolvimento integral do ser humano, em suma, é um/uma defensor/a da vida.

Assim sendo, através desses aprendizados, percebi que aquele meu professor de Ciências do ensino fundamental não agiu por maldade e nem deveria ser o único a ser responsabilizado pela frustração que causou em mim ao fugir do exercício da docência de forma plena. Na verdade ele deve ter negligenciado o capítulo porque não devia se sentir, nem minimamente, preparado para fazer a abordagem daqueles temas da maneira necessária. Conforme preceitua Contreras (2002), a sua formação deve ter ocorrido dentro de uma perspectiva técnica, por pedagogias que não se interessam em questionar e criticar os modelos sociais excludentes e estabelecidos, sendo assim, reprodutoras da lógica discriminatória e por isso não oferecem oportunidades de desconstrução por pedagogias transgressoras que poderiam transformar a prática docente.

Ao preparo técnico é preciso, pois, aliar uma formação crítica, capaz de compreender os processos sociais, históricos, culturais e políticos a que todos/as estão atravessados/as e ter em mente que as escolas não são espaços neutros e que é preciso assumir um lado diante desse contexto. E esse lado precisa ser o daqueles/as que são excluídos/as, subalternizados/as por causa de suas diferenças construídas, tendo como base um padrão hegemônico. É preciso saber que “esse padrão está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas” (LOURO, 2013, p. 138).

Por imposição desse padrão, muitas mulheres são excluídas, violentadas e mortas. Às pessoas LGBT's é negado o direito à liberdade, educação, a viver suas sexualidades, e em algumas situações de LGBTfobia, lhes são tirado, inclusive, o direito à vida. Portanto, nós educadores/as, não podemos ficar alheios/as a essas realidades, é preciso assumir uma posição política diante desses fatos, não só dentro das escolas, mas também fora delas, pois “como presença consciente no mundo não podemos escapar à responsabilidade ética no nosso mover-se no mundo” (FREIRE, 1996, p. 19).

Nessa perspectiva, perante o nosso contexto de formação docente é importante refletirmos sobre as reais possibilidades que os/as sujeitos/as têm para conseguirem

pautar questões como gênero e diversidade sexual com liberdade e autonomia na educação. É fundamental sabermos quais são essas possibilidades e as dificuldades.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

- Analisar, a partir dos discursos, o lugar de gênero e da diversidade sexual no curso de licenciatura em Geografia.

2.2 ESPECÍFICOS

- Analisar o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual na formação para o magistério;
- Compreender a concepção de professores/as e estudantes sobre a abordagem do gênero e da diversidade sexual no âmbito da formação universitária;
- Perceber a relevância de se abordar as questões de gênero e diversidade sexual apontadas por professores/as e discentes;
- Apreender as facilidades e dificuldades relatadas por docentes e estudantes em abordar as questões de gênero e diversidade sexual dentro da licenciatura em Geografia.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 GÊNERO

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p.11). Essa simbólica frase da filósofa Simone de Beauvoir nos chama a atenção de que ser mulher é uma construção histórica, social e cultural. Trata-se de um processo, de um constante devir que não é determinado por aspectos ontológicos do ser. Durante a história da humanidade, ser mulher teve vários significados, a depender dos determinantes sociais e culturais predominantes em cada momento. O fator mais determinante do lugar da mulher na sociedade foi a sua constante comparação ao homem, em uma lógica de construção discursiva do gênero masculino como referência, o padrão de força, prestígio e poder, em suma, o modelo a ser seguido.

Foram determinados, portanto, papéis sociais¹⁴ para homens e mulheres. Por essa perspectiva, gênero engloba as relações existentes entre homens e mulheres, ou melhor, aquilo que se construiu sobre homens e mulheres, no percorrer do tempo, baseando-se em suas características biológicas. Por isso,

é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2013, p.25).

Historicamente, as relações entre o binário feminino-masculino, o que se produziu sobre cada um dos termos desse binarismo, acabou acarretando graves consequências para as mulheres, nas mais diversas dimensões de suas vidas. Por isso, apesar das construções binárias ocorrerem dentro de uma lógica biologizante, tomando por base os corpos sexuados, é necessário “recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 2013, p. 26).

A subordinação da mulher ao homem foi vista, ao longo do tempo, como algo natural, um dado da natureza, ou seja, um fato indiscutível. Por isso, naturalizadas são

¹⁴ Diz respeito a um conjunto de normas, direitos, deveres e expectativas de comportamentos para os indivíduos. Estabelece a função destes na sociedade, determinando assim diversos padrões sociais.

também, até hoje, as desigualdades existentes entre as pessoas do gênero masculino e feminino. É exemplo dessa lógica o fato de que as mulheres, até o começo do século XIX não podiam votar, pois se acreditava que tinham o cérebro pouco desenvolvido comparado ao dos homens (CARRARA, 2009).

Por isso, a incessante luta dos movimentos feministas permanece necessária até os dias atuais, pois mesmo após séculos, a condição das mulheres na sociedade ainda é rodeada de preconceitos e estereótipos, machismo, sexismo, transfobia e misoginia que não só afrontam e excluem o feminino, como também, destrói sua existência, a exemplo dos alarmantes casos de feminicídio¹⁵ no Brasil.

Entretanto, conforme assinala Bento (2017), a compreensão em torno das questões de gênero atualmente, não pode ocorrer sob uma ótica universalista e essencialista como foi empreendido, a princípio, pelas feministas que tentavam criar uma identidade universal feminina no intuito de romper com o sistema opressor ao qual as mulheres eram submetidas. Assim,

Se de início a desnaturalização das identidades de gênero esteve centrada em torno da compreensão dos processos históricos que legitimaram a subordinação das mulheres, tendo como substrato teórico a compreensão moderna do sujeito universal, atualmente esta desnaturalização também avança em direção à sexualidade, ao corpo e às subjetividades (BENTO, 2017, p. 65).

Dessa forma, percebemos que para atender as necessidades de cada momento histórico, o movimento feminista se caracterizou de formas diferentes. As primeiras teóricas de gênero, por exemplo, ao tentar atender a necessidade de dar visibilidade às mulheres, criando assim, “uma identidade coletiva que se traduziria em conquistas nos espaços públicos” (BENTO, 2017, p. 69), acabaram reforçando a ideia do dimorfismo sexual como característica essencialista e universalista das identidades. Segundo Bento:

À medida em que se apontavam os interesses que posicionam a mulher como inferior por uma suposta condição biológica, as posições universalistas reforçaram, em boa medida, a essencialização dos gêneros, uma vez que tendem a cristalizar as identidades em posições fixas (BENTO, 2017, p. 66).

¹⁵ Crime de ódio que leva a um sistemático extermínio de pessoas do gênero feminino, devido ao menosprezo e discriminação para com a condição da mulher, seja ela cis ou transgênero. O feminicídio é a consequência mais extrema do sistema machista e patriarcal (que inferiorizam as mulheres, reduzindo-as a objeto), da misoginia (que prega o ódio e a aversão às mulheres) e o sexismo (discriminação constante fundamentada no sexo). Em 2015, o feminicídio foi inserido no código penal brasileiro como crime de ódio, medida mais do que necessária, já que o Brasil é um dos países do mundo onde mais se matam mulheres.

Entretanto, essas concepções que acabaram colocando o feminino dentro de uma identidade essencialista dimórfica começaram a ser enxergadas e criticadas no âmbito do próprio movimento feminista, o qual percebeu que como um movimento plural, não deveria ficar restrito apenas à situação de opressão da mulher na sociedade (BENTO, 2017). Nessa perspectiva:

Simultaneamente ao processo de institucionalização do feminismo, começam a surgir reflexões internas aos próprios feminismos que apontam a necessidade de se repensar algumas categorias de análise e se construir outras. Os pressupostos teóricos que orientaram essa guinada foram, principalmente, a concepção de poder e a dimensão relacional para a construção das identidades de gênero (BENTO, 2017, p. 69).

Assim sendo, Bento (2017) nos diz que os novos tempos, as novas maneiras de olhar para as identidades e subjetividades levaram os estudos de gênero a sair da perspectiva universal para a relacional, se reconstruindo teoricamente e levando em consideração outras variáveis sociais, culturais e históricas importantes na composição e compreensão das questões de gênero, sobretudo, na compreensão da situação das mulheres diante desses novos contextos. Dessa forma, a missão agora era construir outras teorias que levassem à desconstrução da mulher universal, mostrando a diversidade, as diversas influências sociológicas articuladas na constituição identitária dos gêneros. Desse modo:

A categoria analítica “gênero” foi buscar nas classes sociais, nas nacionalidades, nas religiosidades, nas etnias e nas orientações sexuais os aportes necessários para desnaturalizar e dessencializar a categoria mulher, que multiplica-se, fragmenta-se em negras analfabetas, brancas conservadoras, negras racistas, ciganas, camponesas, imigrantes (BENTO, 2017, p. 70).

Essa nova maneira de significar a mulher rompeu com uma leitura equivocada que a colocava como herdeira universal e imutável de uma condição de subordinação que a tornava simbolicamente e concretamente vítima da figura algoz do homem, visto naturalmente como mais forte e poderoso. Esse tipo de relação mostra as características binárias dos dois pólos constituintes do sistema de poder denominado patriarcado (BENTO, 2017).

Nessa perspectiva, para Bento (2017), os estudos feministas empreendidos sob o viés relacional trouxeram consequências relevantes, pois esses estudos promoveram a criação de outro campo teórico: “o das masculinidades, que se fundamentaram na desconstrução do homem universal, naturalmente viril, competitivo e violento” (BENTO, 2017, p. 70). Dessa maneira, reconheceu-se que quanto aos estudos de gênero, não se devia constituir pesquisas apenas sobre o feminino, pois “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOOT, 1995, p.72).

Portanto, a partir de 1990, quando esses novos estudos começaram a surgir na academia, a essencialização e universalização da masculinidade começaram a ser questionadas também. Questionava-se, por exemplo, se existia mesmo uma masculinidade hegemônica e, ao mesmo tempo, sobre quais masculinidades eram desvalorizadas, apagadas e silenciadas. Se a masculinidade vinha de uma essência universal, como podiam haver masculinidades menores, menos valorizadas? Essas problematizações levaram à percepção de que outros fatores externos, a exemplo das relações de poder, também são constituintes dessas identidades masculinas. Assim sendo:

passou-se a trabalhar o gênero inter-relacionalmente: o homem negro em relação ao homem branco, o homem de classe média em relação ao favelado e ao grande empresário, o homem nordestino e o do sul, e muitas outras possibilidades de composição que surgem nas narrativas dos sujeitos (BENTO, 2017, p. 71).

Conforme assinala Bento (2017), as questões envolvendo o masculino e o feminino passaram a ser teorizadas em uma perspectiva relacional, mostrando que homens e mulheres são construídos em um movimento complexo de relações sociais, e não como uma simples oposição, onde o homem era considerado absoluto e a mulher relativizada em oposição a esse absoluto. Os estudos de Angela Davis e Bell Hooks, na década de 1970, trouxeram grandes contribuições para esse momento, pois revelaram que as mulheres têm vivências distintas e são atravessadas por múltiplas experiências como classe social, cor, escolaridade etc.

Gênero, portanto, passou a ser entendido como uma categoria de análise sistematizada, a partir da qual busca-se compreender como as identidades masculinas e femininas são construídas, desconstruídas e reproduzidas dentro de uma articulação entre os contextos social, cultural, histórico e político.

Todavia, Bento (2017) nos alerta que tanto a concepção universal quanto a relacional dos estudos e teorias de gênero propõem suas análises a partir das diferenças entre os sexos. Assim, para elaborarem suas concepções teóricas, partem da ideia de um sexo dimórfico natural pré-existente que depois receberia as influências das instâncias sociais e culturais, ou seja, “a cultura entraria em cena para organizar esse nível pré-social, ou pré-discursivo, para distribuir as atribuições de gênero, tomando como referência as diferenças inerentes aos corpos-sexuados” (BENTO, 2017, p. 72).

Portanto, por essa lógica, os estudos de gênero partem de uma base binária entendida como natural e isso acaba repercutindo nas representações de feminilidade e masculinidade dentro das relações sociais, através da cristalização do conceito de gênero ao seu referente binário.

Essa concepção binária, de diferenciação sexual, repercute não só na maneira como se vê o gênero e as identidades de gênero, mas acaba determinando a heterossexualidade como o modelo de sexualidade – “a ordem dominante pela qual os homens e as mulheres se veem solicitados ou forçados a ser heterossexuais” (SALIH, 2015, p. 71). Entretanto,

não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente (LOURO, 2008, p.18).

Por isso, faz-se necessário problematizar acerca da essencialização das feminilidades e masculinidades encaradas como determinadas nas pessoas pela vagina ou pênis, e compreender que se relaciona, na realidade, com a construção de identidades tanto sexuais quanto de gênero¹⁶, independente do sexo biológico com o qual a pessoa nasce. Sobre isso, Butler afirma que:

a heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes

¹⁶ Identidade de gênero refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica, independente do órgão sexual com o qual tenha nascido. É a experiência da pessoa consigo mesma, é como ela se percebe dentro de um contexto social. A identidade de gênero pode ser binária, quando a pessoa se reconhece como homem ou mulher, e não-binária, quando o indivíduo não se reconhece com nenhum dos gêneros ou ainda quando transita pelos dois gêneros. Já as identidades sexuais “tem a ver com como eu me coloco diante da sociedade, com quais grupos, representações e imagem eu me identifico e me reconheço” (BORTOLINI, 2008, p. 10). Se diferencia da orientação sexual que tem a ver com a atração afetivo-sexual de cada pessoa, mesmo que não se expresse ou se represente publicamente.

são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do gênero (BUTLER, 2016, p. 44).

Exemplos dessa natureza são as experiências de transexuais, travestis,¹⁷ *drag queen* e *drag king*, que ultrapassam as fronteiras de gênero e sexuais, não se encaixando, portanto, no binarismo masculino/feminino, heterossexual/homossexual imposto (LOURO, 2008), pois “nessas experiências, há um deslocamento entre corpo e sexualidade, entre corpo e subjetividade, entre o corpo e as performances de gênero” (BENTO, 2017, p. 73).

Portanto, é imprescindível ir além dos limites impostos por concepções teóricas que têm como pressuposto o binarismo sexual, já que:

O estudo da sexualidade hegemônica, ou da norma heterossexual, e das sexualidades divergentes exige o desenvolvimento de análises que, embora vinculadas ao gênero, apresentem autonomia em relação a ele, o que significa problematizar e enfrentar a heterossexualidade como a matriz que seguia orientando o olhar das/os feministas (BENTO, 2017, p. 73).

Desse modo, a existência e a vivência da sexualidade não padrão e não hegemônica revelaram questões importantes que inevitavelmente iriam provocar outras problematizações no âmbito dos estudos de gênero e da militância feminista, pois “as identidades de gênero que não se conformam ao sistema da “heterossexualidade compulsória e naturalizada” mostram como as normas de gênero são socialmente instituídas e mantidas” (BUTLER, 1990 *apud* SALIH, 2015, p. 71).

O entendimento de que “ser mulher” não se tratava de uma questão universal e tampouco dotada de uma essência unificadora das mulheres ficou cada vez mais evidente quando mulheres lésbicas e suas práticas foram hostilizadas ainda durante os anos 1960 no âmbito da segunda onda feminista (BENTO, 2017). Isso mostrou para as mulheres lésbicas e para as teóricas de gênero que “o heterossexismo generalizado nas teorias feministas não possibilitou escutar outras vozes oprimidas que exprimiram outro tipo de exclusão: o da sexualidade divergente” (BENTO, 2017, p. 74).

¹⁷ “Travestis são pessoas com identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico. Realizam modificações corporais temporárias ou permanentes, mas não rejeitam o seu órgão sexual. Transexuais são pessoas de sexo genital determinado, mas que psicologicamente pertencem ao sexo oposto. Na maioria das vezes têm como características a rejeição pelo órgão genital e a necessidade da cirurgia de transgenitalização” (BORTOLINI, 2008, p. 21).

Dessa forma, conforme Bento (2017), as teorias de gênero desenvolvidas no âmbito da primeira e segunda ondas do feminismo e que foram embasadas em aspectos “universais” e “relacionais” respectivamente, não conseguiram abordar as questões relacionadas à gênero, sexualidade, identidades e às subjetividades, fora do binarismo sexual. Nessa perspectiva:

São os estudos *queer* que apontarão o heterossexismo das teorias feministas e possibilitará, por um lado, a despatologização de experiências identitárias e sexuais até então interpretadas como “problemas individuais” e, por outro, dedicarão uma atenção especial às performances que provocam fissuras nas normas de gênero (BENTO, 2017, p. 74).

A partir dessa percepção começou a crescer o entendimento sobre os limites dos estudos de gênero realizados sob a lógica que vinham sendo empreendidos. Apesar da recorrente relação teórica entre gênero e sexualidade, a partir dos anos 1980, no Brasil, ocorreram diversos movimentos, tanto nas ruas quanto na academia, em torno das questões relacionadas à sexualidade. Concomitante às reivindicações nas ruas, acerca do direito a vivenciar uma orientação sexual divergente da hegemônica, crescia na academia a preocupação em problematizar sobre a sexualidade, tendo como uma das principais bases teóricas, os estudos de Foucault e suas reflexões acerca do dispositivo poder-saber que tem produzido um discurso hegemônico sobre sexualidade, e através disso, influenciado na produção de corpos, identidades e subjetividades (BENTO, 2017).

Os estudos sobre a sexualidade foram, portanto, colocados em evidência e estudiosos/as passaram a defender a necessidade de haver um deslocamento teórico entre os estudos de gênero e os estudos da sexualidade. Dessa forma, durante os anos 1980, dominaram a cena, dois movimentos teóricos principais: “a crítica à universalidade da categoria “mulher” e os estudos sobre a sexualidade” (BENTO, 2017, p. 75).

Defendia-se, portanto, que gênero e sexualidade passassem a ser analisados como categorias independentes, o desejo e a opressão sexual não deveriam ser atrelados ao fenômeno da opressão de gênero, pois a luta das mulheres, até então, havia invisibilizado mulheres com a sexualidade divergente da norma heterossexista binária.

O desafio, portanto, era construir teorias que habilitassem aqueles que divergem da norma heterossexual, apontando os processos para a construção de suas identidades sexuais a partir de referências que, por um lado, se

contrapusessem a uma explicação referenciada nos corpos-sexuados e, por outro, produzissem um campo de contradiscursos ao saber gerado nos espaços confessionais das clínicas dos psicólogos, dos psicanalistas, dos psiquiatras e dos programas de transgenitalização (BENTO, 2017, p. 75).

Diante dessas novas perspectivas quanto às questões da sexualidade, problematizava-se a necessidade de os estudos sobre gênero saírem da perspectiva relacional para assumir um viés mais plural. Após anos de estudos que trouxeram contribuições teóricas de gerações de pesquisadoras acerca das questões de gênero, surge nos anos 1990, os estudos de Butler que ao contrário do que foi postulado pelas teóricas que a antecederam, defende que o sexo não é determinado pela biologia e que tanto o gênero como o sexo são criações discursivas¹⁸. Essas teorias acabaram trazendo contribuições relevantes por apresentar os estudos *queer*¹⁹ como uma possibilidade de:

problematizar o heterossexismo generalizado na teoria feminista e, ao mesmo tempo apresentar seu desejo em imaginar um mundo no qual as pessoas que vivem a certa distância das normas de gênero se reconhecessem como merecedoras de ascenderem à condição humana (BENTO, 2017, p. 76).

Para Butler (2016, p. 8)), problematizar o heterossexismo é necessário para conhecermos os efeitos que isso pode provocar “ao sujeito e à estabilidade das categorias de gênero”. Realizar essas provocações, exige, no entanto, que o feminismo se reinvente enquanto movimento político e representacional, pois:

se a noção estável de gênero dá mostras de não mais servir como premissa básica da política feminista, talvez um novo tipo de política feminista seja agora desejável para contestar as próprias reificações do gênero e da identidade – isto é, uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político (BUTLER, 2016, p. 24-25).

¹⁸ “Quando utiliza essa palavra, Butler está não apenas se referindo à “fala” ou à “conversação”, mas especificamente às formulações de Foucault sobre o discurso como “grandes grupos de enunciados” que governam o modo como falamos e percebemos um momento ou momentos históricos específicos [...] Foucault está interessado particularmente nas posições de sujeito pressupostas pelos enunciados e no modo como os sujeitos são discursivamente constituídos” (SALIH, 2015, p. 69).

¹⁹ Conforme Salih (2015), a teoria *queer* surgiu a partir de um arranjo (nem sempre harmônico), entre teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalistas que já vinham sendo empreendidas acerca do/a sujeito/a enquanto categoria. O termo *queer* também é utilizado como uma maneira radical de significar algo que era usado anteriormente como ofensa e insulto, e sua radicalidade se mostra já na sua resistência em se deixar definir. O *queer*, portanto, representa o que não é estável, o que não é fixo, o que não se pode definir. É uma travessia, está em movimento, em trânsito e por isso não representa estabilidade. A partir dessa perspectiva a teoria *queer* se propõe a problematizar as categorias de gênero, sexualidade e a teoria feminista buscando mostrar que as identidades forjadas no âmbito dessas categorias são instáveis, indeterminadas e influenciadas por relações estruturais e discursivas de poder.

Dessa forma Butler (2016) nos alerta que as identidades das pessoas que militam no movimento feminista não devem fundamentar o âmbito político do movimento, pois as identidades dos/as sujeitos/as são construídas em meio às relações de poder que ficam encobertas, mas que são definidoras dessas identidades. Desse modo, não há como se constituir enquanto sujeitos/as identitários/as fora dessas relações de poder definidas pelas estruturas jurídicas e da política, por exemplo. Portanto, o que se pode fazer enquanto movimento organizado, é uma crítica às práticas de legitimação das identidades baseadas nessas estruturas de poder. Desse modo,

o trabalho de Butler se envolve numa discussão dialética com as categorias pelas quais o sujeito é descrito e construído, investigando porque o sujeito é hoje configurado do modo como é, e sugerindo que é possível fazer com que modos alternativos de descrição estejam disponíveis dentro das estruturas existentes de poder (SALIH, 2015, p. 13).

Nessa perspectiva, os discursos de poder-saber que produzem o sexo e o gênero precisam, portanto, ser questionados e problematizados, pois conforme Butler (2016), esses discursos enquadram os corpos, gêneros, sexualidades e desejos em um modelo binário e, conseqüentemente, isso promove a opressão e a violência contra sujeitos/as que não se adequam a esse modelo.

Assim sendo, as presenças das feminilidades e masculinidades não-binárias na sociedade têm sido transgressoras da norma e por isso, por causa da maior visibilidade dessas pessoas atualmente, “setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência” (LOURO, 2008, p. 21).

Percebe-se, deste modo, que se tornam alvos de estigmas e violências aqueles e aquelas que de alguma forma fogem à normalidade, que se diferenciam do padrão estabelecido, que são considerados/as excêntricos/as, ou seja, estão fora do centro, são periféricos/as. Nesse sentido, é imprescindível “perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição de normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que se trata” (LOURO, 2008, p. 21).

Existe, portanto, um processo de produção das diferenças que tem como referência um modelo pré-estabelecido e padronizado, que ganhou poder e prestígio ao longo do tempo. Por isso é necessário problematizar esse sistema de diferenciação, pois “o processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou

inevitável. Mas, se assim é, podemos desafiá-lo, contestá-lo, desestabilizá-lo.” (CANDAUI, 2013, p. 44).

Desse modo, uma maneira de desestabilizar e contestar a fixidez cristalizada e essencializada pretendida nas identidades é através do uso da teoria *queer* que orienta estudos em vários âmbitos atualmente, sobretudo no que tange à construção de categorias identitárias envolvendo os/as sujeitos/as gay, lésbica, feminino etc. Nessa perspectiva, “a teoria *queer* empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e “genereficadas”” (SALIH, 2015, p. 20).

A partir disso, busca-se ampliar os espaços de representação no âmbito dos movimentos sociais, a exemplo do feminismo que necessita reconhecer a pluralidade de onde deve partir a sua política de militância, evitando assim, práticas de exclusão. Nessa perspectiva, conforme assinala Butler,

parece necessário repensar radicalmente as construções ontológicas de identidade na prática política feminista, de modo a formular uma política representacional capaz de renovar o feminismo em outros termos. Por outro lado, é tempo de empreender uma crítica radical, que busque libertar a teoria feminista da necessidade de construir uma base única e permanente, invariavelmente contestada pelas posições de identidade ou anti-identidade que o feminismo invariavelmente exclui (BUTLER, 2016, p. 24).

3.2 DIVERSIDADE SEXUAL

Ao nos propomos a falar sobre sexualidade temos a sensação de que vamos adentrar em um campo desconhecido. Entretanto, esse é um tema que todas as pessoas vivenciam na prática, apesar de muitas serem levadas a não colocá-lo na ordem do discurso. Porém, isso não impediu que fosse, ao longo do tempo, perpetrado mais do que um discurso sobre esse tema, forjou-se “o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana” (FOUCAULT, 2015, p. 16).

Essa maneira de colocar a sexualidade em pauta, sustentado pelo discurso de poder²⁰ tem por trás uma ideologia hegemônica que faz, conforme, Foucault “chegar às mais tênues e mais individuais das condutas” (2015, p. 17) um entendimento sobre

²⁰ Conforme Foucault devemos compreender o poder “como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (FOUCAULT, 2015, p. 100). Desse modo, podemos dizer que o poder é relacional, não há quem o detenha, ele se dá na relação.

sexualidade, definido pelo poder das estruturas sociais que multiplicam e difundem tais discursos.

Tomando por base essa perspectiva, é necessário dizer que a sexualidade humana foi histórica e culturalmente construída por um discurso de poder que logrou “construir uma ciência da sexualidade” (FOUCAULT, 2015, p. 18).

Nesse sentido, partindo da premissa de que as identidades que compõem os/as sujeitos/as não são derivadas de características metafísicas preexistentes, podemos deduzir que a construção da identidade sexual ocorre através de processos discursivos em contextos históricos, sociais e culturais específicos (BUTLER, 2016; SALIH, 2015). As identidades e, conseqüentemente, os/as sujeitos/as são construídos/as continuamente, estando dessa forma, abertos à intervenções e ressignificações através das práticas discursivas.

Por essa lógica, as identidades sexuais, assim como as identidades de gênero, não podem se originar de algo inato à materialidade corporal dos/as sujeitos/as, porque se assim o fosse, elas seriam anterior ao/à sujeito/a. Teria que haver dessa maneira, um pré-sujeito/a, dotado/a de uma essência, presente nas características biológicas sexuais. Entretanto, esse pré-sujeito/a discursivo/a não pode existir, pois:

A genealogia da constituição do sujeito supõe que sexo e gênero são efeitos – e não causas – de instituições, discursos e práticas; em outras palavras, nós, como sujeitos, não criamos ou causamos as instituições, os discursos e as práticas, mas eles nos criam ou causam, ao determinar nosso sexo, nossa sexualidade, nosso gênero (SALIH, 2015, p. 21).

Assim, tendo como pressuposto que o sexo também faz parte das categorias que são construídas discursivamente no âmbito social e cultural, Butler (2016) nos provoca a refletir sobre quais interesses motivaram a construção de uma narrativa que apresenta o sexo como algo naturalmente dado, imutável e essencialmente ambíguo. Por quais motivos, em quais circunstâncias, sob quais influências de poder se produziu estrutural e discursivamente o sistema binário que tem caracterizado a categoria de sexo? Importa compreender, portanto, “o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso”” (FOUCAULT, 2015, p. 16).

O que podemos perceber, portanto, é que o poder envolvido na construção do sexo levou à criação de um discurso e uma prática hegemônica, onde o masculino é quem passa a ter prestígio e hegemonia a partir da sequência lógica binária sexo – gênero – masculino - heterossexual, sendo que tudo que foge a isso é tratado como desvio, irregularidade. A concepção científica dominante se encarregou de criar esse campo ideológico de naturalização dessa lógica a partir da afirmação de que a natureza era a encarregada de promover esse dimorfismo sexual e, por conseguinte, suas consequências. Cabia à sociedade, portanto, aceitar esse determinismo da natureza.

Ademais, os caminhos que poderiam levar a romper com essa lógica quase sempre foram submetidos à mecanismos de interdição, através de recorrentes dispositivos de censura que ajudaram a conduzir o poder para a direção desejada. É desse modo que, historicamente, se tem impedido que o poder seja exercido por mulheres ou por alguém com uma sexualidade desviante do discurso lógico sexuado e generificado binário estabelecido.

Assim, o “sexo”, é o efeito de realidade de um processo violento, dissimulado por esse mesmo efeito. Tudo que vem à tona é o “sexo”, e assim ele é percebido como a totalidade do que existe, como não causado, mas somente porque a causa não pode ser vista em parte alguma (BUTLER, 2016, p. 198).

A partir dessa lógica, Butler (2016) nos alerta sobre a possibilidade de inferirmos que o sexo não é algo dado pela natureza, dotado de uma pretensa naturalidade imutável que se impõe e que acaba determinando as tais características essenciais que compõem as identidades dos/as sujeitos/as, discursivamente atribuídos como masculinos e femininos. Desse modo, nos parece evidente que as características manifestadamente tidas como naturais do sexo, na verdade, foram construídas por meio de discursos jurídicos e “científicos” que representam interesses sociais e políticos hegemônicos. Portanto:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula (BUTLER, 2016, p. 27).

Nessa perspectiva é possível depreendermos que sexo, gênero e sexualidade não estão em uma relação mútua, ou seja, um não determina ou é consequência direta do

outro, como categoricamente afirma a lógica binária dominante. Se o sexo é uma construção social e cultural tanto quanto o gênero, não existe nada de uma essência natural que determina as identidades sexuais e de gênero, de modo que haja uma sequência lógica entre corpo – sexo/gênero – sexualidade. Desse modo, “será, assim, possível, existir um corpo designado como “fêmea” e que não exiba traços geralmente considerados “femininos”. Em outras palavras, é possível ser uma fêmea “masculina” ou um macho “feminino”” (SALIH, 2015, p. 67).

Esses deslocamentos explicita, portanto, a matriz heterossexual de poder a que os/as sujeitos/as e os seus desejos afetivo sexuais estão discursivamente condicionados. Desse modo, “a sexualidade culturalmente construída não pode ser deixada de lado, de modo que para o sujeito resta a questão de como reconhecer e “fazer” a construção na qual ele já se encontra” (BUTLER, 1990 *apud* SALIH, 2015, p. 69).

Parece possível depreendermos que na realidade não é a materialidade do corpo que determina a sexualidade ou o gênero de alguém, mas são justamente os discursos oriundos das convergências de poder que vão caracterizar, designar e delimitar os corpos, ou seja, “apresentam um gênero “feminino”, culturalmente imposto à fêmea, para que se torne uma mulher social, e um gênero masculino ao macho, para que se torne um homem social” (ARAÚJO; ESMERALDO, 2014, p. 80).

Assim sendo, nas palavras de Furlani (2003, p. 14), “a sexualidade pode ser vista como constituída e constituinte de relações sociais”. A questão é justamente saber de que forma essas relações são constituídas, baseando-se em quais estruturas, valores e interesses no decorrer do tempo, pois “esses interesses não apenas consolidam modelos sociais hegemônicos de vivência, como ditam as “verdades” sobre a sexualidade individual e coletiva” (FURLANI, 2003, p. 14).

A construção de uma “verdade” sobre a sexualidade instituiu um modelo referencial central e hegemônico que foi muito bem estabelecido, histórica e culturalmente, de acordo com Foucault (2015), pela:

Multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado (FOUCAULT, 2015, p. 20).

Esse modelo de sexualidade constituído nega a existência e a vivência da diversidade sexual, pois funciona “dentro da lógica de uma sexualidade reprodutiva, que

privilegia o ato sexual entre um homem e uma mulher e que concebe apenas a penetração vaginal como prática sexual” (FURLANI, 2013, p. 73). Dizendo isso, não estamos negando a legitimidade das relações heterossexuais e da prática da penetração vaginal, mas queremos dizer que a sexualidade não se restringe e não se define apenas por essas práticas, como muitos o desejam (FURLANI, 2013).

A negação da diversidade sexual se ancora na constituição das diferenças de todos/as que não estão dentro do padrão de sexualidade dominante, o qual se define como meninos com pênis se relacionam com meninas com vagina e a partir disso se reproduzem. Nega-se, portanto, que “as formas de expressão da sexualidade e a variedade das práticas sexuais são construções sociais e históricas” (TORRES, 2013, p. 7). Além disso, ocorre uma recusa da dimensão afetiva, emocional e política da sexualidade, reduzindo-a apenas ao ato sexual e à reprodução.

No entanto, a norma estabelecida de sexualidade não consegue restringir a diversidade sexual ao seu padrão universal que leva em consideração apenas as características físicas dos/as sujeitos/as. Homens e mulheres, independente do sexo com o qual nasçam podem orientar o seu desejo afetivo-sexual para qualquer pessoa, assim como as suas identidades sexuais e de gênero também não são definidas pelo sexo biológico, pois “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 2013, p. 31).

Entendido na perspectiva do determinismo binário do sexo, o gênero tem sido usado, historicamente, para delimitar, censurar e policiar a sexualidade das pessoas, notadamente as identidades sexuais divergentes. Espera-se, por exemplo, que alguém que nasce com um pênis, oriente o seu desejo para outra com uma vagina. Porém, o desejo afetivo e sexual independe do sexo e do gênero com o qual a pessoa se identifica. As pessoas transexuais e travestis, por exemplo, orientam seu desejo afetivo-sexual, independentemente do sexo com o qual nasceram e da identidade de gênero com a qual se identificam.

Dentro da diversidade de gênero, as identidades trans (transexualidade e travestilidade) são as mais estigmatizadas socialmente, pois se distanciam de forma transgressora das “convenções sociais sobre a masculinidade e a feminilidade” (BENTO, 2008, p. 12). Por se constituir uma experiência de trânsito entre os gêneros, as identidades trans desafiam os limites impostos pelo “caráter permanente da oposição binária masculino-feminino” (LOURO, 2013, p. 34-35). Rompe essa dicotomia

imposta, abre-se espaço para desestabilizar a imposição da heterossexualidade presente na concepção de muitos/as, pois se trata de feminilidades e masculinidades que fogem ao padrão hegemônico, o qual determina o que é ser homem/macho e o que é ser mulher/fêmea e, conseqüentemente, o desejo sempre orientado para o sexo oposto (LOURO, 2013).

Nessa perspectiva, as presenças das diversas identidades sexuais e de gênero nos espaços sociais têm desafiado, questionado e causado muitos desconfortos à ordem, ao modelo central de sexualidade. Segundo Louro (2013, p. 44), “as vozes desses sujeitos faziam-se ouvir a partir de posições desvalorizadas e ignoradas; elas ecoavam a partir das margens da cultura e, com destemor, perturbavam o centro”. Essas vozes se tornaram revolucionárias, a ponto de conseguirem intervir nas “verdades” de setores consagrados que detinham e ditavam as normas, regras e maneiras de viver ou não a sexualidade (LOURO, 2008).

Dessa forma, passou a ocorrer um movimento de contestação da “lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou, se quisermos dizer de outro modo, o centro e as margens” (LOURO, 2013, p. 46). Ao centro está vinculada a ideia de sexualidade universal, única, natural e estável, representada pela heterossexualidade, e às margens foram vinculadas as simbologias de particularidade, diversidade, desnaturalidade e instabilidade, características essas atribuídas à homossexualidade, à bissexualidade e às identidades trans – transexualidade e travestilidade (LOURO, 2013).

As características do centro foram estabelecidas como o referencial de sexualidade, demarcando as fronteiras do que é “normal” e “anormal”, “natural” e “anti-natural”, “sadio” e “doente”, instituindo assim as diferenças e negando as identidades de gênero e sexuais de todos/as que não se encaixam no modelo de heteronormatividade²¹ imposto. Nessa perspectiva, a heterossexualidade não se constitui apenas como um tipo de orientação sexual, ela se consolidou como a matriz referencial, através da qual todas as diferenças de identidade sexuais e de gênero são justificadas (LOURO, 2016).

O discurso da heteronormatividade prega que existe uma sequência lógica e imutável entre sexo, gênero e sexualidade. Segundo Louro (2016),

²¹ “É a ideia de que, a princípio, todos são heterossexuais, de que a heterossexualidade seria a sexualidade nata, natural, padrão dos seres humanos – e todas as outras, desvios dessa norma” (BORTOLINI, 2008). Para Butler, trata-se da matriz heterossexual, ou seja, “a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados [...] o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicionalmente e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade” (BUTLER, 2016, p. 258).

essa sequência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. Ela supõe e institui uma consequência, ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto) (p. 82-83).

Os aparatos discursivos e institucionais impositivos dessa sequência excludente da diversidade sexual e de gênero, capazes de promover os preconceitos e estereótipos que levam à exclusão de diversas pessoas que carregam em si as marcas da diferença, discursivamente construída, em meio à relações de poder, emanam de toda parte, não vêm de uma única instituição ou autoridade, “expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos/as. Daí porque a norma se faz penetrante, daí porque ela é capaz de se “naturalizar”” (LOURO, 2008, p. 22).

Nessa perspectiva, o trabalho de desconstrução das diferenças, de crítica às identidades pretensamente essencialistas, e acolhimento da diversidade sexual devem ser feitos no campo do discurso e das práticas cotidianas. É necessário ter atitudes políticas diante de cada discurso de “poder-saber” que estabelece “verdades” sobre aqueles/as que historicamente têm sido submetidos/as a uma lógica de controle e domínio das mais variadas dimensões de suas vidas, sobretudo dos seus corpos e das suas sexualidades. Por isso, conforme Louro (2013, p. 145) “é preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural”. Dessa forma “é o estranho, o incoerente, o que está “fora” da lei, que nos dá uma maneira de compreender o mundo inquestionado da categorização sexual como um mundo construído, e que certamente poderia ser construído diferentemente” (BUTLER, 2016, p. 191).

Faz-se necessário, portanto, continuar resistindo e se colocando em evidência enquanto presenças transgressoras da lógica hegemônica, pois nesse jogo de forças, a diversidade tem o poder de educar.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE

O tema da formação e qualificação de professores/as envolve uma trama complexa e não pode ser tratado separado da devida relação que mantém com a sociedade e suas questões estruturais, sob pena de ocorrer uma formação profissional

superficial, tendo como resultado profissionais incapazes de se colocar, de maneira crítica, diante das complexas questões sociais e educacionais que permeiam o mundo contemporâneo.

Ao longo do tempo a formação docente assumiu diferentes aspectos, no intuito de atender aos objetivos colocados em cada época. Desse modo, existem diversas concepções de formação docente, mas aqui abordaremos apenas duas, por considerarmos que se destacam por provocarem diferenças radicais na atuação profissional docente: a formação profissional a partir da racionalidade técnica e a formação do/a professor/a embasada na racionalidade prática. Refletiremos também sobre a importância da atuação do/a professor/a enquanto intelectual crítico/a através de uma pedagogia transgressora *queer*.

3.3.1 Formação docente a partir da racionalidade técnica

O modelo dominante de formação e atuação dos/as professores/as tem sido o da racionalidade técnica, o qual, conforme Contreras (2002, p. 90) “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”.

Por essa perspectiva, a formação e atuação docente se restringem à busca por produção de resultados, existindo uma separação definida entre o que se produz e quem produz. Trazendo para o contexto educacional, o/a professor/a formado/a dentro da lógica da racionalidade técnica, a tendência é que o/a aluno/a seja tratado/a como um produto, construído/a pela ação do/a professor/a (CONTRERAS, 2002).

Portanto, uma formação de professores/as ocorrida sob o viés de uma diretriz tecnicista e reducionista como essa, jamais levará em consideração os contextos humanos e suas diversidades, pois ao reduzir o conhecimento apenas à dimensão técnica, dimensões importantes da vida humana são excluídas, a exemplo da política, social, cultural, afetiva etc. Consequentemente, sendo-lhes negado o aprendizado, empoderamento e capacidade crítica dessas estruturas que lhes são constituintes, o ser humano é reduzido a objeto e a números, intencionalmente manipulados e controlados para fins escusos ao seu desenvolvimento integral.

Contextualizando no âmbito da prática educativa, os/as professores/as sendo formados/as dentro dessa lógica, a tendência é que atuem na tentativa de manipular

os/as estudantes como se estes/as fossem objetos passíveis de mudança a partir da ação instrumentalizada dos/as docentes sobre eles/elas. Dessa maneira, entende-se que o conhecimento não é construído pela interação entre alunos/as e professores/as, mas pela ação dos/as docentes sobre os/as discentes. Por essa perspectiva o/a aluno/a é encarado/a como um produto, pois objetos é que são construídos pela ação de outrem sem ter nenhuma participação na sua própria construção. No entanto, Freire (1997, p. 95) nos adverte que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Em suma, conforme o modelo da racionalidade técnica, o/a professor/a é entendido como um técnico, especializado para ensinar, engessado em rígidas regras “científicas” que lhes tiram a oportunidade de aproveitar o conhecimento prévio dos/as estudantes, o contexto, a diversidade, a dinamicidade presentes nas escolas. Portanto, o/a professor/a entra na sala de aula como o detentor único de um conhecimento que deve ser “depositado”, recusando, dessa forma, um processo de interação, onde longe de apenas repassar conteúdos, vivenciaria uma experiência dialética, se aberto estivesse para experimentar a dinâmica de sua ação.

3.3.2 Formação docente a partir da racionalidade prática

Por outro lado e até certo ponto ainda sendo parte de uma realidade não muito comum, tem-se a formação profissional de professores/as dentro da perspectiva da racionalidade prática. Essa perspectiva de formação e, conseqüentemente, de atuação docente ocorre, objetivando a promoção de uma educação democrática, autônoma, emancipada e inclusiva. Nesse sentido, segundo Contreras (2002):

A deliberação prática é a disposição que se desenvolve diante de problemas do tipo moral, ou seja, de decisão sobre a forma de agir em relação ao que é bom para a vida humana. Supõe discernir, naquelas situações particulares nas quais a ação depende de cada um, o que é aconselhável, sobretudo quando as conseqüências de uma ou outra ação não estão claras ou são indeterminadas. Para isso é necessário ter em conta os diferentes elementos que afetam a atuação e suas possíveis conseqüências, pesá-los em relação aos fins que se aspira e analisar os prós e contras de cursos alternativos de ação (CONTRERAS, 2002, p. 125).

Por essa lógica, tem-se a ideia de que o/a professor/a desenvolve seu trabalho levando-se em consideração a complexidade da interação humana, e que o/a aluno/a não

é inerte, manipulável, pelo contrário, ele/ela tem sentimentos, capacidades criativas e críticas, além de estar em um contínuo processo de transformação. Por essa perspectiva, entende-se que a escola é um espaço onde convivem subjetividades, culturas, identidades e não se pode reduzir tudo isso a números e produtos acabados, sendo exatamente por isso que a racionalidade técnica não consegue dar conta de sua complexidade.

Existem, portanto, requisitos, saberes e ações imprescindíveis à prática docente para que se tenha como articular maneiras de dar conta da complexidade do ato educativo, pois as salas de aula estão tomadas pela diversidade (sexual, racial, de gênero, de classe social, entre outras), e esta requer uma educação que respeite e ao mesmo tempo busque compreender as identidades presentes nos espaços escolares. Nesse sentido, é fundamental que a formação docente ocorra dentro de uma perspectiva inclusiva, pois:

Lutar contra os preconceitos de alunas e alunos torna-se difícil se a/o professora/or tem atitudes discriminatórias. Como criará condições para que as crianças e adolescentes conheçam a si mesmas - suas ideias, sentimentos, corpos e sensações – se ela/e própria/o não se conhece? Como estimular a igualdade, democracia e o respeito entre os alunos e as alunas se esses valores ainda não são privilegiados pelo corpo docente? (TEXEIRA, 2010 *apud* SANTOS *et. al.*, 2016 p. 4).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada aponta como um dos princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica o seguinte:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p.4).

Esse documento assegura também que a formação de profissionais do magistério deve assentar a base comum nacional, para que possa conduzir o/a egresso/a dos cursos de licenciatura à “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças,

reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p.6).

Assim sendo, as diretrizes indicam que as licenciaturas precisam preparar os/as profissionais do magistério para saber lidar e promover as diversidades no espaço escolar. É papel dos/as educadores/as ajudar no processo de desconstrução de preconceitos e estereótipos que acabam privando alguns grupos, a exemplo das mulheres e as pessoas LGBT's, das oportunidades necessárias à inserção política, econômica e social. Por isso que:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional (LIBÂNEO, 2010, p.77-78).

Nesse sentido, Quirino (2014) relata algo importante em relação à educação sexual na escola. De acordo com sua pesquisa realizada com docentes do ensino fundamental e médio são escassos os/as professores/as que trabalham com essa temática, por conta da:

Pouca sensibilidade para essa percepção, o despreparo teórico-conceitual sobre a temática, a dinâmica do trabalho pedagógico que privilegia conteúdos formais e o desinteresse dos/as professores/as em discutir com os/as adolescentes aspectos voltados para a sexualidade (QUIRINO, 2014, p. 96).

A formação docente precisa acontecer, portanto, de forma aprofundada, levando-se em consideração que os/as professores/as irão lidar com as mais diversas situações no cotidiano de sala de aula. Faz-se necessária uma formação que contemple a complexidade do ser humano, suas características físicas, psíquicas, sociais e culturais, já que:

O trabalho do professor em sala de aula exige a mobilização de diferentes conhecimentos/saberes tendo em vista o caráter multifacetado da prática pedagógica. Trata-se de saberes que envolvem não somente a transmissão de conteúdos, assim como subsidiam o professor no desenvolvimento de várias habilidades para que ele se dê conta das diferentes situações e dos dilemas que surgem no desenvolvimento da prática docente (BRITO, 2011 *apud* SANTOS *et. al.*, 2016 p. 5).

Dessa forma, não se pode deixar de considerar o ser humano na sua integralidade, sob pena de formar docentes instrumentalistas e insensíveis que não terão como contribuir no combate, através da desconstrução de estereótipos, à LGBTfobia, à misoginia e ao sexismo. Enfim, a todos os preconceitos que acabam tirando o direito de muitas pessoas a terem acesso e permanência à educação.

3.3.3 O/A professor/a como agente crítico/a e pedagogias transgressoras

A autonomia docente diante do seu fazer educativo somada à responsabilidade social que a instituição escolar deve ter para com a comunidade na qual está inserida leva a prática do/a professor/a como agente crítico/a. Para além de ser reflexivo/a diante das questões que envolvem a sua prática e de pesquisar e tentar encontrar soluções para os obstáculos que impedem a sua ação, o/a professor/a como agente crítico/a entende a instituição escolar como parte de uma comunidade maior que deve interagir com a escola em um processo de mão dupla.

Por essa perspectiva, o/a professor/a se recusa a seguir de forma categórica currículos e métodos pedagógicos implementados de maneira autoritária, sem o devido diálogo com os/as profissionais da educação, os/as estudantes e a comunidade, pois “isto mostra o problema do direito da comunidade na intervenção sobre um assunto público, de legítimo interesse social, como é a educação” (CONTRERAS, 2002, p. 130).

Assim sendo, a comunidade tem o direito de participar na construção de uma educação que seja condizente com o contexto que faz parte. Por estar preocupado/a em contextualizar a sua prática, é importante para o/a professor/a enquanto agente crítico/a valorizar o intercâmbio entre instituição escolar e comunidade, pois entende que a sua ação enquanto educador/a deve refletir diretamente na vida das pessoas, de forma que a realidade delas seja transformada.

Transformar realidades, através da educação, significa possibilitar o acesso a um conhecimento esclarecedor por meio de um ensino que vise munir os/as estudantes e a comunidade de um saber questionador que possibilite a compreensão e desestabilização dos processos que viabilizam a desigualdade social, a pobreza, o preconceito, a falta de saneamento básico, a existência de lixões etc. O/A professor/a agente crítico/a não

apenas pode ajudar a descortinar essas questões como contribuir para que a escola e a comunidade tenham condições de mudar essas realidades.

Portanto, através do modelo crítico, o/a professor/a é capaz de levantar problemas por meio de uma visão política explícita da realidade, diferentemente do modelo técnico que levanta os problemas apenas sob o viés instrumental, e o modelo prático que atua mais em uma perspectiva de interpretação dos problemas (DINIZ-PEREIRA, 2014). Pela perspectiva crítica, “o professor é frequentemente definido como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala; levantamento de problema é um sinônimo de pedagogia” (SHOR, 1992 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

Levantar problemas é portanto uma atividade política sob a qual recai uma correlação de forças, uma vez que questiona os processos de subordinação/padronização hegemônicos aos quais as pessoas estão submetidas e os conhecimentos que corroboram com a manutenção dessa realidade. Por isso, o/a professor/a enquanto agente crítico/a busca ter um compromisso com uma educação esclarecedora e política que consiga promover nos/as estudantes um saber engajado na luta pela democracia, por direitos igualitários e equânimes, pelo fim da discriminação baseada em qualquer diferença, pela preservação do meio ambiente, enfim, pela manutenção e valorização da vida.

Nesse sentido, para conseguir atuar como professor/a transformador/a de realidades é inevitável assumir que educar é um ato político, atravessado pelo embate de diversas forças, e que é imprescindível lutar ao lado daqueles/as que resistem às investidas do poder hegemônico em subjugar e aniquilar as possibilidades de diversos grupos viver com dignidade. É preciso ter a tomada de consciência decisiva para ir contra a dinâmica histórica de que:

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 157).

Atuar de forma transformadora é sem dúvida um grande desafio para os/as professores/as. Ao mesmo tempo que se faz necessário assumir uma postura política em favor de uma educação crítica e libertadora, existem forças conservadoras e reacionárias com grande poder, inclusive político, religioso e econômico afirmando que a função do/a professor/a é apenas técnica, não devendo este contribuir de modo a levar o/a

estudante a ter uma visão esclarecida de sua realidade e vislumbrar possibilidades de mudança, através de uma educação que os ajude a desequilibrar as bases sólidas e injustas da sociedade.

O programa Escola Sem Partido²², defendido por alas conservadoras de partidos políticos de direita e extrema direita no Brasil, é exemplo dessa já avançada tentativa de desvalorização e desestabilização do trabalho docente em uma perspectiva crítica e transformadora. Para Giroux (1997):

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentalistas que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula (GIROUX, 1997, p. 158).

O/A professor/a que preza pela liberdade que leva a uma educação transformadora precisa estar vigilante, pois o que a ideologia dominante pretende é pregar e fazer acreditar que deve existir uma neutralidade na educação, que os/as estudantes não precisam tomar consciência da sua situação enquanto sujeitos/as de direitos e deveres e que as situações de desigualdades são naturais, ou seja, quer tornar as pessoas conformadas às realidades injustas e desumanizadoras em que vivem.

O/A professor/a enquanto agente crítico é, portanto, uma ameaça ao sistema dominante, pois trata-se de um/uma profissional que faz reflexões acerca da realidade e inconformado com esta, planeja e realiza ações de modo a transformá-la. É um/uma profissional questionador/a, que entende o valor de sua função enquanto educador/a e por isso tem o compromisso de levantar questões contextualizadas para melhor êxito no processo educativo, recusando-se a aceitar passivamente um currículo de poder imposto.

Desse modo, o/a educador/a crítico/a que visa contribuir para transformar realidades tem consciência que “as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros” (GIROUX, 1997, p. 161).

²²Movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado pelo advogado Miguel Nagib. Acabou tendo grande repercussão no cenário educacional brasileiro, a partir de 2014, quando foram criados diversos projetos de leis que tramitam na Câmara dos Deputados e em diversas casas legislativas dos estados e municípios, propondo a implementação do programa Escola Sem Partido. Em linhas gerais esse programa propõe que os/as professores/as sejam vigiados e controlados no exercício de sua profissão, sob a argumentação de que existe uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras. O programa defende que os/as professores não falem de questões “polêmicas” em sala de aula, a exemplo de temas como gênero, sexualidade, racismo, política etc. E ao retratar os fatos históricos, os/as professores/as teriam que apresentar diversas versões possíveis acerca desses fatos. Por essa proposta os/as docentes perderiam a liberdade de ensinar de forma autônoma e plural, pois a desobediência seria punida com prisões e até a perda do cargo.

A atuação do/a professor/a enquanto agente crítico é guiada por uma pedagogia transgressora, capaz de questionar o estado de coisas imposto pelo poder hegemônico, repensar e subverter, ou seja, procurar meios de desestabilizar as estruturas que classificam e padronizam os/as sujeitos/as. E, conforme Garcia (2017), existem várias conexões entre a pedagogia transgressora e os estudos *queer* que vêm sendo demonstradas por estudiosos/as de diversas áreas, preocupados/as em questionar a heteronormatividade e a normalidade como características constituintes da estabilidade pedagógica e institucional.

Portanto, para Garcia (2017), o que parece claro é a necessidade de que o tema *queer* seja cada vez mais o ponto de partida para as epistemologias pedagógicas, “quer seja para continuar a refletir a partir da pedagogia, quer seja para introduzir mudanças na práxis pedagógica” (GARCIA, 2017, p. 87). É necessário, desse modo, que seja proposta:

Uma pedagogia *queer* que resista as práticas normais e as práticas de normalidade, que comece preocupando-se pela ética de suas próprias práticas interpretativas e pela responsabilidade destas por imaginar as relações sociais como algo mais do que um efeito da ordem conceitual dominante (BRITZMAN, 2002 *apud* GARCIA, 2017, p. 87).

Nessa perspectiva, uma pedagogia transgressora que se pretenda *queer* trabalha “para romper com os cânones universalistas, dualistas e heteronormativos” (GARCIA, 2017, p. 86). Nesse sentido, as aulas podem significar um espaço que colabore para a mudança social, entretanto, para que isso ocorra é necessário que a atuação docente promova uma revisão na estrutura autoritária impositiva que impera sobre a sua própria prática docente (GARCIA, 2017). É pois, através dessa atuação e aprendizagem transgressora que é possível questionar cotidianamente a normalidade heteronormativa opressora.

Desse modo, ao questionar a heteronormatividade, a prática docente estará se valendo de epistemologias pedagógicas transgressoras *queer* ao passo que estende visibilidade aos dissidentes sexuais e de gênero, ou seja, aqueles/as que não se enquadram na lógica de que ser “normal” só é possível através da heterossexualidade e da cisgeneridade²³. Nesse sentido,

²³ Esse termo se refere a pessoa que se sente alinhada com o gênero que a sociedade a identifica, ao contrário de transgênero que é aquela pessoa que não se identifica com o gênero que a sociedade lhe condiciona.

As dissidências são o que sai de uma lógica hegemônica e passa a construir uma lógica transgressora, contra-hegemônica – o que demonstra, justamente, que não há essência, mas as identidades obedecem a um ordenamento performativo, que é inserido em um arranjo contingencial (RODRIGUES; MELO, 2018, p. 167).

Refletindo sobre essa questão, Louro (2016) nos aponta que as pessoas dissidentes da norma sexual e de gênero são:

os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões. Um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade “legítimos” (LOURO, 2016, p. 16-17).

Por isso a importância da pedagogia transgressora *queer*, pois ela coloca no centro da discussão o questionamento dos termos normal e anormal levando à percepção de que tudo aquilo que não se encaixa dentro do padrão hegemônico, binário, classista, racista e heteronormativo é tido como anormal. Por essa lógica, “anormais” não são, portanto, apenas os dissidentes de gênero e sexuais, entram na lista, todos os/as sujeitos/as que escapam ao padrão, a exemplo das pessoas pretas, pobres, idosas, indígenas etc (GARCIA, 2017). Desse modo,

a pedagogia *queer* não usa a definição de estudantes “normais” aos quais o restante dos estudantes deveria poder aspirar a imitar. Nesse sentido a reflexão deve girar em torno do conceito de normalidade e as teorias e práticas que podem desconstruí-lo [...]. O que se busca é o rompimento com a ideia do outro como suspeito, perigoso, infeccioso, preocupante e como constante ameaça para os demais dos grupos (GARCIA, 2017, p. 87-88).

Tratar de normalidade nos remete à lógica de confirmação e negação de identidades, ou seja, à narrativa de que existem sujeitos/as e identidades verdadeiras, as quais se enquadram no padrão hegemônico dominante, e sujeitos/as e identidades falsas, desnaturais e esquisitas. Entretanto, a abordagem teórica *queer* consegue problematizar essa lógica, a partir do pensamento da sua principal expoente, a filósofa Judith Butler. Para Butler (2016), a constituição dos/as sujeitos/as e suas identidades ocorrem continuamente no âmbito dos processos existencialistas e não de aspectos essencialistas. Para explicar esse pensamento a teórica usa o conceito de performance. Assim,

em vez de supor que as identidades são autoevidentes e fixas como fazem os essencialistas, o trabalho de Butler descreve os processos pelos quais a identidade é construída no interior da linguagem e do discurso: as teorias

construtivistas não tentam reduzir tudo a construções linguísticas, mas estão interessadas em descrever as condições de emergência – neste caso – do sujeito (SALIH, 2015, p. 21).

O/A sujeito/a para Butler (2016) não “é”, ele na verdade é um contínuo vir a ser. As identidades constitutivas dos/as sujeitos/as não carregam em si, desde sempre, uma verdade essencial que tornaria uns sujeitos/as original e naturalmente superiores a outros. Todos/as os/as sujeitos/as e todas as identidades, portanto, estão em um contínuo processo de construção. Assim sendo:

Gênero é performance; sexualidade, comportamento sexual, também é performance. Performances, por sua vez, são narrativas sobre determinado assunto, e narrativas são as lâminas afiadas que, cortando a realidade, a dividem entre o que seria “verdade” e o que seria “mentira”. O *queer* é uma lâmina que observa o que o hegemônico não quer observar: os corpos que não importam. Quanto aos dissidentes de gênero e sexualidade, eles estão significativamente relacionados à questão da performance e narrativa (RODRIGUES; MELO, 2018, p. 169).

Nesse sentido, através de uma pedagogia transgressora *queer* é possível “decolonizar os afetos, possibilitando às dissidências sexuais e de gênero um lugar no mundo, rompendo com amarras culturais que as relegam ao subalterno” (RODRIGUES; MELO, 2018, p. 170). Decolonizar significa, portanto, desconstruir o modelo social e cultural eurocêntrico, através do qual foram construídos conhecimentos e representações que estabeleceram uma divisão da sociedade entre colonizados/as (subalternos/controlados) e colonizadores/as (hegemônicos/dominantes).

Por meio desse modelo de colonialidade se estabeleceu o domínio e o controle do conhecimento, da economia, da educação, da política, dos corpos, das subjetividades, do gênero, da sexualidade. Desse modo, para ser transgressora, a pedagogia precisa passar pelo processo de decolonização, ou seja, “o processo de transgredir uma educação que reproduz, oferecendo possibilidades críticas para as estudantes, noutras formas de ser” (RODRIGUES; MELO, 2018, p. 171-172). Conforme Oliveira (2017), é preciso pois, virar do avesso a lógica e os interesses que fizeram alguns grupos subalternos. No que tange às dissidências sexuais e de gênero é necessário que a pedagogia *queer* ajude a abrir caminhos que atendam aos interesses daqueles/as que foram colonizados/as “pelas normas de gênero e de heteronormatividades” (OLIVEIRA, 2017, p. 112). Sobre isso, Louro (2016) nos alerta que:

Efeitos das instituições, dos discursos e das práticas, o gênero e a sexualidade guardam a inconstância de tudo o que é histórico e cultural; por isso, às vezes escapam e deslizam. Faz-se necessário, então, inventar práticas mais sutis para repetir o já sabido e reconduzir ao “bom” caminho os desviantes (LOURO, 2016, p. 17).

Assim, a pedagogia transgressora *queer* se apresenta como uma possibilidade de educação que esvazia o sentido das teorias pedagógicas hegemônicas, a partir do momento que questiona a normalidade e abre espaço para o reconhecimento de pessoas para além das normas dimórficas e binárias de gênero e de sexualidade. É, segundo Oliveira (2017), uma pedagogia que visa alargar as possibilidades de reconhecimento das pessoas enquanto seres humanos, e assim, incluir aqueles/as que necessitam de reconhecimento.

Conforme nos aponta Louro (2016), a teoria e a pedagogia *queer* tem a ver com a superação das identidades fixas, normalizadas, estáveis e binárias, ou seja, procura mostrar as fraturas e insuficiências dessas identidades que reduzem os sujeitos a um único modelo hegemônico. A pedagogia *queer*, deve ser, portanto, pós-identitária. Pois, “a afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença” (LOURO, 2016, p. 47). Assim,

Ao alertar para o fato de que uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir, os teóricos e as teóricas *queer* sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias. O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos (LOURO, 2016, p. 47).

Para Louro (2016), faz-se necessário diferenciar uma pedagogia e um currículo realmente *queer*, de ações apenas multiculturais, aparentemente bem-intencionadas, mas que só conseguem promover a tolerância e a apreciação das dissidências sexuais e de gênero em uma perspectiva de curiosidade e exotismo. Entretanto, “uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (LOURO, 2016, p. 49).

Problematizar todas as identidades significa, conforme afirma Louro (2016), demonstrar como o “outro” é construído e a partir disso perceber as estreitas relações existentes na construção de todas as identidades, sejam elas padrão ou não. Uma

pedagogia *queer* conduz à percepção dos processos que produzem as diferenças, evidencia o regime de poder-saber, o jogo político, as disputas, os conflitos e as negociações constituintes das posições que os sujeitos ocupam na sociedade. Só assim,

a polarização heterossexual/homossexual seria questionada. Analisada a mútua dependência dos polos, estariam colocadas em xeque a naturalização e a superioridade da heterossexualidade. O combate à homofobia – uma meta ainda importante – precisaria avançar. Para uma pedagogia e um currículo *queer*, não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados, tornando evidente a heteronormatividade, demonstrando o quanto é necessária a constante reiteração das normas sociais regulatórias, a fim de garantir a identidade sexual legitimada (LOURO, 2016, p. 50).

4 MÉTODO

4.1 TIPO DE PESQUISA

Visando responder ao problema desta pesquisa, assim como dar conta de atingir os objetivos propostos, utilizarmos a abordagem qualitativa, a qual:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (PRODANOV, 2013, p. 70).

4.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Universidade Regional do Cariri (URCA) *campus* Pimenta. Esta instituição está localizada na cidade do Crato, Região Metropolitana do Cariri, no sul do estado do Ceará, e é um dos vários *campi* que compõem a URCA. O Cariri é uma região distante das principais capitais do Nordeste, fazendo limite com os estados da Paraíba, Pernambuco e Piauí. Trata-se de uma região geofísica, histórica e culturalmente rica e diversa, dotada de ampla biodiversidade.

A Universidade Regional do Cariri (URCA) foi criada pela Lei Estadual nº 11.191, de 09 de junho de 1986, e autorizada pelo Decreto Presidencial nº 94.016, de 11 de fevereiro de 1987. Em 07 de março de 1987 ocorreu a sua instalação na cidade do Crato, onde fica sua sede, na encosta da Chapada do Araripe. Iniciou suas atividades ofertando os cursos de Ciências Econômicas, Direito e Tecnologia da Construção Civil, oriundos da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e cursos da Fundação Padre Ibiapina (Faculdade de Filosofia do Crato): História Natural, Geografia, História, Letras e Pedagogia.

Quanto ao credenciamento que lhe autorizou funcionar como Universidade, este só ocorreu em 14 de dezembro de 2000, realizado pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC) e Parecer CEC nº 1.124/00 e Homologado pelo Decreto Estadual nº 26.135, de 05 de fevereiro de 2001.

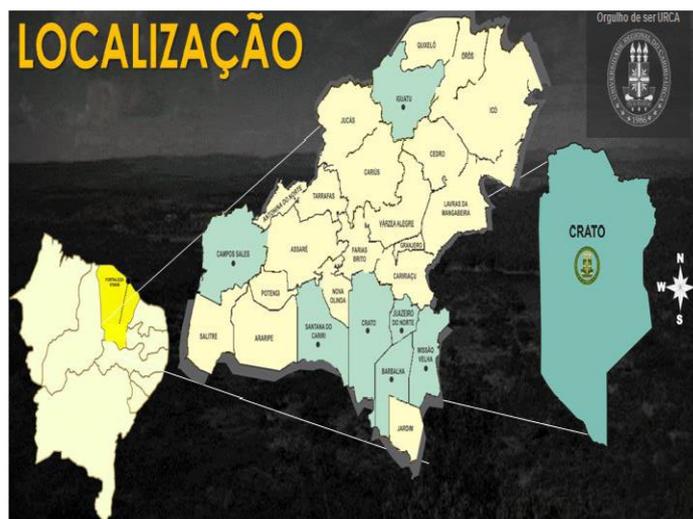
No que diz respeito a sua missão, conforme consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021, a URCA:

Visa contribuir significativamente para a transformação da realidade regional, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, como agente ativo do processo de desenvolvimento da Região do Cariri, Cariri Oeste e Centro Sul em sintonia com as aspirações da sociedade (PDI/URCA, 2017, p. 22).

Nessa perspectiva, a URCA tem como vocação “articular e explorar soluções que levem, a médio e longo prazo, ao desenvolvimento regional, em especial do Nordeste Central, com destaque para a região do Cariri cearense” (PDI/URCA, 2017, p. 22).

No que tange às áreas de abrangência e atuação acadêmica, a URCA atua nas regiões do Cariri, Cariri Oeste e Centro Sul do Ceará (Figura 1). É composta por oito *campi*: Pimenta 1 e 2; São Miguel e São Francisco, na cidade de Crato; CRAJUBAR, na cidade de Juazeiro do Norte; além de três unidades descentralizadas, nas cidades de Iguatu, Campos Sales e Missão Velha.

Figura 1: Área de atuação da URCA



Fonte: PDI/URCA, 2017

Atualmente, a URCA oferta 29 cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC): Ciências Sociais Aplicadas (Economia e Direito); Humanas (Geografia, História, Ciências Sociais); Biológicas (Ciências Biológicas); Saúde (Enfermagem e Educação Física); Exatas (Matemática, Física e Química); Linguística, Letras e Artes (Letras, Artes Visuais e Teatro), Educação (Pedagogia); Engenharias (Engenharia de Produção) e cursos tecnológicos como Tecnologia da Construção Civil (Edifícios e Topografia e Estradas).

Desses cursos, 12 são de licenciatura plena, ofertados nos mais diversos *campi* da Universidade. Segue quadro 1 com as licenciaturas ofertadas pela URCA no geral e pela URCA *campus* Pimenta.

Quadro 1: Cursos de licenciatura ofertados pela URCA no geral e URCA *campus* Pimenta

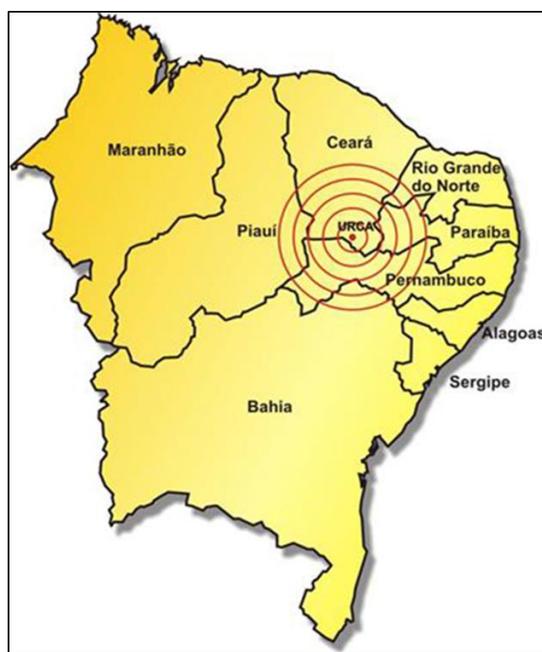
Licenciaturas URCA	Licenciaturas URCA <i>campus</i> Pimenta
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
Ciências Sociais	Ciências Sociais
Educação Física	Educação Física
Geografia	Geografia
História	História
Letras	Letras
Pedagogia	Pedagogia
Química	Química
Física	

Matemática	
Artes Visuais	
Teatro	

Fonte: PDI/URCA, 2017

Quanto a sua abrangência, a URCA ultrapassa os limites dos municípios onde atua, assim como também os limites territoriais do estado do Ceará, estendendo sua influência por diversos municípios de estados vizinhos, como Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, oferecendo oportunidades de cursar o ensino superior à diversas pessoas destes estados, conforme podemos observar na figura 2.

Figura 2: Raio de abrangência da URCA na região Nordeste do Brasil



Fonte: PDI/URCA, 2017.

Desse modo, somados os municípios do estado do Ceará aos municípios dos outros estados do Nordeste que estão dentro do raio de atuação, a URCA abrange uma população total de 2.344.641 habitantes (PDI/URCA, 2017).

A URCA conta atualmente com um quadro de 350 professores/as efetivos/as, sendo 42 pós-doutores/as, 108 doutores/as, 146 mestres, 48 especialistas e seis graduados/as, distribuídos nos diversos departamentos que compõem a Universidade. No que tange a professores/as substitutos/as, a instituição dispõe de 125 professores/as, sendo um pós-doutor, quatro doutores, 60 mestres, 43 especialistas e 17 graduados (PDI/URCA, 2017).

Sediada na cidade do Crato e tendo sua estrutura composta pelo Centro de Artes (CA), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), Centro de Educação (CE), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) e o Centro de Humanidades (CH), a URCA atende a uma demanda de 16.000 mil estudantes em média, distribuídos/as em seus diversos cursos de graduação, bacharelado, licenciatura, tecnólogo e pós-graduação em nível *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (PDI/URCA, 2017).

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.3.1 Professores/as da licenciatura em Geografia da URCA *campus* Pimenta

Foram incluídos/as na pesquisa os/as professores/as efetivos/as e substitutos/as lotados/as no departamento de Geociências e que ministravam aulas no curso de licenciatura em Geografia da URCA *campus* Pimenta. Foram excluídos aqueles/as professores/as que estavam afastados/as de suas atividades acadêmicas. A licenciatura em Geografia da URCA *campus* Pimenta contava com um quadro de 22 docentes, sendo que quatro destes são substitutos/as. Desse total, foram entrevistados 12 docentes.

4.3.2 Discentes da licenciatura em Geografia da URCA *campus* Pimenta

Os critérios para inclusão dos discentes na pesquisa foram os seguintes: ser discente regularmente matriculado/a na licenciatura em Geografia da URCA *campus* Pimenta e estar cursando o último ano para integralização do curso. Foram entrevistados/as 20 estudantes regularmente matriculados/as no sétimo e oitavo semestres do curso.

4.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu no âmbito da licenciatura em Geografia *campus* Pimenta. Das oito licenciaturas ofertadas pela URCA *campus* Pimenta, a licenciatura em Geografia foi selecionada por meio de um sorteio, pois como a nossa pretensão era

investigar gênero e diversidade sexual na formação docente, qualquer uma das licenciaturas ofertadas atenderia ao propósito da pesquisa. Os dados foram coletados nos meses de novembro e dezembro de 2019.

Em relação às técnicas para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais. Para isso foi usado um gravador de áudio. E também foi empregado um formulário que foi utilizado para fazer a análise do PPC do curso.

Para implementar a coleta, primeiramente entramos em contato com a coordenadora da licenciatura em Geografia a fim de dar ciência e obter a autorização para realização da pesquisa. Logo após, solicitamos à coordenadora o PPC do curso e combinamos um momento para que pudéssemos participar de uma reunião do departamento de Geociências para apresentar a proposta da pesquisa aos/as professores/as e agendar com eles/elas encontros para a realização das entrevistas. Participamos da reunião com o departamento, apresentamos a proposta da pesquisa e acordamos com os/as docentes para nos passarem os números de seus telefones a fim de agendarmos as entrevistas. Fizemos os agendamentos, posteriormente, via *WhatsApp*, conforme combinado, e as entrevistas foram realizadas durante os três turnos, conforme a demanda, na URCA, exceto uma que foi realizada em local externo à Universidade por solicitação do/a entrevistado/a.

Passamos nas salas de aula do sétimo e oitavo semestres da licenciatura em Geografia da URCA *campus* Pimenta explicando a proposta da pesquisa e depois da adesão dos/as estudantes que estavam presentes, solicitamos os seus números de telefone e via *WhatsApp* agendamos o dia e horário das entrevistas, as quais ocorreram todas na URCA, durante os três turnos, conforme a demanda. Alguns/as estudantes foram convidados/as a participar da pesquisa nos corredores, salas de aula e laboratórios quando a pesquisadora já estava realizando entrevistas com os/as discentes agendados/as previamente. A maioria aceitou o convite para nos conceder a entrevista, exceto um/a estudante que além de se recusar, mostrou um certo grau de nervosismo diante da apresentação da proposta da pesquisa.

Finalmente, a coleta foi encerrada a partir do momento que ocorreu a saturação teórica dos dados que diz respeito à suspensão da inclusão de novos/as participantes na pesquisa quando os dados que já foram coletados se mostraram, na análise da pesquisadora, redundantes ou repetidos e novas informações não foram constatadas.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas na íntegra e para a análise dos dados coletados nas entrevistas e pelo formulário de apreciação do PPC, utilizamos a análise do discurso (AD), da vertente francesa, a qual tem a sua gênese proposta pelo teórico Michel Pêcheux que preconiza a AD como algo bem mais complexo e que vai muito além da linguística que encara a língua apenas “enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais” (ORLANDI, 2003, p. 15). Ao contrário disso, a AD preconiza “um quadro teórico que alie o linguístico ao sócio-histórico” (BRANDÃO, 2012, p.18). Nessa perspectiva Pêcheux (2009 p. 26) nos assevera que: “compreendida entre o real da língua e o real da história, a Análise do discurso não pode ceder nem para um, nem para o outro sem cair imediatamente na pior das complacências narcísicas”.

Por muito tempo, os teóricos estruturalistas da língua, tendo Saussure como seu maior expoente, sustentaram que a linguística conseguia compreender e explicar os fenômenos comunicativos da língua tendo como base as próprias regras imanentes desta. Dessa forma, defendia-se que a dinâmica interna da língua não era afetada por fatores externos, a exemplo do uso da fala e as suas consequências. Entretanto, “embora reconhecendo o valor da revolução linguística provocada por Saussure, logo se descobriram os limites dessa dicotomia pelas consequências advindas da exclusão da fala do campo dos estudos linguísticos” (BRANDÃO, 2012, p. 7).

Assim sendo, a linguística tinha como objeto de estudo apenas a língua e a encarava “como algo abstrato e ideal a constituir um sistema sincrônico e homogêneo” (BRANDÃO, 2012, p. 7). Foi a partir dessa percepção que alguns estudiosos, a exemplo de Pêcheux, começaram a encarar os estudos da língua de outra maneira, partindo do:

princípio de que a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. No entanto, afastando-se do mestre genebrino ao ver a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala (BRANDÃO, 2012, p. 7).

Portanto, foi dessa maneira que se originou a AD, através de um olhar diferente para a linguagem, considerando não só os fatores linguísticos, mas outros externos a esses. Dessa forma, para lançar um olhar para além das fronteiras linguísticas, a AD necessitou da contribuição de outras áreas do conhecimento, servindo-se, por exemplo,

das contribuições acerca do conceito de ideologia Althusseriano e do conceito de discurso Foucaultiano.

A partir de uma leitura de Althusser (1974) a AD compreende o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente dos modelos de organização dos modos de produção social. Segundo ele, “é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1974, p. 23).

Nesse sentido, o/a sujeito/a do discurso não deve ser considerado/a como alguém que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele/a que, ocupando uma posição em uma determinada formação social, enuncia. Portanto, por essa perspectiva, a pessoa não é livre para falar o que deseja, na verdade é levada sem que tenha consciência disso. Nesse sentido, Brandão (2012), nos diz que:

Em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970), Althusser afirma que, para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. É aí então que entra o papel do Estado que, através de seus *Aparelhos Repressores – ARE –* (compreendendo o governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e *Aparelhos Ideológicos – AIE –* (compreendendo instituições tais como: a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação), intervém ou pela repressão ou pela ideologia, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração (BRANDÃO, 2012, p. 23).

Dessa forma, o que diferencia o *Aparelho Ideológico do Estado* do *Aparelho Repressivo do Estado* é que o aparelho repressivo funciona pela violência, enquanto que o ideológico funciona por meio da ideologia, apesar de que em alguns momentos, em graus menores, um assume a função do outro (ALTHUSSER, 1974). Por essa perspectiva, pode-se considerar, portanto, que “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2003, p. 20).

As contribuições de Foucault (2014) para a AD têm a ver com a desconstrução da linearidade da história como um discurso contínuo e também com a concepção de sujeito/a idealizado/a, dotado/a de uma essência unificada. O/A sujeito/a é construído/a pelos mais diversos discursos diante das situações que vivencia. Nessa perspectiva:

O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse

discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder” (BRANDÃO, 2012, p. 37).

Dessa forma, para Foucault “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10). Portanto, a relação entre o mundo, a história e os discursos gerados não é direta, natural, espontânea, pois “a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder (BRANDÃO, 2012, p. 37).

Desse modo, a AD abarca as vivências históricas dos/as sujeitos/as, condicionados/as, atravessados/as e protagonizados/as pela construção da linguagem, “daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica” (ORLANDI, 2003, p. 19).

A AD busca, portanto, analisar e compreender as linguagens, levando em conta o contexto social, histórico e também as subjetividades dos/as sujeitos/as, os/as quais são atravessados/as pelos sentidos que tiram da sua relação com o mundo, produzindo e sendo produzidos pelos discursos, que não são neutros, uma vez que carregam em si ideologias diversas. Para Orlandi (2003):

A análise do discurso faz um outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos (ORLANDI, 2003, p. 22).

A AD se interessa, dessa forma, pelo discurso produzido pelos/as sujeitos/as imersos na sociedade e tenta traduzir aquilo que está para além das aparências linguísticas. Por isso, Orlandi (2003) nos diz que:

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2003, p. 15).

Desse modo, a análise dos dados da nossa pesquisa foi implementada, levando-se em consideração a contribuição das diversas áreas do conhecimento que compõem a AD. Foi feita uma interpretação aprofundada dos dados coletados levando-se em consideração que:

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há essa chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (ORLANDI, 2003, p. 26).

Dessa forma, tendo como guia os objetivos dessa pesquisa, formulamos categorias analíticas para cada temática mais preponderante e recorrente nas respostas dos/as entrevistados/as e, a partir disso, consideramos o que de mais simbólico teve nas suas falas para relacionarmos com a literatura pertinente ao tema aqui em estudo. Apoiamos-nos no método de análise de Orlandi (2003), que propõe um dispositivo de análise que leva em conta o discurso e sua relação com o/a sujeito/a e a sociedade. Segundo ela:

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação (ORLANDI, 2003, p. 64).

Dessa maneira, após transcrever as entrevistas e termos feito uma seleção prévia do *corpus*, tomando por base os nossos objetivos, seguimos o que preceitua Orlandi quando diz que:

Os textos, para nós, não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras. Nem tampouco nos atemos aos seus aspectos formais cuja repetição é garantida pelas regras da língua – pois nos interessa sua materialidade, que é linguístico-histórica, logo não se remete a regras mas as suas condições de produção em relação à memória, onde intervêm a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco. O que nos interessa não são as marcas em si mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender (ORLANDI, 2003, p. 64-65).

E para completar é importante destacar e reafirmar que:

Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho (ORLANDI, 2003, p. 66-67).

Portanto, o tratamento dos dados foi realizado através do uso da literatura pertinente.

Nessa perspectiva, esclarecemos que para procedermos à análise foi feito o uso de alguns termos específicos que compõem o arcabouço teórico da AD e para ficar clara a linguagem que utilizamos consideramos importante conceituarmos aqui o significado desses termos. Partindo da premissa de que os discursos não são neutros e se constituem instância de materialização de posições ideológicas movimentadas pelos/as sujeitos/as em distintas situações enunciativas, o conceito de *formação discursiva* se torna uma importante ferramenta para a AD (ORLANDI, 2015). Nessa perspectiva,

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica é básica na análise do discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2015, p. 41).

Desse modo, as formações discursivas possibilitam que os/as sujeitos/as assumam posições intercambiáveis perante os contextos em que atuam:

Quando falo a partir da posição de “mãe”, por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição. Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala “Isso são horas?” ela está, na posição-mãe, falando como as mães falam. Exatamente. Podemos até dizer que não é a mãe falando, é sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso a significa. Isso lhe dá identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo na posição de professora, de atriz etc (ORLANDI, 2015, p. 47).

Outro termo bastante presente em AD diz respeito ao recurso do *interdiscurso*. Conforme Orlandi (2015, p. 41), “o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra”. Em

outras palavras, podemos dizer que o interdiscurso (memória) nos permite avaliar de forma mais clara os sentidos presentes nos discursos e diferenciar as formações discursivas e as ideologias que estas carregam a partir de um dado contexto social e histórico. O interdiscurso tem a ver com aquilo que já foi dito por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mas que causa efeitos de sentido em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2015). Entretanto,

É preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertextualidade. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome (ORLANDI, 2015, p. 31-32).

Um outro termo comum à AD e também ao presente trabalho, diz respeito à *enunciação*. A enunciação tem a ver com a individualização da linguagem enquanto elemento social. Em outras palavras, é o que torna possível a transição do virtual da língua para o real da fala, ou seja, a enunciação é a “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974 *apud* FIORIN; DISCINI, 2013, p. 183). Nessa perspectiva,

a enunciação é a instância que permite a passagem da língua para a fala, é uma instância de mediação entre a língua e a fala. Uma instância é um conjunto de categorias que cria um dado domínio. Assim, essa instância de mediação é o conjunto de categorias que permite a passagem da língua para a fala. Essas categorias são aquelas que só adquirem sentido no ato de dizer: a pessoa, o tempo e o espaço. Por isso, a enunciação é a instância do *ego, hic et nunc* (eu, aqui e agora, em latim). Essa instância é universal, o que significa que ela está presente em todas as línguas naturais, como o inglês, o turco, o russo e o português, e mesmo todas as linguagens, como a linguagem visual do cinema ou da pintura. As categorias de pessoa, tempo, e espaço só ganham sentido na enunciação, porque o *eu* se constitui, quando alguém toma a palavra, já que ele indica quem fala; o *tu* é aquele a quem ele se dirige; o *aqui* é o lugar em que o *eu* fala; o *agora* é o momento da fala. A partir desses marcos actanciais (= de pessoa), espaciais e temporais, estabelecem-se todas as distinções de pessoa, de tempo e de espaço nas línguas (BENVENISTE, 1976, *apud* FIORIN; DISCINI, 2013, p. 183).

Assim, podemos dizer que a enunciação é o “ato pelo qual o sujeito faz ser o sentido”, enquanto que o enunciado é “o objeto cujo sentido faz ser o sujeito” (LANDOWSKI, 1989 *apud* FIORIN; DISCINI, 2013, p. 183). Desse modo, segundo Fiorin e Discini (2013, p. 183), “fazer ser é a própria definição de ato. Observe-se que o sujeito, que, por um ato, gera o sentido, é criado pelo enunciado. Trata-se, pois, de uma

entidade semiótica, de uma imagem do produtor do discurso criada pelo enunciado”. O discurso aparece, portanto, como um produto social decorrente da enunciação.

A partir da conceituação dos termos acima, queremos estender o entendimento conceitual para outro termo, também utilizado nessa pesquisa: *cena enunciativa*. Conforme nos assinala Maingueneau (2011, p.85), “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”. Nessa perspectiva, cena enunciativa tem a ver com o quadro cênico instituído nos discursos. “É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido” (MAINGUENEAU, 2011, p. 87). Para dizer de outra maneira, a cena enunciativa se caracteriza por possibilitar o acesso a palavra de modo específico, ou seja, levando em consideração aspectos da enunciação e linguísticos. Trata-se, portanto, de partes específicas de um todo maior que é a enunciação e que possibilita particularizar de quem e de onde partem determinados discursos.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Regional do Cariri (URCA), em concordância com as Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. O parecer de aprovação da pesquisa sob número 3.635.406 consta no (anexo V) desse trabalho. Além disso, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para uso dos dados coletados nas entrevistas, tendo sido garantida, dessa forma, a participação voluntária dos/as participantes e também a liberdade de recusa ou de retirar o consentimento a qualquer momento.

5 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA URCA CAMPUS PIMENTA

O projeto pedagógico do curso (PPC) é um documento institucional importante e necessário tanto para a ação educativa em si, quanto para a gestão institucional e educacional, pois trata-se de um:

Documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar²⁴. [...] expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram (LIBÂNEO, 2008, p. 151).

Tomando por base o instrumento de análise do PPC da licenciatura em Geografia (apêndice C), empreendemos uma verificação minuciosa de como as questões de gênero e diversidade sexual são colocadas ou não na dinâmica do processo de formação docente no âmbito do principal documento normativo da licenciatura.

O curso de licenciatura em Geografia da URCA teve início na Faculdade de Filosofia do Crato, instituição pioneira na criação de cursos de nível superior para a formação de professores da região do Cariri cearense. O curso de Geografia começou suas atividades no ano de 1964 quando também ocorreu o seu primeiro vestibular. Conforme o PPC do curso de Geografia da URCA:

A implantação do Curso visava garantir a formação de professores em nível superior, respondendo à demanda de profissionais de ensino pelo sistema educacional da rede pública e privada. Ao formar professores graduados para a Educação Básica, a Faculdade de Filosofia do Crato pretendia atingir um objetivo maior: elevar a qualidade do ensino na região do Cariri cearense e adjacências. A interiorização do ensino superior começando pelas Licenciaturas era, simultaneamente, de urgência premente e grande desafio para a época (PPC GEOGRAFIA/URCA, 2014, p. 4).

O PPC que tivemos acesso por meio da coordenação do curso de licenciatura em Geografia teve sua última atualização no ano de 2014. Conforme essa última atualização, o curso de Geografia pertence ao Centro de Humanidades da URCA e funciona no turno matutino e noturno, ofertando 40 vagas por turno. O período para integralização do curso são de quatro anos, o que corresponde a 175 créditos,

²⁴ Lembrando que como já falamos anteriormente, escolar pode significar qualquer nível de ensino da educação formal, a depender do contexto empregado, no caso aqui refere-se à educação universitária.

totalizando uma carga horária de 2.835 horas. O público alvo são os/as estudantes egressos do ensino médio ou equivalente, e a seleção é realizada por meio de vestibular, conforme edital lançado pela Comissão Executiva de Vestibular (CEV-URCA).

O PPC da licenciatura em Geografia discorre a respeito da necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão e afirma que promove essa articulação partindo da dimensão da pesquisa pois “a pesquisa é um elemento que permite o manejo de conhecimentos, a utilização dos mesmos para desenvolver e otimizar atividades do ensino e também para fomentar ações de extensão” (PPC GEOGRAFIA/URCA, 2014, p. 63).

O documento também pondera a respeito da imprescindível articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Entretanto, no que tange às questões relacionadas a gênero e diversidade sexual, o PPC não aborda essas questões, nem no âmbito da formação docente e nem como temas que deverão ser trabalhados na Educação Básica pelos profissionais que estão se formando.

Desse modo, esse documento que se constitui como uma importante diretriz a guiar os caminhos da formação de professores/as, omite a abordagem de temas que não só fazem parte do contexto social e cultural, como também são assuntos que deveriam ser abordados, conforme recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Portanto, a ausência desses temas no documento, além de descumprir o que recomenda a legislação, simboliza a ausência dos estudos de gênero e sexualidade que resultará em uma formação descontextualizada das necessidades sociais, já que o PPC, dentre outras coisas, “é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2008, p. 153).

Nessa perspectiva, assumir uma direção política e pedagógica significa dizer que envolve relações de poder, que ocorre a projeção de significados, ou seja, representa a concepção de educação do grupo envolvido na criação e implementação do projeto. Portanto, é a partir da proposta pedagógica que o currículo vai se desdobrar. “A proposta curricular é assim, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico” (LIBÂNEO, 2008, p. 155).

Assim sendo, cabe-nos questionar sobre o que significa a ausência dos temas relacionados a gênero e diversidade sexual no PPC e, conseqüentemente, na matriz curricular da licenciatura em Geografia. Talvez uma resposta possível venha de Sacristán ao afirmar que “currículo é a concretização da posição da escola diante da cultura produzida pela sociedade” (SACRISTÁN, 1998 *apud* LIBÂNEO, 2008, p. 154). Assim,

O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sociohistórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados. É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Desse modo, fazer a seleção dos conteúdos, adotando uns e recusando outros explicita uma visão social, cultural e, sobretudo, política dos sujeitos envolvidos no processo. Isso mostra também que:

as estruturas universitárias, pelo menos no que refere aos aspectos relacionados com a pedagogia, são espaços hiper-regulados que de forma mais ou menos invisível censuram a produção do conhecimento e a seleção dos temas de interesse para a pesquisa (GARCIA et al, 2017, p. 14).

Portanto, no que tange às questões de gênero e sexualidade, a visão dos envolvidos no curso de licenciatura em Geografia parece ser de não questionamento do sexismo, do machismo, da binariedade das identidades de gênero e da heteronormatividade que são estruturais e estabelecem as relações sociais.

No entanto, o PPC do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da URCA afirma que o objetivo geral da licenciatura é:

oferecer ensino qualificado, promovendo atividades capazes de incentivar a formação humanística, estimular a capacidade investigativa e crítica dos alunos de Geografia, assegurando atualização científica, formação integral e atendimento às demandas sociais (PPC GEOGRAFIA/URCA, 2014, p. 10).

A partir disso, podemos questionar sobre como a licenciatura estará formando docentes assegurando o atendimento às demandas sociais, como preceitua o seu objetivo geral, se demandas relevantes - a exemplo das situações de desigualdade, preconceito, opressão e violência a que mulheres e pessoas LGBT's estão submetidas nos mais diversos âmbitos – são invisibilizadas no principal documento norteador da formação de profissionais da educação que inevitavelmente precisam fazer frente a essas questões.

Além do objetivo geral, é importante considerarmos o perfil do egresso preconizado no PPC. Conforme o documento, a/o licenciado/a em Geografia deve ser “capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, capacitado a propor e implementar ações necessárias à sua transformação” (PPC GEOGRAFIA/URCA, 2014, p. 12).

Desse modo, o/a professor/a de Geografia, dentre outras coisas, precisa: “Ter sólida formação teórica dos conhecimentos da área de Ciências Humanas e da Geografia de forma a garantir segurança em seu trabalho e viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar”; ter sólida formação sobre educação e sobre os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente; ter compromisso ético e político com a promoção e fortalecimento da cidadania, reconhecendo o saber geográfico como um instrumento indispensável à consciência da realidade socioespacial; capacidade, segurança e autonomia intelectual para produzir conhecimento, sendo um professor-pesquisador, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação); analisar e discutir o espaço geográfico em suas múltiplas escalas, enfocando-o como produto do entrelaçamento das relações socioculturais, políticas, econômicas e ecológicas” (PPC GEOGRAFIA/URCA, 2014, p. 12).

Apesar do perfil dos/as egressos/as do curso estabelecer que os/as professores/as sejam capacitados/as para atuar perante demandas envolvendo diversas dimensões que compõem o ser humano, tornando-os/as capazes de interferir em processos que busquem o pleno alcance da cidadania de todos/as, o PPC não descreve diretrizes curriculares, pedagógicas e de gestão que possam contribuir para a abordagem de questões envolvendo gênero e diversidade sexual no âmbito do curso. Desse modo, nos cabe tentar verificar se na prática ocorrem mudanças em relação ao que está registrado formalmente nesse documento.

Portanto, a análise do PPC da licenciatura em Geografia nos permite afirmar que o discurso veiculado nesse documento, apesar de procurar seguir preceitos legais no que tange à legislação educacional e de sugerir a defesa dos direitos humanos, legitima o discurso hegemônico quanto às questões de gênero e diversidade sexual. Faz isso ao omitir estudos sobre a realidade das mulheres na sociedade, como também em relação as dissidências de gênero e sexuais. Nesse sentido, podemos inferir que as pedagogias descritas no PPC de Geografia reproduzem a lógica heteronormativa binária predominante nas relações culturais e sociais, as quais oprimem sujeitos cujas identidades não atendem ao padrão cis-heteronormativo imposto.

Por conseguinte, não aludir a temas tão necessários a um curso que forma professores/as, no principal documento que guia essa formação, parece uma demonstração explícita de uma ideologia excludente que carrega preconceitos estruturais, a despeito do entendimento “de que o preconceito, como um mecanismo social, colabora e produz formas subalternas de cidadania e que o enfrentamento contra estas subalternidades exige um alargamento do campo político” (PRADO; MACHADO, 2012, p. 8). Desse modo, alargar o campo político significa mudar de postura, olhar para onde não se costuma olhar e, conseqüentemente, enxergar quem não costuma ser visto/a. Em outras palavras, “é preciso desaprender para seguirmos um processo de decolonização, ressignificando ideias que nos colonizam” (RODRIGUES; MELO, 2018, p. 172).

6 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS DISCURSOS DOS/AS PROFESSORES/AS

“Não sei quem sou, que alma tenho.
Sinto crenças que não tenho.
Sinto-me múltiplo.
...uma suma de não eus sintetizados num eu postiço.”
Fernando Pessoa, 2005 *apud* Fiorin (2015, p. 55).

6.1 Breve caracterização dos participantes da pesquisa

A idade dos/as docentes entrevistados/as variou entre 31 e 55 anos. Quanto ao estado civil, sete eram casados/as, quatro solteiros/as e um divorciado. Quanto ao sexo biológico, seis eram do sexo feminino e seis do masculino. Em relação à identidade de gênero todos/as se identificam como mulheres ou homens cisgênero. No que tange à orientação sexual, todos/as os participantes declararam ser heterossexuais.

Quando perguntados/as sobre alguma denominação religiosa que participavam, sete se declararam cristãos/ãs, um declarou participar de um centro religioso denominado Doutrina Crística Vale do Amanhecer, outro disse ser Espírita, e três mencionaram não participar de nenhuma religião.

No que tange à formação e a área de suas titulações, três disseram ter pós-doutorado, um em Geografia, outro em Geografia Urbana e o terceiro em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Sete tinham doutorado, sendo que seis era em Geografia e um em Geografia Física. Um tinha mestrado em Ensino de Geografia e uma outra era mestranda em Geografia.

O tempo decorrido de formação em nível de licenciatura variou de cinco a 33 anos, com média de 19 anos. Já em relação ao tempo de exercício no curso de licenciatura em Geografia da URCA, este variou de dois a 25 anos.

Em relação ao vínculo empregatício, 11 eram professores/as efetivos/as, sendo que 10 com dedicação exclusiva e um/a substituto/a. Sobre ter vínculo com a educação básica, apenas um/a afirmou que tinha, e exercia a função de professor/a, com carga horária de 20 horas semanais, há 35 anos.

Ao serem perguntados/as se já fizeram algum curso ou formação relacionados ao gênero e à diversidade sexual, apenas quatro disseram ter feito: três, através de palestras

e um/a, por meio de atividades realizadas pelo Sindicato dos Docentes da URCA (SINDURCA).

Categorias de análise

Para analisar os discursos dos/as professores/as no que tange às questões de gênero e diversidade sexual na formação docente no âmbito da licenciatura em Geografia, foram criadas categorias de análise para cada pergunta realizada na entrevista. Essas categorias foram elaboradas com base no que teve de mais representativo e significativo nos discursos emitidos pelos entrevistados/as, os/as quais foram identificados/as numericamente, conforme a ordem que foram entrevistados/as.

6.2 Quanto a forma que as questões de gênero são abordadas no curso

Sobre a forma que as questões de gênero são abordadas no curso de licenciatura em Geografia, elencamos quatro categorias: **“Não existe nenhuma diretriz institucional e curricular para a abordagem de gênero e diversidade sexual na licenciatura”**; **“Professores/as que abordam essas questões de forma pontual dentro de suas disciplinas”**; **“Professores/as que não abordam essas questões de maneira alguma dentro de suas disciplinas”**; e, **“A abordagem desses temas ocorrem na instituição por meio de eventos promovidos pela própria universidade, centros acadêmicos dos cursos, coletivos de estudantes e/ou pelo sindicato”**.

Os discursos que correspondem à categoria, **“Não existe nenhuma diretriz institucional e curricular para a abordagem de gênero e diversidade sexual na licenciatura”**, nos permitem inferir que os/as professores/as pensam que a não existência de uma diretriz institucional e curricular para a abordagem de gênero e diversidade sexual no âmbito do curso é determinante para que os/as docentes sejam desestimulados/as a trabalhar com essas questões.

Em princípio, essa é uma questão ainda que está em suspenso, pelo menos do ponto de vista institucional, essas questões não estão postas do ponto de vista institucional. Eu desconheço a existência de alguma diretriz da instituição, alguma orientação pedagógica, política etc. No curso de Geografia em particular, eu acho que eu posso afirmar que não existe. Estou me referindo do ponto de vista institucional, mas elas se colocam obviamente no cotidiano em razão do fato óbvio de que a gente tem uma população de alunos com orientação sexual, enfim, homossexuais, bi, lésbicas, trans, que também, não

sei se é trans, mas assim, com uma inclinação, porque são alunos que se produzem, se montam, enfim, então isso é algo que estar muito posto (PROFESSOR 4).

A falta de atenção no âmbito do currículo formal para com os temas gênero e diversidade sexual deixa uma lacuna, um campo aberto, uma falta de direcionamento que vai repercutir na prática diária e discursiva dos/as docentes. O olhar direcionado às dissidências sexuais e de gênero (COLLING, 2016), portanto, será aquele do senso comum, através de impressões carregadas de estereótipos que vão produzindo os sujeitos por meio desses discursos. Não existe, então, neutralidade, tampouco ausência de discursos sobre gênero e sexualidade, apesar do debate ter sido interdito no âmbito formal da licenciatura.

Então pra gente, pra nós aqui, eu não me refiro nem a mim, especialmente, mas pelo que eu converso com os colegas, é algo que a gente trata com alguma naturalidade, mas nunca foi objeto de debate, de reflexão interna no âmbito do colegiado, a ponto de se deliberar uma abordagem a esse respeito. Então, institucionalmente, não são tratadas (PROFESSOR 4).

Tratar os dissidentes de gênero e sexuais com “alguma naturalidade” parece demandar um esforço e uma gentileza por parte do professor e seus colegas, já que o próprio curso formalmente não os orienta a nada nesse sentido. Além do mais, é possível depreender do discurso que para o professor e seus pares, as dissidências de gênero e sexuais não estão dentro de um espectro de naturalidade, entretanto há um esforço para tentar tratar de forma natural. No entanto, a naturalidade aqui remete diretamente ao modelo cis-heteronormativo, o qual segue “uma lógica que parece apontar para um lugar “natural” e fixo para cada gênero” (LOURO, 2013, p. 36). Isso mostra que:

Os preconceitos de gênero, bem como certas classificações (homo-lesbo-trans-bi) discriminatórias, estão internalizadas pelos docentes que inconscientemente esperam coisas diferentes de meninos e meninas, de homens e mulheres. Tais expectativas, por sua vez, condicionam ou determinam suas trajetórias educativas reproduzindo assim as desigualdades de gênero entre outras (GARCIA *et al.*, 2017, p. 20).

Existe, portanto, uma situação complexa e antagônica quando se trata da formação de professores, considerando a diversidade sexual e de gênero no âmbito da

licenciatura em Geografia. De um lado, temos os/as docentes reproduzindo os discursos do senso comum sobre gênero e sexualidade em suas aulas, aguardando um direcionamento formal e explícito da universidade, do departamento e da coordenação do curso sobre essas questões. Por outro lado, temos a Universidade e suas instâncias constituídas dentro da lógica também heteronormativa, e portanto, reproduzindo o modelo de normalidade hegemônico, mesmo em constante antagonismo com os movimentos contra-hegemônicos internos. Sendo assim, conforme assinala Garcia *et al.* (2017),

Por heteronormativas entendem-se as instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que fazem não apenas com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também a privilegia. Sua coerência é sempre provisória e seus privilégios podem adotar várias formas: passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é entendida como um estado natural e também se projeta como uma conquista moral (GARCIA *et al.*, 2017, p. 19).

Quanto a forma que as questões de gênero são abordadas no curso (“Professores/as que abordam essas questões de forma pontual dentro de suas disciplinas”)

Percebemos, conforme os discursos analisados, que ocorre de maneira esporádica, sem sistematização e aprofundamento teórico e à critério do/a professor/a, conforme podemos verificar no trecho da entrevista seguinte.

As questões de gênero no curso de Geografia são abordadas de forma transdisciplinar. São trabalhadas por cada professor dentro das suas concepções pedagógicas, suas concepções de gênero e diversidade que trazem historicamente do seu processo de formação como pessoa humana. Não existe uma disciplina que trabalhe especificamente sobre isso. Eu, às vezes, faço esse trabalho de forma informal também, numa aula qualquer tento discutir (PROFESSOR 3).

Apesar de fazer a abordagem do tema no âmbito da sua aula, o professor afirma que trabalha de maneira informal. Isso mostra o quanto a ausência desse tema no currículo oficial, acaba desprestigiando e desmotivando os estudos e abordagens sobre gênero. Ademais, o discurso do professor nos permite inferir que ele não se vale das teorias e dos estudos científicos sobre as questões de gênero quando aborda esse tema em suas aulas. Desse modo, por mais boa vontade que tenha, sem o amparo teórico que poderia proporcionar reflexão, desconstrução e rompimento com a lógica que leva aos

preconceitos e estereótipos, conseqüentemente, ocorrerá a reprodução destes, mesmo que involuntariamente.

Em relação ao aprofundamento teórico e as condições de promover um debate sobre às questões de gênero, podemos perceber que ocorrem dificuldades, conforme mostra o discurso que segue:

Eu acho que em alguma disciplina do primeiro semestre, introdução ao curso, quando eu ministrava, trouxe uma vez uma menina do movimento feminista e negro para poder falar das suas experiências tanto na URCA como também fora. Mas de uma forma geral, bem específica sendo abordado, eu não vi não, só essa que eu falei, esporadicamente, algum evento, alguma palestra. No dia da mulher, dia oito de março, eu já vi alguns professores de disciplinas fazerem uma discussão na sala. Eu lembro que uma vez o Roberto Marques²⁵ veio e a Suamy²⁶, eles vieram na disciplina da professora Maria e abordaram sobre gênero (PROFESSORA 5).

Para poder fazer as abordagens, mesmo que pontuais sobre gênero, é necessário convidar outras pessoas para conduzirem o debate. Pelo discurso é possível perceber que as professoras se colocam fora do debate (a aluna feminista, o Roberto e a Suamy foram quem abordaram o tema), ou seja, os/as estudantes provavelmente não tiveram a oportunidade de ouvir os discursos das suas professoras que dentro do contexto formativo passarão a maior parte do tempo em convivência. Desse modo, não falar sobre um determinado tema é emitir também um discurso, no caso aqui o hegemônico, mesmo que as intenções sejam outras. E, conforme assinala Garcia (2017), no âmbito da formação docente isso tem um significado, pois é através dos discursos que os sujeitos são formados.

Nos discursos também fica evidente a compreensão de gênero em um sentido restrito, ou seja, mais na perspectiva do debate sobre a situação das mulheres na sociedade, sobretudo a violência a que as mulheres estão submetidas. Não atentando,

²⁵ Roberto Marques é professor Associado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri e professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (PPGS/UECE). É graduado em Psicologia, mestre em Sociologia e doutor em Antropologia Cultural. Tem vasta experiência nas áreas de Antropologia e Sociologia, tendo como temas de interesse específicos, dentre outros, gênero e sexualidade. É pesquisador do CNPq, onde atua como líder do projeto “Mulheres em situação de violência: acesso e apropriação de políticas públicas de gênero no centro sul cearense”. Roberto fez parte da banca de qualificação e defesa desta pesquisa de mestrado, trazendo valiosas contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

²⁶ Suamy Rafaely Soares atualmente é professora do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e ativista em movimentos sociais pelos direitos humanos de mulheres e pessoas LGBT's. Possui graduação, mestrado e doutorado em Serviço Social. Quando residia na região do Cariri cearense se constituía uma grande referência intelectual e de militância nas áreas de gênero e diversidade sexual, sendo convidada por diversas instituições para proferir palestras, minicursos etc.

por conseguinte, para a necessária problematização do gênero como uma construção social e cultural, emaranhada em relações de poder e que tem colocado os sujeitos em locais fixos, definidos e dicotômicos. Observemos os trechos das entrevistas abaixo.

Então, é de limitação mesmo da gente conseguir ter um maior aprofundamento pra lidar com o tema, não de uma coisa de achômetro, por isso que quando eu precisei abordar o tema, eu fui atrás do Roberto, e ele chamou outra pessoa, porque considero que é uma fala mais...pelo menos, o Roberto Marques trouxe dados muito importantes pra colocar sobre, no caso, a violência contra a mulher (PROFESSORA11).

Então, é importante que se tenha, até mesmo porque muitos dos nosso alunos, eu já vi, uns têm receio ou preconceito mesmo de abordar esse tema, às vezes, têm uma vontade de querer debater. Então, eu acho que é importante se ter isso, até porque, a gente está, pelo menos em relação a mulher, a gente está numa região muito violenta que quase todo dia tem notícia no jornal de violência contra a mulher. Então, eu acho que isso é extremamente necessário, de se abordar porque também nas escolas, eles vão encontrar essas situações ou piores. Até mesmo sofre em casa, a gente não sabe, então eu acho que é importante sim, debater sobre isso aí (PROFESSORA 5).

Não se nega, entretanto, a importância de mostrar a situação de violência contra as mulheres, mas isso não é suficiente, pois não consegue debater e problematizar de forma mais profunda e sistemática a questão dos estereótipos, a lógica binária, estável e universal de construção das identidades de gênero, os recortes de classe/raça, a masculinidade tóxica que atingem não só as mulheres cis, mas todos os sujeitos que não se encaixam no padrão essencialista que diz que as características físicas definem as identidades dos sujeitos. Contrariamente a esse pensamento, Louro (2013, p. 32) nos esclarece que as identidades de gênero “estão continuamente se construindo e se transformando” no âmbito das relações sociais, articuladas com “as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe...”. Enfim, estamos querendo dizer que a abordagem das questões de gênero não devem e não podem se limitar a estudos apenas sobre as mulheres.

Ainda mais que se trata de intervenções pontuais, efêmeras e que, portanto, não consegue dar conta de se aprofundar no tema da forma que se faz necessário. Daí a importância de ser um trabalho contínuo, diário, onde todos os/as docentes se sintam aptos a abordar, a fazer intervenções cotidianas, dentro da dinâmica das aulas, na convivência, no âmbito do currículo oculto, pois “a aprendizagem dos alunos ocorre por meio dos conhecimentos objetivos, como também de forma indireta e até inconsciente, e

que o efeito pode ser até mais determinante, pois se ensina com o exemplo. Isso se convencionou chamar de currículo oculto” (SANTOS; FELIPE, 2018, p. 43).

Por fim, é recorrente nos discursos dos/as docentes um posicionamento aparentemente ético e respeitoso em relação à abordagem dos temas gênero e sexualidade e ao acolhimento dos/as dissidentes de gênero e sexuais no âmbito da licenciatura e da Universidade.

Tal comportamento revela que para esses/essas professores/as o mais importante é “respeitar” e “acolher” as pessoas, mesmo que não se saiba exatamente como proceder, já que conforme eles/elas mesmos afirmam, faltam aparato teórico e formação necessários a uma abordagem crítica sobre os processos discursivos hegemônicos que estabelecem um modelo de ser e se comportar, respeitando regras fixas, binárias, essencialistas, sexistas, racistas e classistas que assujeitam, definem, excluem, oprimem e invisibilizam qualquer pessoa que não se enquadra nessas normas. Nessa perspectiva, verifiquemos os discursos que seguem:

De maneira geral o que a gente tem é um cuidado em sala, eu particularmente, acho que outros colegas também têm. Na primeira aula eu faço uma fala, uma fala de respeito, não só a gênero, mas também a questão de racismo, homofobia que a gente vê que vários deles chegam com algumas questões bem problemáticas no curso, a gente percebe a forma de abordagem, a falta de respeito [...] Então, eu procuro muito conversar com os colegas, os alunos da universidade, de fora da universidade e aos poucos ir me orientando, na melhor forma de trabalhar. Porque é uma realidade e são pessoas, acho que a questão humanitária está acima de qualquer coisa e a palavra-chave da disciplina de comportamento que eu falo pra eles é respeito. Respeito às falas, respeito às profissões, respeito político, racial, de gênero (PROFESSOR 8).

Assim, na minha formação eu não tive isso, então eu não tive essa leitura, esse olhar. Então, acabo que me sinto despreparada em mediar algumas questões ou fazer alguns apontamentos [...] É relevante para preparar. Os alunos vão estar lá e eu fico me enxergando em sala e entendo, como tem algum conflito, então para as pessoas entenderem a questão do respeito, a questão da empatia e não importa se é hétero ou homossexual, é um ser humano que merece respeito e até pra tratar isso de forma tranquila, pra não ir já com os preconceitos (PROFESSORA 10).

Eu costumo dizer que não adianta a teoria, então eu trabalho na linha mais de formação no ensino de Geografia. Então, todo momento, eu estou lembrando pra eles que os temas que dizem respeito a discussão da sexualidade, ao respeito à diversidade... na ementa mesmo, se você for ver, do ponto de vista da ementa da disciplina que nós trabalhamos de estágio, todas elas, o último objetivo é exatamente o respeito a todo tipo de diversidade, que isso seja tratado de uma forma que os alunos aprendam dentro da instituição e nas instituições escolares a respeitar qualquer tipo de diversidade (PROFESSORA 11).

Eu trabalho com estágio supervisionado e os alunos trazem muito as situações que surgem quando eles estão no estágio ministrando as aulas e a

partir do que os alunos colocam, a gente tenta gerar debates, tenta gerar discussões sobre posturas relacionadas a essas situações que aparecem. E quando não são colocadas, não só em relação a essa temática, na disciplina, a gente tenta mostrar que qualquer situação que foge do conteúdo formal da disciplina, ele deve ser tratado dentro da questão do respeito, do reconhecimento e do acompanhamento (PROFESSORA 12).

Partindo da compreensão arqueológica de Foucault (2006) de que o discurso deve ser compreendido não como uma linguagem que expressa ideias individuais ou particulares, mas como possibilidade de seu surgimento enquanto “formação discursiva”, podemos inferir que os discursos acima constroem e são construídos por relações de saber-poder legitimadas na sociedade. Conforme Orlandi (2015), a formação discursiva nos permite compreender a ideologia, a produção de sentidos que acaba estabelecendo as regularidades de funcionamento dos discursos.

A partir dessa compreensão, quando os/as professoras afirmam que tratar as questões de gênero e diversidade sexual com “respeito” é suficiente ou o máximo que se pode fazer, isso representa um discurso ideológico que põe em ação um saber que acaba estabelecendo uma pedagogia regularizada e excludente, por meio da qual o poder se estabelece (FOUCAULT, 2006), nesse caso, oprimindo aqueles/as que não se sentem representados dentro dessa lógica, a exemplo de mulheres com seus marcadores sociais e dos/as dissidentes sexuais e de gênero.

Quanto a forma que as questões de gênero são abordadas no curso (“Professores/as que não abordam essas questões de maneira alguma dentro de suas disciplinas”)

Observamos que, apesar de não abordar o assunto, os/as docentes afirmam ser importante que se trabalhe com o tema. Reconhecem que existe uma população dentro da Universidade, e fora dela, que é tratada de maneira desigual, desrespeitosa e até violenta, devido a preconceitos e estigmas de gênero e sexuais, mas acreditam que trata-se de um tema que não tem como ser abordado no âmbito de suas aulas, devido a especificidade destas e a ausência de orientação e direcionamento pedagógico formal do PPC do curso. Vejamos:

Nas disciplinas que eu trabalho por serem disciplinas voltadas para o núcleo da Geografia Física, então trabalhar diretamente com essas questões acaba não passando pelos componentes curriculares. Então, é algo que, na minha prática acabo não trabalhando, e o que eu faço é enquanto uma postura social de respeito, tendo em vista que as pessoas não podem ser rotuladas ou discriminadas pela orientação sexual ou coisa do tipo. Então assim, dentro

das disciplinas que eu trabalho, realmente eu não vejo como discutir as temáticas propriamente ditas. Então, eu estou falando sobre evolução geológica da plataforma sul americana, por exemplo, aí não vejo como tratar a condição de diversidade sexual ou de gênero dentro de uma abordagem teórica dessa natureza. Então, a dificuldade, nesse aspecto, diz respeito às próprias disciplinas que eu trabalho. E talvez, pelo fato da gente não ter isso, essas temáticas explícitas, dentro do nosso PPC, acaba que nem transversalmente, a gente consegue trabalhar. É porque realmente pelas disciplinas que eu trabalho acaba ficando uma temática que não vejo como discutir, e como te falei, em termos de postura profissional e de pessoa, apenas de respeito. Infelizmente, como temática fica difícil (PROFESSORA 6).

Nós estamos falando de um momento muito conflituoso que a gente está vendo na mídia muita violência em torno disso. E eu particularmente, e aqui eu não estou falando como professora, mas como pessoa, eu me pergunto que tipo de agressão alguém pode sentir a ponto de dar vazão a uma violência tão grande e agredir com cassetete... tanta violência que a gente fica até com receio de pensar que são pessoas que estão ali envolvidas. Mas, enfim, aquela violência exacerbada porque há divergências de gênero ou da diversidade sexual [...] Então, é bom já se conversar, que você tem que respeitar. E no mais, eu acho que a diversidade ou o gênero é uma coisa muito sua e cabe aos outros respeitar, entendeu? (PROFESSORA 2).

Partindo do que nos indica Orlandi (2015) a respeito do que é dito e o que não é dito nos discursos, é necessário compreender quais as razões do dizer e do silenciar, pois é justamente nessa relação entre o dito e o não dito que vamos encontrar os sentidos ideológicos que movem os sujeitos para agir de um modo ou de outro. Nesse sentido, quando a professora 6 diz que não tem como trabalhar sobre gênero e diversidade sexual em suas aulas “por serem disciplinas voltadas para o núcleo da Geografia Física,” fica pressuposto no seu discurso que existem disciplinas mais adequadas para se trabalhar essas questões. E quando ela diz que não vê como fazer uma abordagem teórica sobre esses temas por causa da especificidade de sua disciplina e também porque o PPC do curso não indica nada nesse sentido, fica pressuposto que se a natureza da disciplina fosse outra e se o PPC desse uma diretriz, ela certamente faria a abordagem.

No entanto, como não existe uma disciplina específica no curso, e nem diretriz no PPC para abordar gênero e diversidade sexual, a responsabilidade da abordagem não deveria recair sobre nenhuma disciplina específica, mas sobre todos os atores e atrizes que compõem a licenciatura. Assim sendo, o argumento da professora, tentando justificar a ausência de abordagem, não se sustenta. Entretanto, o seu discurso se apresenta como válido e lógico, pois não se trata de um pensamento individual, mas

integra uma ideologia formada nos processos de saber e de poder que leva a uma prática hegemônica.

Portanto, o silêncio em relação a temas como as desigualdades sociais que tem como base gênero e sexualidade, não é sinônimo de neutralidade como sugere o discurso da professora 2 - “Então, é bom já se conversar, que você tem que respeitar. E no mais, eu acho que a diversidade ou o gênero é uma coisa muito sua e cabe aos outros respeitar, entendeu?” - ao contrário indica um discurso que mesmo aparentemente neutro, foi construído e também constrói, conforme Foucault (2006), relações de poder-saber, no caso aqui, através do discurso pedagógico que leva a uma prática excludente por deixar de incluir outras epistemologias, com as quais seria possível abarcar outros sujeitos que são segregados/as como inferiores por serem diferentes do padrão cis-heteronormativo vigente.

Quanto a forma que as questões de gênero são abordadas no curso (“A abordagem desses temas ocorrem na instituição por meio de eventos promovidos pela própria universidade, centros acadêmicos dos cursos, coletivos de estudantes e/ou pelo sindicato”),

Foi possível depreender dos discursos que os/as professores/as não apenas demonstram reconhecer a importância dessas ações realizadas esporadicamente - portanto, desprovidas de um caráter contínuo e sistemático - como demonstram entender que as discussões sobre gênero e diversidade sexual ocorrem de forma mais abrangente e aprofundada nesses momentos. Observemos os trechos das entrevistas seguintes:

Na própria universidade em geral há uma discussão sobre isso. Eu faço parte do sindicato, e fizemos até questão de falar sobre essas discussões, sobre assédio moral, sobre assédio sexual, sobre racismo, sobre preconceito, a gente debate sobre isso formalizado no SINDURCA [...] Existem até alguns grafites que foram feitos por alguns alunos da Geografia, professores também da Geografia. Então, os grafites demonstram isso, esse debate sobre a questão de gênero e diversidade sexual, racismo, machismo, são várias temáticas sobre isso [...] Há uma dificuldade também nossa de abordar isso porque a gente não foi...eu não fui formado para discutir essas questões, vamos aprendendo na luta do dia-a-dia, nos movimentos sociais (PROFESSOR 3).

Eu já vi eventos de uma forma geral, tipo semana da Geografia, o Encontro Estadual de Geografia, tem uma mesa pra isso, ou aula inaugural, já teve uma mesa na aula inaugural que eu já participei que eram só mulheres falando (PROFESSORA 5).

Aqui na URCA, a gente tem um bom volume de atividades nesse sentido, muito por conta dessa força dos movimentos organizados e professores e professoras. Mas, eu acho importante que a gente inclua cada vez mais na rotina dos alunos essa discussão, esse debate, essa convivência. Eles não circulam pelo curso, eles não circulam pelos outros departamentos, e eu falo muito com os bolsistas que eu sou mais próximo e digo: “você têm que conhecer Zuleide, vocês não podem deixar de ter uma disciplina que pense as ciências sociais, vocês não podem sair do curso sem ter contato com esse povo, entendeu?”. Ter contato com pessoas de outras matrizes religiosas, com outras vivências, com outras idades (PROFESSOR 8).

Eu creio que no curso, de cinco anos pra cá, os meninos que estão no movimento estudantil também trouxeram como uma bandeira. Então, você vê que eles conseguem trazer algumas dessas discussões, porque, eu não lembro muito do ponto de vista de palestras formais, mas eu creio que é algo que eles vêm combatendo (PROFESSORA 11).

“Acho que nos últimos anos, os meninos do Centro Acadêmico acabaram dando voz, mas enquanto disciplinas do curso em si, eu também não enxergo” (PROFESSORA 10). Existe uma característica visivelmente comum a todos os discursos listados acima: os/as professoras não se colocam como atores e atrizes protagonistas das ações que descrevem, apesar delas dizerem respeito à formação dos/as seus/suas alunos/as, os/as quais também são quem, na maioria das vezes, as formulam e executam. Mas, apesar disso, ocorre sim discussão sobre gênero e diversidade sexual, inclusive esse debate é registrado nas paredes da instituição, como assinala o primeiro trecho da entrevista.

Depreende-se dos discursos que apesar de reconhecerem o protagonismo dos/as discentes na discussão sobre gênero e sexualidade no âmbito do curso e da Universidade, os/as docentes não se colocam em uma relação dialética de aprendizado por meio dos saberes e militância dos/as estudantes. Os seus aprendizados viriam do sindicato, dos movimentos sociais, participação em eventos, de outros/as professores/as/militantes, a exemplo da professora Zuleide ²⁷ reconhecida na Universidade e na região do Cariri por sua militância pelos direitos humanos, sobretudo, na luta contra o racismo, o machismo e a violência contra a mulher.

Essa escassez de dialogicidade nos suscita dois fenômenos criticados por Freire (1996) e Contreras (2002), respectivamente. O primeiro diz respeito à educação

²⁷ Zuleide Fernandes de Queiroz possui graduação em Pedagogia, tem pós-doutorado em educação, é professora efetiva da URCA onde ministra aulas em cursos de graduação e no Programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA – PMPEDU/URCA. É sindicalista e atuante em movimentos sociais do Cariri. Em 2018 foi candidata a deputada federal pelo Partido Socialismo e Liberdade – PSOL, e apesar de não ter conseguido ser eleita, obteve uma expressiva votação. Por ser uma referência política e dos movimentos sociais considere importante não omitir o seu nome aqui.

bancária, a qual descreve o professor como o detentor do conhecimento e o aluno como um receptor passivo, a despeito de que em uma visão dialética e crítica da aprendizagem “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). E o segundo tem a ver com a noção de formação de professores/as a partir da racionalidade técnica, onde os saberes dos/as estudantes não são considerados no processo de ensino-aprendizagem e o/a professor/a acredita ser o/a responsável pela formação do/a discente em uma via única (CONTRERAS, 2002).

Percebe-se, portanto, que o discurso não corresponde à prática: “você têm que conhecer Zuleide, você não podem deixar de ter uma disciplina que pense as ciências sociais, você não podem sair do curso sem ter contato com esse povo, entendeu?”. Aqui percebemos que o professor aconselha os/as estudantes a fazer o que ele não faz e para os/as alunos/as essa atitude pode ser interpretada como um desestímulo, a partir da falta de representatividade, já que não veem o discurso do docente se concretizar na prática. Ao contrário disso, depreende-se do discurso um distanciamento percebido em “contato com esse povo”, o pronome “esse” remete à ideia de algo que precisa descobrir, conhecer, se aproximar.

No último trecho citado, a professora 11 afirma que os/as estudantes do movimento estudantil vêm travando um combate para colocar as questões de gênero e sexualidade na sua formação enquanto docente. A palavra “combate” remete ao campo semântico de luta, de batalha. Sendo assim, a professora reconhece que há uma batalha em curso, uma luta ideológica sendo travada bem na sua frente, no âmbito da sua seara diária de atuação. Entretanto, ela admite não ter as armas necessárias para auxiliar os/as estudantes nesse conflito, o que vai contribuir, mesmo que de forma involuntária, com a afirmação do padrão cis-heteronormativo vigente, normalizado e opressor.

Em suma, como os discursos produzem sentidos, conforme assinala Pêcheux (2009), os/as professoras/as parecem produzir a ideia de que existem áreas do conhecimento e disciplinas mais “adequadas” para se trabalhar determinadas questões, entretanto isso leva a uma situação contraditória, pois como já assinalamos anteriormente, a responsabilidade desse trabalho deve ser compartilhada por todos/as os envolvidos/as. No entanto, a produção desse tipo de pensamento não ocorre de forma individual e aleatória, pois o sujeito é condicionado por diversas variantes históricas e culturais, as quais são determinantes na produção dos discursos. Nessa perspectiva,

É então necessário fazer história e interrogar as práticas contraditórias que se desenvolveram no coração do desenvolvimento capitalista. Isso supõe, como sabemos, que o sujeito não seja considerado como eu-consciência mestre de sentido e seja reconhecido como assujeitado ao discurso: da noção da subjetividade ou intersubjetividade passamos assim a de assujeitamento (PÉCHEUX, 1990 *apud* ORLANDI, 2017, p. 47).

As ideias defendidas nos discursos faz parte, portanto, de formações discursivas que “se definem como aquilo que o sujeito pode e deve dizer numa situação dada em uma conjuntura dada, e refletem, no discurso, as formações ideológicas” (ORLANDI, 2017, p. 152-153).

6.3 Quanto a forma que as questões de diversidade sexual são abordadas no curso

No que tange à forma como as questões de diversidade sexual são abordadas no curso de licenciatura em Geografia, a maioria dos/as professores/as responderam de forma análoga à primeira questão. Entretanto, devido a algumas especificidades observadas nos discursos referente à diversidade sexual, formulamos uma categoria de análise: **“A diversidade sexual é um tema ainda pouco compreendido e de difícil abordagem pelos/as professores/as”**. Observemos o seguinte trecho selecionado:

Como a gente encarava quando eu cheguei, vinte e um anos atrás, não era uma presença, essas questões não existiam, simplesmente pelo fato de que não eram... A existência de orientação distinta da tradicional, como é que define? Homem ou mulher, tem uma forma de dizer... alunos ou alunas? É como se coloca, às vezes, algumas pessoas se identificam tipo: “eu não sou nem homem e nem mulher”, me recuso a ser...não binário, é isso!!! Então, (risadas), a questão que estava colocada lá atrás era basicamente essa binariedade né. Alunos e alunas. Era um ponto, aparentemente um ponto fora da curva, alunos com uma outra orientação, distante dessa binariedade. Hoje não, porque o que a gente mais conversa, inclusive nas conversas informais, é a presença de um número maior, muito maior. E aí é que nos faz perguntar, algo curioso que a gente comenta e eu escuto de alguns colegas mais conservadores, até bolsominions mesmo, dizer: “rapaz hoje tá demais, a viadagem, a esculhambação são estimuladas”. Aí eu disse: “mas será que é isso, é o tempo de hoje que está produzindo, é isso que está proporcionando as mudanças na orientação sexual das pessoas ou são essas pessoas que estão se sentindo mais livres hoje para se expressar, como de fato se identificam, diferentemente de lá atrás. Então, a gente conversa, mas informalmente, entre nós, entre os colegas, repito, ainda em face da ausência de uma orientação fora dos marcos heternormativos que é como, normalmente, as coisas estão postas mesmo, tanto é que está lá nos documentos, alunos, alunas e talvez fosse mais apropriado falar discentes, porque generaliza. Mas, entre nós, isso é muito forte, de conversar e encarar, tratar isso com muita naturalidade. Mas talvez, precisássemos debater isso de forma mais efetiva em termos de conduta (PROFESSOR 4).

Diante da enunciação²⁸ presente no trecho acima e pelo contexto do momento da entrevista vivenciado pela pesquisadora – enunciador e enunciatária, no caso aqui o professor e a pesquisadora, respectivamente são sujeitos produtores do discurso, já que a enunciatária acaba impondo um filtro, ou seja, guia as escolhas discursivas do enunciador (FIORIN, 2015), é possível depreender que existe uma dificuldade teórico-conceitual percebida na tentativa (demonstrando insegurança e dúvida representadas nas interrogações e reticências) de definir orientação sexual que parece ser confundida conceitualmente com identidade de gênero, apesar de se perceber entranhada no discurso uma formação discursiva que apresenta uma concepção ideológica diferente da apresentada pelo professor, o qual está preocupado em demonstrar o antagonismo entre uma visão conservadora, apegada à ideia do binarismo e essencialismo como definidores do gênero e da sexualidade de alguém e uma visão mais progressista que questiona esses modelos impostos e propõe uma concepção mais aberta e crítica.

O professor coloca duas formações discursivas atuantes no âmbito do curso, representadas por ideologias presentes em parte de seus/suas colegas e, conseqüentemente, na sociedade, para debaterem: de um lado, o pensamento autoritário, desrespeitoso, agressivo, ignorante e reducionista dos/as que seguem a Bolsonaro (bolsominions);²⁹ e de outro – ele se inclui nesse grupo – os que buscam ter uma visão crítica, preocupada em compreender os fenômenos no decorrer da história, evitando reduzir tudo a uma questão binária. Isso mostra que, independente do momento histórico que vivemos, de ascensão de práticas fascistas e antidemocráticas (CÁSSIO, 2019), as dissidências sexuais e de gênero estão ocupando um lugar central no debate, seja como alvo ou como resistência.

No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas,

²⁸ Benveniste (FIORIN; DISCINI 2013, p. 183), adverte que “a enunciação é a instância que permite a passagem da língua para a fala, é uma instância de mediação entre a língua e a fala. Uma instância é um conjunto de categorias que cria um dado domínio. Assim, essa instância de mediação é o conjunto de categorias que permite a passagem da língua para a fala. Essas categorias são aquelas que só adquirem sentido no ato de dizer: a pessoa, o tempo e o espaço. Por isso, a enunciação é a instância do *ego, hic et nunc* (eu, aqui e agora, em latim)”.

²⁹ “Expressão popularmente utilizada para se referir aos seguidores e eleitores de Jair Messias Bolsonaro, político internacionalmente conhecido por seu tom agressivo e seus discursos machistas, homofóbicos, racistas e misóginos” (PEREIRA *et al.*, 2019, p. 152). Após a eleição de Bolsonaro para Presidente da República do Brasil, muitas pessoas passaram a se sentir à vontade para explicitar seus preconceitos e ter comportamentos de ódio e fascista contra os grupos marcados por não se conformarem ao padrão de cor, raça, gênero, sexualidade estabelecido e hegemônico.

configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (ORLANDI, 2015, p. 42).

O discurso do professor indica também que a discussão ocorre sem planejamento, de maneira informal, sem embasamento teórico científico, em um fórum restrito, entre os pares, e que no mais, tudo se passa dentro da normalidade dos padrões heteronormativos vigentes. Subentende-se, portanto, que ocorre, mesmo por parte dos docentes com uma visão mais crítica, um conformismo que leva a uma atuação dentro de uma zona de conforto, a partir dos parâmetros da pedagogia hegemônica, a qual não questiona e não contribui para desmontar a lógica excludente e opressora heterossexista. Ao contrário disso, “o pensamento conservador e suas pedagogias se conformaram entre nós para legitimar as formas de pensar os Outros e de fazê-los inexistentes, impensáveis, porque não reconhecidos como humanos” (ARROYO, 2018, p. 63).

A partir do trecho seguinte, é possível depreender que a diversidade sexual parece ser mais difícil de abordar devido as questões de gênero serem vistas de forma restrita.

Eu acho que as questões que envolvem diversidade sexual ainda são mais travadas no debate do que propriamente as questões que envolvem o gênero. Então, eu acho que se as questões de gênero já são tratadas de maneira bem superficial na formação dos nossos alunos, a diversidade sexual ainda é menos trabalhada, inclusive a gente tem relatos de colegas professores que não só não tratam dessa temática, como muito pelo contrário, ojerizam a temática e fazem dos seus discursos, discursos de ódio e preconceito (PROFESSOR 7).

Percebe-se, portanto, no discurso, uma separação categórica entre gênero e diversidade sexual. É possível inferir que isso ocorre devido ao fato de gênero ser entendido, restritamente, como a diferença entre homens e mulheres e o preconceito com que a mulher é tratada na sociedade. Essa é uma narrativa mais aceita socialmente, pois apesar de ferir os direitos humanos, não corrompe a lógica cis-heteronormativa que impõe o desejo sempre orientado para o gênero oposto e que impossibilita a existência dos sujeitos que não se conformam a esse padrão. Desse modo, o ódio, inevitavelmente, recai sobre aqueles/as que não se enquadram nessa norma, tida por muitos como natural, essencial e universal. Rompê-la, portanto, é mais do que errado, é proibido.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que as dissidências sexuais não são compreendidas justamente devido a esse olhar restrito e normativo para o sexo/gênero o qual segundo Foucault (2015), foi estabelecido a partir da criação do dispositivo da

sexualidade – construído, desde finais do século XIX, por discursos provenientes, sobretudo, da igreja, da psiquiatria, do direito e da sexologia – e para Butler (2016), através das normas regulatórias da sociedade, as quais indicam continuação e uma sequência lógica entre sexo, gênero e sexualidade. Desse modo, podemos dizer que:

O sujeito constitui-se nas vivências e experiências corporais que desenvolve, o que não é de modo algum apenas um fato biológico, mas sim um processo social complexo e contínuo de produção de significados e normas sobre sexualidades, estilos de vida, performances, intersubjetividades, práticas, modos de ser, desejos, atitudes, negociados e (re)produzidos em lutas hegemônicas (VIEIRA; GONZALEZ, 2017, p. 3).

A não compreensão da complexidade de constituição dos sujeitos leva as relações sociais, mesmo as que se dão no âmbito da educação, para a seara do autoritarismo, do desrespeito, do sectarismo, da castração e tutela intelectual. Enfim, para a imposição de um modelo excludente, onde muitos/as não podem existir de fato. Nesse sentido, vejamos:

Percebo alguns alunos, inclusive, procurando investigar. Eu tenho dois alunos, um se formou e o outro desistiu. Porque ele colocou como um tema e eu era professora do quarto semestre, numa disciplina de pesquisa, e ele colocou a vontade que ele tinha de trabalhar com a diversidade, ele queria identificar como a universidade acolhia os alunos homossexuais e se eles de alguma forma tinham barreiras aqui no curso ou na instituição que faziam com que eles se afastassem de dentro da universidade. Se eu não me engano era o Charles, ele desistiu, não está mais no curso. E tem um aluno atualmente que vai para o oitavo semestre e esse era um tema que ele queria fazer para o TCC lá no quarto semestre. Só que o dele era para abordar na escola, aí ele é homossexual e ele disse que enfrentou muito problema no ensino médio, principalmente, e ele considera que se o aluno não conseguir se adequar bem, ele disse que na época de estudante, tanto se submetia a situação de desrespeito, como, à vezes também, ia contra ela. Então, ele disse que essa balança entre brigar contra e calar, em algumas situações em que você estar sendo desrespeitado, ele disse que é algo que faz com que muitos desistam. Então, ele queria...só que aí, acho que no sexto semestre, ele disse: “não professora, eu não tenho orientador, não consegui orientador aqui no curso”, e acabou mudando o tema dele [...] No caso desse aluno o que me marcou muito, assim como eu era a orientadora de todos os trabalhos, eu pedia para que eles escrevessem a motivação de escolher e ele, na época, disse que não tinha coragem de escrever e conversou comigo que ele sofreu um problema sério aqui na universidade, mas ele nunca entrou em detalhes, se foi no curso, se foi na instituição como um todo, a ponto dele se sentir ultrajado a ter que, logo no começo do curso, esconder a sua homossexualidade. Então ele dizia que durante, sei lá, o primeiro e segundo semestre, ele disse que se colocou de uma forma pra ninguém perceber a homossexualidade dele, porque ele sentiu que no primeiro momento, se ele demonstrasse...então isso me marcou, assim como algo que de fato precisa ser visto. Se dentro de uma instituição, da universidade, que é o lugar da diversidade, em pleno século XXI, você ter um aluno relatando que teve que esconder a sua sexualidade por um fato que o marcou e porque ele

considerava que tornaria as coisas muito mais difíceis pra ele aqui. Então, eu acho que é fundamental o teu trabalho (PROFESSORA 11).

O discurso denuncia a existência de estudantes que desistem do curso por não terem as suas identidades sexuais e de gênero acolhidas e respeitadas. Portanto, a ausência do debate e a falta de acolhimento e interesse por as questões envolvendo gênero e diversidade sexual acabam deixando claro para os estudantes que aquele espaço não é para eles, pois nem os temas de pesquisa pelos quais se interessam têm lugar para que sejam desenvolvidos.

É revelador no discurso que o estudante gostaria muito de mostrar, por meio de uma pesquisa, a situação de pessoas LGBTs no curso de licenciatura em Geografia e dentro da universidade³⁰. Seria certamente, um estudo para denunciar a falta de acolhimento e todas as barreiras impostas aos/às estudantes que não têm a sexualidade encaixada no padrão de normalidade imposto: “se não me engano era o Charles, ele desistiu”. A cena discursiva narrada e observada pela pesquisadora no momento da entrevista permite inferir que a evasão do estudante se deu pelo não acolhimento de sua pessoa enquanto alguém que não tinha uma sexualidade padrão e que por isso não era acolhido, nem ele próprio e nem o seu tema de interesse para pesquisa.

Portanto, se existe mesmo uma batalha em curso – e parece que existe – o lado que luta pelo respeito e acolhimento às diversidades perdeu mais uma, pois o estudante Charles não foi apenas ferido na sua dignidade enquanto ser humano, lhe foi tirado o direito de permanência na Universidade de maneira plena, tendo seus saberes e identidades respeitados, o que certamente faria toda a diferença na sua vida futura. Conforme nos assinala Arroyo sobre as pedagogias hegemônicas “decretar os Outros inexistentes para o conhecimento faz parte das pedagogias de sua inferiorização histórica, intelectual e cultural” (ARROYO, 2018, p. 64).

Pelas colocações da professora, é possível interpretar que as tentativas de pautar e questionar a normalidade opressora heterossexista, partem dos/as estudantes que vivenciam na pele a realidade diária de subordinação e exclusão: “aí ele é homossexual e ele disse que enfrentou muito problema no ensino médio, principalmente, e ele considera que se o aluno não conseguir se adequar bem, ele disse que na época de estudante, tanto se submetia a situação de desrespeito, como, às vezes também, ia contra ela” – parece que podemos afirmar que esse estudante que hoje está se formando para

³⁰ A interação e diálogo da pesquisadora com o entrevistado, os quais foram registrados no diário de pesquisa, permitem fazer essas afirmações.

ser professor, sofreu preconceito e opressão na escola devido a sua sexualidade não-padrão.

Isso ocorre porque se espera comportamentos que obedeçam a sequência cis-heteronormativa, a qual afirma que o sexo impõe o gênero que impõe o desejo, portanto, “não conseguir se adequar bem” é não obedecer a essa lógica. E não obedecer a essa norma, é atrair para si a atenção, é tornar-se excêntrico, é ter o corpo vigiado, é tornar-se alvo de desconfiança, de xingamentos, de desrespeito, de agressão verbal e física, e até de aniquilamento (ANDRADE, 2015).

Pela narrativa da professora podemos perceber que não importa o nível de ensino, os preconceitos e as desigualdades advindos deles vão estar presentes. Apesar de estar na universidade, o estudante permanece se esforçando para não pisar fora da norma, porque caso isso aconteça, existem ameaças que põem a sua segurança em risco. Esse aluno diferentemente do Charles, resistiu e vai concluir o curso, porém a que custo? Passou por circunstâncias tão graves que não teve coragem de dizê-las à professora, teve que se omitir, se negar, se invisibilizar por receio, por medo, teve que abandonar o tema que gostaria de escrever no seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Podemos, então questionar, quem é esse profissional que está saindo dessa licenciatura? Quais pedagogias e discursos o conformaram? Quais subjetividades lhe atravessam depois dessas experiências vivenciadas em sua formação?

6.4 Quanto à relevância ou necessidade de se abordar gênero e sexualidade na formação docente

Em relação à relevância ou necessidade de se abordar essas questões na formação docente, todos/as os/as entrevistados/as responderam que é relevante e que há necessidade de se abordar essas questões no âmbito da licenciatura. Para prosseguir à análise, tomando por base o que de mais relevante apareceu nos discursos, formulamos duas categorias: **“É importante abordar porque trata-se de uma formação docente, portanto, são conhecimentos necessários a uma licenciatura”**; e, **“São temas importantes de se abordar porque trata-se de pessoas que podem estar sofrendo opressão e estamos vivenciando um momento de muita ignorância, violência e intolerância em relação a diversas questões, sobretudo em relação a estas”**.

Quanto à relevância ou necessidade de se abordar gênero e sexualidade na formação docente (“É importante abordar porque trata-se de uma formação docente, portanto, são conhecimentos necessários a uma licenciatura”)

Observemos os seguintes trechos selecionados: “Eu entendo como de extrema relevância porque diz respeito a própria condição de formação de professores, de uma formação plural, diversa, inclusiva e onde essas questões se fazem extremamente necessárias” (PROFESSORA 6).

Não porque eu considere a docência a melhor das profissões, mas ela está na base de todas as outras. Então, isso torna a docência diferente das outras profissões. Então, o fato de você não ter essa formação, por exemplo, pra um médico é gravoso, mas não é tão grave quanto não ter na formação de um docente questões que envolvam gênero, que envolvam diversidade sexual, porque essas temáticas precisam nascer já na educação infantil, depois no ensino fundamental que é onde há uma condição maior de ajudar na configuração do capital cultural dessa criança ou jovem. Então, eu acho que um dos piores problemas do mundo e do Brasil, é não enfrentar isso já no âmbito da educação, porque veja, quando você tem a violência de gênero e a violência sobre a diversidade sexual, a violência é um sintoma de uma cultura. E o principal momento de você ter uma condição de melhorar a cultura é através da educação formal e quando você tem uma deficiência já na formação do professor que vai trabalhar com essas temáticas, eu creio que entra num círculo vicioso de que geração após geração, embora haja avanços legislativos, embora haja um avanço até mesmo do ponto de vista de espaços ampliados de discussão na mídia, por exemplo, não chegando isso nos professores, eu acho que é extremamente grave (PROFESSOR 7).

Se a gente estar formando professores, e quer que eles estejam preparados pra lidar com diferentes questões, não só a questão da diversidade sexual, do gênero, outras temáticas, violência, entre outras. Então, é importante porque vai estar na realidade desses alunos, esses alunos que estão hoje profissionais em formação e que vão estar lá na educação básica, já que a gente está formando professor. Então, eu acho que é necessário. Como fazer? Aí, isso eu não sei (PROFESSORA 10).

Eu penso que a formação docente deve dar conta exatamente do contexto que a gente vive. Nós temos o currículo escrito que não traz determinadas demandas porque é um currículo que foi construído em 2006 e isso nem se colocava ainda como pauta e já tem um de 2014, mas ainda temos alunos que são desse anterior e isso nem se quer era citado no Projeto de 2014 também não. Nesse de agora que ainda nem começou a entrar em vigor, que está indo próxima semana para o Conselho de Educação, no currículo escrito já têm algumas indicações. Mas, a relevância eu penso que não deve estar pautada no fato de estar escrito não (PROFESSORA 12).

Pela análise dos trechos acima é possível depreender que as condições de produção dos discursos e os interdiscursos presentes neles são determinantes para a construção dos sentidos (ORLANDI, 2015). Fica evidente que os discursos estão impregnados de formações discursivas sobre a docência, seus deveres, suas

responsabilidades éticas, sociais, morais, as quais vem à tona por meio da memória (interdiscursos). Para Orlandi (2015, p. 29), “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

Nesse sentido, por meio desses discursos, se constrói e se estabelece um tipo de saber, uma maneira de pensar e sobretudo, uma forma de agir que se caracteriza como um ato político e, portanto, carregado de poder. Assim, a abordagem de temas como gênero e diversidade sexual na prática é suplantada, pois essas questões “sendo socioculturalmente situadas e negociadas, mobilizam redes de poderes, práticas, agenciamentos, normas e saberes em lutas hegemônicas, parcialmente discursivas” (VIEIRA; GONZALEZ, 2017, p. 4). Queremos dizer, portanto, que conforme nos assinala Foucault (1993) *apud* Louro (2015), as necessárias mudanças subversivas só podem ocorrer no cerne das estruturas discursivas e não externas a estas.

Desse modo, o discurso do reconhecimento da necessidade de inclusão das dissidências sexuais e de gênero no debate, mesmo este sendo ancorado na legitimidade do *ethos* da docência, não consegue promover mudanças efetivas nas ações para que estas possam alterar o *status quo*, pois primeiro é preciso descolonizar os saberes, perceber a rede de saber-poder que nos conforma e, conseqüentemente, traçar estratégias de resistência. Não se insubordinar, não se acomodar, não se ajustar são formas de resistência ao poder e as pedagogias hegemônicas e isso só é possível fazer através de outras pedagogias, outros discursos, outro tipo de docência.

Quanto à relevância ou necessidade de se abordar gênero e sexualidade na formação docente (“São temas importantes de se abordar porque tem a ver com pessoas que podem estar sofrendo opressão e estamos vivenciando um momento de muita ignorância, violência e intolerância em relação a diversas questões, sobretudo em relação a estas”)

Vejamos os discursos que seguem:

Nós vivemos um momento histórico no nosso país, de maneira geral, de intolerância, não somente no aspecto de orientação sexual, mas político, religioso, futebolístico etc. No entanto, essa temática especificamente, ela é essencial porque nós estamos falando de seres humanos, e nós estamos falando de seres humanos que estão em processo de formação e que daqui a alguns dias irão também para esses espaços públicos que é a sala de aula, o local próprio para formar outras pessoas (PROFESSOR 1).

Isso aí é importantíssimo, estar na vida da gente, no dia-a-dia. Mais importante que você aprender a elaborar um mapa, mais importante que você decorar os nomes das cidades ou os nomes dos países, saber como é a Geografia lá nos Estados Unidos, na Europa. Eu acho muito importante porque todo mundo está envolvido, nossos filhos sofrem, nossos netos sofrem, as pessoas todas estão sofrendo. Há uma luta constante na sociedade hoje em dia por isso, há também, problemas familiares, todo dia a gente vê feminicídio [...] Uma barbárie, nós estamos vivendo uma barbárie, as relações sociais estão cada vez mais mercantilizadas pelo capital. Não existe respeito com a outra pessoa, o dinheiro mediatiza todas as relações, o dinheiro é que manda. A relação capital – trabalho também extremamente opressora e prioriza ainda mais a questão do masculino do que o feminino (PROFESSOR 3).

Como é que vai fazer isso aqui né? Como é que vai mudar alguma coisa nesse tempo de bolsonarismo? Eu acho que é fundamental, eu penso que é fundamental por uma questão óbvia. Esses sujeitos estão presentes, estão clamando por reconhecimento. De certa maneira, eu me pergunto, até que ponto, em algumas ocasiões se diz: “não... é que parece ostensivo e tal”, mas talvez, exatamente, isso não seria uma defesa? Exatamente em face de um quadro já, digamos, historicamente consolidado, em que só se reconhece alunos e alunas, e não discentes em sua heterogeneidade, com todas as suas formas de manifestações e expressões, sejam políticas, sociais, culturais, religiosas e sexuais [...] E eu penso muito do ponto de vista do reconhecimento dos sujeitos, porque são sujeitos, não são só indivíduos, problemáticos ou desviados, são sujeitos (PROFESSOR 4).

É importante, no nosso curso de licenciatura porque tem muito, tem isso né, têm essas questões no dia-a-dia, alunas que já sofreram assédio, alunos que sofreram também preconceitos, e que eles vão encontrar essas situações nas salas de aula quando eles forem atuar, ou no estado, município ou numa escola particular. Então, é importante que se tenha, até mesmo porque muitos dos nosso alunos, eu já vi, uns têm receio ou preconceito mesmo de abordar esse tema, às vezes, têm uma vontade de querer debater. Então, eu acho que é importante se ter isso, até porque, a gente estar, pelo menos em relação a mulher, numa região muito violenta que quase todo dia tem notícia no jornal de violência contra a mulher. Então, eu acho que isso é extremamente necessário de se abordar porque também nas escolas, eles vão encontrar essas situações ou piores. Até mesmo sofre em casa, a gente não sabe, então eu acho que é importante sim, debater sobre isso aí (PROFESSORA 5).

Pelos discursos é possível perceber que os/as professores/as justificam seus argumentos para a abordagem de gênero e diversidade sexual na licenciatura por meio da adesão a formações discursivas de defesa dos direitos humanos, do combate à violência e opressão que podem se originar nas mais diversas circunstâncias: por meio das consequências nefastas do capitalismo que inclusive determina o lugar da mulher e do homem na sociedade, culminando em relações desumanas e agressivas, atacando grupos que não atendem ao padrão cis-heteronormativo vigente; através da política e de políticos (a exemplo de Bolsonaro e seus seguidores) que incitam o ódio, a opressão, a violência e a exclusão de pessoas que não se enquadram no seu ideal fascista e essencialista binário de mundo e que por isso recrudesce seus ataques visando não

haver mudanças na realidade de “um quadro já, digamos, historicamente consolidado, em que só se reconhece alunos e alunas e não discentes em sua heterogeneidade, com todas as suas formas de manifestações e expressões, sejam políticas, sociais, culturais, religiosas e sexuais”.

“Só reconhecer alunos e alunas” significa dizer que o professor percebe e denuncia a existência de um padrão dominante que determina as relações não só entre homem e mulher, mas que valida ou invalida as expressões políticas, sociais, culturais, religiosas e sexuais a partir de estigmas de prestígio ou desprestígio que os sujeitos carregam em si como resultado de uma construção social e cultural em meio a relações de poder ao longo da história. Assim, conforme nos assinala Vandresen (2008, p. 67), a partir de sua interpretação da genealogia de Foucault, “existem regras históricas que determinam que algo apareça como verdadeiro nos discursos. A verdade está ligada ao acontecimento. Para que alguém possa dizer algo em algum momento são necessárias condições discursivas práticas”.

Essa padronização descaracteriza os sujeitos, os desumaniza, a partir do momento que as suas individualidades e subjetividades são conformadas por saberes e pedagogias hegemônicas que os impedem de serem sujeitos livres. Ao contrário disso, condicionados, controlados e assimilados se tornam corpos e subjetividades assujeitados e quando demonstram qualquer reação a esse estado de domínio, logo os saberes e os discursos se encarregam de construí-los indivíduos “problemáticos ou desviados”, evidenciando que o problema está em não se adequar ao que o padrão cis-heteronormativo, binário e dimórfico prescreve. Nesse sentido, Bento (2017) nos alerta que:

No momento em que se quebra a determinação natural das condutas também se põe em xeque o olhar que analisa os deslocamentos enquanto sintomas de identidades pervertidas, transtornadas e psicóticas. A radicalização da desnaturalização das identidades, iniciada pelos estudos e pelas políticas feministas, apontará que a identidade de gênero, as sexualidades, as subjetividades só apresentam uma correspondência com o corpo quando é a heteronormatividade que orienta o olhar (BENTO, 2017, p. 17).

É possível depreender também dos discursos, enunciações diversas as quais justificariam a importância de se abordar gênero e diversidade sexual na formação docente. Existem as vozes dos/as estudantes que enunciam o preconceito e a opressão a que estão submetidos/as, o desejo de aprender a dominar esses temas e a angústia/medo por não se sentirem preparados para uma futura abordagem desses assuntos. Outra voz

enunciativa é a que vem da sociedade, por meio das notícias de jornais, retratando a extrema violência a que as mulheres estão submetidas na região do Cariri cearense. Existe, portanto, nos discursos dos/as professores a demonstração de solidariedade e empatia diante das questões envolvendo gênero e diversidade sexual, sobretudo quando os desdobramentos saem da dimensão dos preconceitos e agressões mais invisibilizados (piadas, xingamentos, silenciamento, submetimento, assédio moral) e tomam proporções alarmantes como a violência física.

Entretanto, partindo do que nos assinala Foucault (2016), quando afirma que o poder não é exercido de forma centralizada, vindo de uma única direção, mas ao contrário, ele é exercido de múltiplas formas e se origina de situações diversas, é importante dizer que para resistir à opressão/subordinação de grupos estigmatizados, é necessário mais do que reconhecer, respeitar e ter empatia, pois ao não traçar estratégias de resistência, através da ação subversiva, estará se coadunando com o saber-poder hegemônicos, mesmo que de forma aparentemente involuntária.

6.5 Quanto as facilidades para abordar essas questões em sala de aula

Formulamos duas categorias de análise, a partir do que de mais relevante foi observado nos discursos dos/as professores/as: **“A facilidade vem da relação que os temas têm com o respeito às diversidades e o fato do trabalho ser realizado com jovens estudantes em formação com abertura para discutir”**; e, **“A facilidade vem da liberdade e autonomia de ensino, inclusive para relacionar com o conteúdo das disciplinas e o fácil acesso a informações sobre os temas”**.

Em relação à categoria, *“A facilidade vem da relação que os temas têm com o respeito às diversidades e o fato do trabalho ser realizado com jovens estudantes em formação com abertura para discutir”*, vejamos os trechos seguintes:

Olha, no curso com o grupo de alunos que eu venho trabalhando há algum tempo, eu tenho mais facilidade, eu percebo mais aceitação dos alunos sobre esse tipo de discussão, sobre esse tipo de debate. Percebo alguns alunos, inclusive, procurando investigar (PROFESSORA 11).

A grande facilidade é que você está falando de pessoas para pessoas. Então, se eu falo com pessoas que estão ali em um curso de licenciatura, eu parto do princípio que são pessoas que estão querendo aprender e aprender a ensinar, e não é só ensinar o conteúdo, mas você tem uma troca de experiências. Então, a grande facilidade é que eu estou falando de pessoas, com pessoas e para pessoas. Porque eu estou formando professores que vão também trabalhar com essas questões, que vão encontrar alunos com diversas condições, entre

elas a de gênero e a de diversidade sexual. Essa é a grande facilidade, é trabalhar com pessoas (PROFESSORA 2).

Olhe, eu não vejo como um nível de dificuldade, embora nas disciplinas que eu trabalho por serem disciplinas voltadas para o núcleo da Geografia Física, então trabalhar diretamente com essas questões acaba não perpassando pelos componentes curriculares. Então, é algo que, na minha prática acaba não trabalhando, e o que eu faço é enquanto uma postura social de respeito, tendo em vista que as pessoas não podem ser rotuladas ou discriminadas pela orientação sexual ou coisa do tipo (PROFESSORA 6).

Eu acho que se for pela questão do respeito, da empatia, de entender, de enxergar todo mundo como ser humano, não importando as suas escolhas ou se é, eu não sei nem se é o termo escolha, qual a orientação, qual a identidade, eu acho que nós professores aqui, enquanto pessoas esclarecidas que somos ou deveríamos ser, então de tentar trabalhar isso, a questão da facilidade de não fazer distinção por escolha e tudo, mas o respeito ao ser humano, independente de qual a escolha, de qual cor, de qual biotipo, gordo ou magro, então assim, de seguir essa linha, enquanto pessoa esclarecida, de entender isso. Se isso realmente acontece, é outra história, mas eu acho que seguindo essa linha, de respeito ao ser humano. Não importa qual orientação (PROFESSORA 10).

A partir do primeiro trecho citado, podemos inferir que a facilidade de abordagem é justificada pelo interesse e aceitação dos/as discentes em relação aos temas, o que sugere que a professora teria dificuldade e provavelmente não abordaria, caso não houvesse essa boa receptividade e interesse por parte dos/as estudantes. A facilidade, portanto, é proporcionada pelas atitudes dos/as alunos/as e não por estratégias de incentivo traçadas pela professora que proporcionariam nos/nas discentes o desejo e incentivo a debater esses assuntos. Entretanto, o discurso da professora denota uma abertura para o debate ancorado no contexto em que ocorre (universitário, formação de professores/as) e no seu *ethos*³¹ profissional (o qual torna a enunciação aceitável e irrefutável). Entretanto, o sentido do seu discurso é, na verdade, permeado por formações ideológicas (PÊCHEUX 1975 *apud* BRANDÃO, 2012, p. 77) que denotam um assujeitamento às pedagogias hegemônicas dominantes, pois:

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em *si mesmo* (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo

³¹ Conforme nos assinala Maingueneau (2015, p. 13), “A prova pelo *ethos* consiste em buscar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança [...] Para dar essa imagem positiva de si mesmo, o orador pode se valer de três qualidades fundamentais: a *phonesis*, ou prudência, a *aretè*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência [...] A eficácia do *ethos* reside no fato de ele se imiscuir em qualquer enunciação sem ser explicitamente enunciado [...] Vê-se que o *ethos* é distinto dos atributos reais do locutor. Embora seja associado ao locutor, na medida em que ele é a fonte da enunciação, é do exterior que o *ethos* caracteriza esse locutor”.

sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

No segundo trecho, o discurso revela a crença que a professora demonstra ter nas pessoas, como que acreditasse que existe no ser humano uma inclinação natural ou ontológica para o aprendizado, para a moral e para a ética. É possível perceber também formações discursivas e ideológicas que traz o sentido de que para ser professor/a é necessário ter vocação e que, portanto, a formação seria apenas um aprimoramento desse estágio imanente e pré-existente. No entanto, assim como a identidade sexual e de gênero, dentre tantas outras, a identidade docente também é construída e atravessada por relações sociais, culturais, políticas, afetivas etc. Portanto, não se pode esperar que as pessoas que estudam para serem professores/as já tenham em si a compreensão de determinadas questões, na verdade eles/elas precisam desse conhecimento para compor a sua identidade enquanto sujeito que atuará na educação/formação de pessoas.

Nos dois últimos trechos, as docentes afirmam que a facilidade de abordagem dos temas gênero e diversidade sexual tem a ver com as suas posturas de compreensão e respeito para com os/as dissidentes sexuais e de gênero, no exercício de sua profissão. A retórica discursiva das professoras se coaduna com formações discursiva e ideológicas de proteção e defesa do ser humano, porém trata-se de um discurso generalizante, do “politicamente correto” que na prática não soma na luta para a desconstrução e compreensão dos mecanismos de saber/poder que conformam algumas identidades como desviadas, problemáticas e subalternizadas.

A grande maioria das propostas pedagógicas ainda está ancorada ao modelo tradicional tanto em sua concepção do saber quanto em relação às estratégias e métodos de trabalho que utilizam. A isto se deve somar o vínculo cada vez maior com os compromissos corporativos que as transformam em instâncias eficazes para o mercado, mas ineficientes para compreender e participar de outras formas de produção de conhecimento livre, horizontal, político, transformativo (GARCIA et al., 2017, p. 129).

Para que haja condições de subverter a lógica que conforma e assujeita é necessário ir além do respeito e da não discriminação – leva as pessoas a serem apenas objeto do discurso de direitos humanos – é imprescindível assumir-se antissistema, se colocar contra o modelo excludente e discriminatório vigente. É preciso pois reconhecer que não basta só não oprimir, é urgente lutar para desestabilizar quem ou o que oprime. Entretanto, conforme assinala Freire (1996), assumir-se traz uma responsabilidade, pois exige reconhecer e assumir uma identidade cultural.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 41-42).

A assunção, é portanto, um gesto que indica corresponsabilidade, que dá ao/a professor/a credibilidade, respeito, autonomia e segurança perante os/as estudantes, pois estes/estas passam a ver o/a docente com legitimidade, alguém que além de se comprometer com o que ensina, se preocupa com a oferta de uma educação integral e afetiva, e não apenas conteudista. Isso é o que vai possibilitar, portanto, a mudança de postura e, conseqüentemente, abrir os caminhos para uma prática pedagógica transgressora:

Cujos fundamentos sejam a instabilidade, o risco, a incerteza e o compromisso entre as forças disponíveis. Também implica pensar a formação e a educação em termos de potencialidade e experimentação para começar a suspender as categorias profissionais que nos dividiram entre protagonistas e atores secundários; entre aqueles que têm autoridade de falar e de deixar falar e os que escutam, executam e repetem (GARCIA *et al.*, 2017, p. 132).

Quanto as facilidades para abordar essas questões em sala de aula (“A facilidade vem da liberdade e autonomia de ensino, inclusive para relacionar com o conteúdo das disciplinas e o fácil acesso a informações sobre os temas”)

Vejamos os trechos seguintes:

A disciplina de Geografia Urbana, o objeto central dela, a produção do espaço urbano, o ordenamento espacial urbano, a dinâmica do espaço urbano, a história da cidade e, especialmente, os conflitos inerentes à produção e à organização desse espaço, tipificado como urbano. Então, a gente trabalha a questão do direito à cidade, e o que é o direito à cidade? É uma forma superior de direito e uma das características é o direito à individualização em um processo de socialização. O que é participar da sociedade sendo você, como você se reconhece, como um sujeito, e não apenas como um número na massa. E eu sempre dou uns exemplos que é muito forte aqui na região. É uma região machista, onde mata-se muita mulher, por exemplo. Aí eu dou exemplo, o que é a parada gay em São Paulo, enfim no Brasil de modo geral. O que tá ali não é para escandalizar a sociedade, mas é para dizer: “olha, nós somos sujeitos, estamos aqui e nós temos direito a esse trem aqui”. Então, é uma forma de expressar, é um momento de protesto e de luta por direitos. Isso é o direito à cidade na sua essência. A essência do direito, enquanto a dimensão do indivíduo se colocar na cidade, mas não seguindo um determinado padrão que é considerado admissível. A gente fala a questão dos

conflitos, os movimentos sociais urbanos, então é quando oferece oportunidade para falar disso (PROFESSOR 4).

Eu acho que tem uma facilidade de você poder falar né, sobre isso, de uma forma geral, ou vinculado mesmo a alguma disciplina como já teve, algumas vezes, o dia da mulher e teve algumas discussões. Eu acho que eu já peguei, dia da mulher na minha aula e eu falei, apesar que eu dou aula de Hidrografia, de água, mas aí no final da aula tem como fazer essa fala sobre o dia da mulher, mostrar a questão da mulher, ou no mercado de trabalho ou até mesmo nas pesquisas, na universidade. Na disciplina de Biogeografia, esse semestre que terminou, eu usei um texto do Harari, do livro Sapiens que ele fala sobre a homossexualidade, sobre esse preconceito que se tem de uma forma geral contra os homossexuais, que isso não tem explicação biológica, então eu fui tentando desfazer, que às vezes, o pessoal acha esses discursos ainda ultrapassados. Então, no livro dele, eu usei uma parte desse capítulo quando eu fui falar de evolução humana para poder abordar sobre isso. Então, o autor vai desfazendo todas essas questões antigas que o pessoal achava e eu fui conversando com os alunos. E deu pra abordar, mesmo que foi um dia, na aula, mas pelo menos serviu para abrir essa discussão com os alunos nessa disciplina de Biogeografia (PROFESSORA 5).

Autonomia, autonomia que a gente ainda tem. E vamos batalhar para ter porque no dia que não tiver também, eu saio, vou pra rua batalhar contra isso. Autonomia que a gente tem, o entendimento da grande maioria dos colegas de que tem que haver respeito, tem que partir de nós a abertura do diálogo [...] Então, a autonomia que a gente tem é nesse sentido que a gente pode trabalhar. Sem contar que é um ambiente de respeito e de diálogo e é assim que o conhecimento floresce e que a gente cumpre um pouco essa missão social de formação cidadã, não só profissional, mas cidadã (PROFESSOR 8).

Comparativamente ao começo da história, hoje tem muita informação disponível. Por exemplo, a sua própria dissertação vai ser mais um momento, pelo menos do ponto de vista teórico, de discutir essas questões e aí há uma relevância do seu trabalho porque ele vai discutir isso no nascedouro da formação de professores. Então, eu acho que as facilidades são essas maiores possibilidades de acesso à informação que a gente tem hoje (PROFESSOR 7).

Por mim, não tem problema nenhum, porque como eu trabalho com estágio supervisionado e alguns momentos, a gente sempre acaba falando, trabalhando essas questões, abordando, até mesmo filmes. A gente...em alguns textos que são trabalhados (PROFESSOR 9).

No primeiro trecho vemos que o docente aborda sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da disciplina que ministra, Geografia Urbana. Ele faz uma abordagem ressaltando o direito que as mulheres e as pessoas dissidentes sexuais e de gênero têm ao espaço geográfico das cidades. Ao afirmar a existência desse direito podemos inferir no discurso algo não dito, ou seja, a presença (na ausência), de um interdiscurso, de uma ideologia e de uma formação discursiva (ORLANDI, 2015) que demonstram que há a negação do direito a determinados grupos de livremente se socializar nos espaços geográficos. Essa socialização não é possível porque não se aceita as individualidades,

as diferenças, ou seja, os sujeitos que são dissidentes de uma norma sexual e de gênero estabelecida (COLLING, 2016).

O professor aborda, portanto, sobre a organização desses sujeitos excluídos, em movimentos sociais – Movimento LGBT e Feminista, por exemplo – para poderem lutar contra os processos de saber/poder que os constroem menores, estigmatizados/as, subalternizados/as e excluídos/as, inclusive do “direito, enquanto a dimensão do indivíduo se colocar na cidade, mas não seguindo um determinado padrão que é considerado admissível”.

Infere-se também do discurso, a presença de uma heterogeneidade discursiva, onde conforme Brandão (2012, p. 60), “o locutor, colocando-se como “porta-voz”, recorta as palavras do outro e cita-as”: “olha, nós somos sujeitos, estamos aqui e nós temos direito a esse trem aqui”. Esse recurso utilizado pelo locutor possibilita um relato mais realístico e empresta a sua fala, legitimidade, pois entra em cena o discurso dos sujeitos que protestam politicamente nos movimentos sociais (militantes dos Movimentos Feministas do Cariri e da Parada gay de São Paulo, por exemplo), denunciando a opressão e exclusão, as quais são submetidos/as e reivindicando o direito a existir, sem ter apagadas ou assimiladas suas subjetividades, identidades, sendo reconhecidos/as “como sujeito, e não apenas como um número na massa”.

Entretanto, uma análise panorâmica do discurso nos permite compreender que a abordagem do professor é pontual e voltada para a discussão teórica da disciplina Geografia Urbana – enfatiza o direito ao espaço geográfico, inclusive por sujeitos/as subalternizados – não havendo, portanto, uma discussão mais sistematizada e contínua acerca das questões de gênero e sexualidade.

No segundo e terceiro trechos depreende-se que a facilidade de abordagem dos temas gênero e diversidade sexual viria da autonomia enquanto docente de curso de nível superior. Entretanto, a autonomia e liberdade de abordar, na concepção dos/as docentes, parece se restringir ao tratamento respeitoso e a uma discussão pontual, superficial e esporádica dessas questões, a critério também da decisão do/a docente de achar necessário ou não abordar.

No segundo trecho quando a professora diz: “Eu acho que eu já peguei, dia da mulher na minha aula e eu falei, apesar que eu dou aula de Hidrografia, de água, mas aí no final da aula tem como fazer essa fala sobre o dia da mulher, mostrar a questão da mulher, ou no mercado de trabalho ou até mesmo nas pesquisas na universidade”. O discurso revela três coisas: primeiro, a professora enxerga gênero de forma restrita,

como sinônimo de mulher e como a situação de desigualdade a que as mulheres estão submetidas na sociedade. Segundo, ela acredita existir uma data simbólica adequada para a abordagem sobre gênero, como o dia da mulher, por exemplo. E terceiro, o fato dela ministrar aula de Hidrografia, a desobriga de discutir sobre essas questões, mas mesmo assim ela aborda, entretanto, a abordagem se dar já no final da aula, o que nos leva a subentender que é para não tomar o tempo do assunto que ela considera principal: o conteúdo específico da disciplina.

O quarto e quinto trechos nos apresentam justificativas diferentes para a facilidade de abordagem dos temas aqui em análise. No quarto trecho, a facilidade seria proporcionada pela variedade de informação disponível atualmente sobre os temas gênero e diversidade sexual, enquanto que no quinto, o discurso nos remete à disciplina de Estágio Supervisionado, a qual facilitaria a abordagem. Subentende-se que isso ocorre devido os relatos de experiência trazidos pelos/as estudantes a respeito dos temas aqui em estudo, o que nos leva a deduzir que a discussão ocorre mais baseada nesses relatos do que nos referenciais teóricos acerca de gênero e sexualidade.

6.6 Quanto as dificuldades para abordar essas questões em sala de aula

Formulamos, a partir do que surgiu de mais relevante nos discursos, três categorias de análise: **“Falta de formação, preparo dos/as docentes para abordar essas questões e incompatibilidade com os assuntos das disciplinas específicas”**; **“Ausência de um direcionamento formal e institucional que aponte as diretrizes para proceder em relação a essas questões; e, “Trata-se de temas ainda polêmicos, rodeados de tabus e uma parte dos/as estudantes rejeita a abordagem”**. Vejamos o trecho seguinte correspondentes à categoria ***“Falta de formação, preparo dos/as docentes para abordar essas questões e incompatibilidade com os assuntos das disciplinas específicas”***:

Então, a dificuldade vem porque no fundo, a minha formação é uma formação bastante dirigida, bastante circunscrita, à investigação e análise da problemática urbana, mas muito do ponto de vista das relações sociais de produção mais tradicionais, ou menos abrangentes. Porque quando você abre uma janela dessa, é uma janela que você precisa se dedicar, quando se horizontaliza para essa complexidade da realidade social. Então, não é algo que eu tenha familiaridade, que eu tenha leitura. Você ter a sensibilidade é uma coisa, você ter um preparo efetivo para encarar e ter domínio das ferramentas teórico-metodológicas para manejar o debate, é outra coisa. A gente, no final das contas, as formações individuais, principalmente, talvez

dos colegas da Geografia Física, que têm um olhar muito focado para as estruturas da natureza, dinâmica de relevo, de clima etc. É um técnico que claro, sem perder de vista a sociedade, mas a sociedade como um conjunto social sem dar conta da complexidade. Mesmo eu que trabalho com Geografia Urbana, o colega que trabalha com Geografia da População, ou Sócio demográfica, talvez tivéssemos um gancho maior com a Geografia Cultural. Mas o colega da Geografia cultural dá enfoques que passam longe dessa discussão de gênero, o cultural dele é mais a História da formação do cariri, o patrimônio imaterial do cariri, material e imaterial. Não passa, não apreende essas nuances, essa expressão cultural mais contemporânea, por exemplo, a população LGBT. Então, mesmo os colegas do setor de prática de ensino, as disciplinas mais pedagógicas, eu desconheço, tomando por base, os discursos, os estudos que estes realizam, as abordagens, os debates que a gente participa, eu desconheço qualquer penetração ou entrada dos colegas ou *know-how* para tratar dessas questões [...] Então, nós não temos uma formação [...] Eu podia ter dado uma resposta pra esse filho de uma mãe aí (se referindo a um aluno gay que tinha vindo à sala entregar um trabalho e que fez críticas ao professor no que tange à negativa do docente em lhe dar orientação de trabalho de Conclusão de Curso - TCC no campo dos estudos sobre gênero e sexualidade), “você já me procurou para falar sobre isso?”. Porque, às vezes, a gente não tem a expertise em um determinado campo, mas pode aprender junto. “Então, mas o que você quer fazer?”. Eu não domino o tema, porque ocorrem muitas situações, mas ele quer estudar uma coisa que eu não domino, não tenho leituras. “Eu domino o que é geográfico, e pode tentar tornar geográfico o que você quer”. É preciso que tenha alguém já fazendo pesquisa constituída nessa direção pra que o aluno se motive a procurar? Então, é uma questão que não pode ser uma limitação, algo que possa limitar os alunos. Mas eu penso que existe uma certa, eu não sei se é ilusão de alunos em achar que eu preciso disso redondo e só tem gente quadrada aqui, então eu não posso arredondar o que eu estou querendo fazer. Como não? Vamos lá, vamos discutir, vamos ver, vamos tentar. Mas sim, de fato, voltando lá a hipótese, se eu tivesse que apontar seria que isso não é um traço marcante na nossa formação. Portanto, isso não fez parte da nossa formação. Então, ia para os eventos e não via um trabalho, uma comunicação, uma mesa, não era tema de nada, não aparecia, não se impunha como algo que se impõe. Talvez nesses últimos dez anos, e sobretudo, mais recentemente, diante dos ataques dessa onda recente, eu vejo em todos os lugares trabalhos, publicações, artigos, então é uma questão que se coloca muito fortemente no presente. Então, eu acredito que num futuro próximo se tenha mais gente, digamos com mais *know how* com condição de puxar, de liderar esse debate, de animar essa discussão nas universidades e orientar pessoas. Alguém que inclusive estuda como o Glauberto³² lá na Enfermagem, Roberto Marques nas Ciências Sociais, a Sabrina no Direito. Estou querendo lembrar de alguns colegas militantes, a própria Zuleide que também orientou o debate, faz parte dos movimentos sociais, tem sensibilidade para trabalhar essas questões. Daqui, no meu grupo, no grupo que eu iniciei, não identifico ninguém, não consigo reconhecer nenhum colega que tenha sensibilidade pra discutir. Não é que seja insensível, mas que tenha habilidade pra tocar isso (PROFESSOR 4).

³² Glauberto da Silva Quirino é o orientador desta pesquisa. Graduado em enfermagem, mestre em Bioprospecção Molecular, doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e pós-doutor em Enfermagem. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Enfermagem da Universidade Regional do Cariri; Professor Permanente do Mestrado acadêmico em enfermagem, do Mestrado Profissional em saúde da Família, da Rede Nordeste de Formação em saúde da Família e do Mestrado Profissional em educação da Universidade Regional do Cariri. Atua, especialmente, em temas que envolvem sexualidade, enfermagem, gravidez, saúde da mulher e comportamento sexual.

A partir do discurso podemos perceber a predominância de uma ideia muito comum nos espaços educacionais formais que diz respeito à questão de se considerar alguns temas como de responsabilidade exclusiva de uma ou outra área do conhecimento e, conseqüentemente, das pessoas que estão no espectro dessas áreas. Pela cena enunciativa, levando em conta o contexto do discurso, é possível depreender que apesar de reconhecer que a dificuldade de abordagem dos temas gênero e diversidade sexual ocorre devido à ausência de formação, está presente também a ideia de que esses assuntos são mais adequados para serem discutidos no âmbito de disciplinas menos específicas, mais propensas a esse tipo de abordagem. Isso ocorre porque, conforme nos assinala Contreras (2002), a formação docente tem ocorrido majoritariamente em uma perspectiva técnica, a qual instrumentaliza o/a docente para ser um/uma técnico/a de alto nível, mas não possibilita uma atuação efetiva e profunda diante da complexidade da sociedade.

Entretanto, essa expectativa de que determinadas áreas ou disciplinas tenham mais efetividade na abordagem de determinados temas é ilusória, como podemos observar a constatação disso no discurso, quando o professor diz que tanto ele quanto o colega que ministra a disciplina de Geografia da População poderiam tentar pegar um gancho na disciplina de Geografia Cultural, entretanto, a desilusão veio logo em seguida, ao constatar que mesmo nessa disciplina, onde se tinha expectativas que fossem abordados os temas gênero e diversidade sexual, passa longe de se tratar dessas questões. E até os/as colegas que ministram as disciplinas pedagógicas, aquelas de onde se costuma esperar mais afetividade, mais abertura, mais flexibilidade, também não aparentam ter disposição e nem conhecimento necessários para abordar os temas aqui em estudo.

Essa situação acaba provocando conflitos, pressão e irritabilidade, pois os/as docentes se sentem cobrados/as pelos/as estudantes a trabalharem temas sobre os quais eles/elas não têm formação e domínio: “Então, nós não temos uma formação [...] Eu podia ter dado uma resposta pra esse filho de uma mãe aí” (se referindo a um aluno gay que tinha vindo à sala entregar um trabalho e que fez críticas ao professor no que tange à negativa do docente em lhe dar orientação no trabalho de Conclusão de Curso - TCC no campo dos estudos sobre gênero e sexualidade). No momento da entrevista, o estudante veio até a sala do professor entregar um trabalho. Já tendo conhecimento da nossa pesquisa e do seu teor, o aluno fez as críticas, entregou o trabalho e saiu demonstrando chateação e frustração.

Na continuação da cena enunciativa, o professor procura explicar e justificar o conflito. Reconhece a falta de domínio sua e dos seus pares em relação aos temas, mas se coloca em uma posição de abertura, acolhimento e disposição para um diálogo construtivo junto aos/às discentes sobre os assuntos. Entretanto, subentende-se, por meio do interdiscurso, que essa construção fica inviável porque existiria uma resistência por parte dos/as estudantes que julgam os/as docentes como antiquados/as, convencionais e conservadores/as e que por isso não servem para orientar trabalhos e pesquisas sobre temas que exigem uma postura inovadora, atualizada, de engajamento e empatia.

Por conseguinte, nos parece que o conflito é na verdade ideológico, portanto, envolve disputa política de poder, de saber, de reconhecimento, de identidades, de subjetividades, de pedagogias hegemônicas e contra hegemônicas. Percebe-se que os/as estudantes, seus saberes, valores e lutas mudaram, são outros sujeitos que requerem outras pedagogias. Dessa forma, diante desse contexto, é imprescindível questionar: “se os educandos são Outros a docência, os docentes poderão ser os mesmos?” (ARROYO, 2014, p. 26).

No discurso é perceptível o reconhecimento de que é necessário que ocorram mudanças, principalmente, devido ao recrudescimento de ataques, no caso da realidade da educação no Brasil, advindos atualmente do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro.

O vigente governo, mesmo antes de assumir a presidência, já informava para a sociedade suas pretensões: privatização do ensino público, combate aos estudos que problematizam as violências de classe, de gênero, de sexualidades, de cidadania, de raça e dos direitos humanos e intensificação do ensino técnico para o desenvolvimento de mão de obra instrumental (SOARES; FONTES, 2019, p. 15).

Entretanto, apesar de ser professor em uma licenciatura, o docente se coloca por fora das ações necessárias à mudança de postura em relação a essas questões e diz acreditar que mais pessoas se engajarão nesses estudos e na luta, a exemplo de seus colegas professores/s de outros cursos da Universidade que estudam e militam no âmbito das questões de gênero e diversidade sexual. O professor coloca a si e a seus pares do curso como impossibilitados/as de ter uma atuação profícua perante esses temas, não por serem insensíveis, mas por não terem sido capacitados para tal. Desse modo, isso nos sugere que acabam contribuindo para a existência de um ciclo vicioso

determinista que se repetirá não só no âmbito da formação docente, mas sobretudo, na educação básica: a não mudança de postura e o não questionamento da construção da normalidade e da anormalidade que ditam as regras, as quais incluem ou excluem os sujeitos.

A normalidade implica na invenção de regulações gerais a partir das quais não apenas se mede e se controla as ações particulares dissidentes, mas também geram identificações positivas para produzir subjetividades que possam sustentá-las como um “dever ser” [...] Como se sabe, a normalidade que a escola aspira manter faz um minucioso trabalho a este respeito: aprendemos a ser mulheres ou homens no estrito e dicotômico sentido que isto implica, a ser heterossexuais ou sofrer por não o ser, a silenciar o erotismo e a suprimir a curiosidade (GARCIA, 2017, p. 89).

Quanto as dificuldades para abordar essas questões em sala de aula (“Ausência de um direcionamento formal e institucional que aponte as diretrizes para proceder em relação a essas questões”)

Observemos os trechos que seguem: “E talvez, pelo fato da gente não ter isso, essas temáticas explícitas, dentro do nosso PPC, acaba que nem transversalmente, a gente consegue trabalhar” (PROFESSORA 6).

Primeira questão é a gestão escolar, a gestão da própria universidade, que não existe isso como uma prática colocada no cotidiano do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade. Isso aí fica muito a critério do professor, da disciplina, dos cursos. Outra, a questão da gestão do departamento também (PROFESSOR 3).

Tem a questão da institucionalidade, mesmo que não tenha que estar tudo burocratizado, mas me refiro à institucionalidade, a uma pegada mais minimamente compartilhada, a uma questão que é sensível e reconhecida como cara e que a gente precisa olhar e atentar e quem sabe até investigar pra dar suporte (PROFESSOR 4).

Tem que pensar em currículo e o currículo não pode não pensar, por exemplo, no Plano Pedagógico do Curso e aí depende do Colegiado de cada curso. Então, quando você vai cavando esse buraco, você vai chegar onde? Vai chegar numa instância coletiva de deliberação que é o Colegiado que pensa o PPC que é o Plano Pedagógico do Curso e dentro desse plano está o currículo. Então, ou nós repensamos o currículo, os componentes curriculares, ou nós continuaremos caminhando em círculos, tendo algumas ações um pouco mais pontuais, mas não o curso todo pensando essa temática (PROFESSOR 7).

Eu acho que se nós tivéssemos um alinhamento institucional claro, definido, ajudaria mais A instituição se posicionar mais claramente: “olha, nós somos a instituição, nossa missão é essa, e nós não toleramos isso”. Claramente, no regimento. Inclusive com um critério, de repente, de avaliação do probatório de professores não se envolver em casos de racismo, por exemplo. Por que

não? Eu acho que deixando isso claro, os posicionamentos não vão ser estranhos. As pessoas, na hora de fazer vestibular, vão pensar, vão ter esse entendimento, e os colegas professores também teriam ali tanto um norteador pra quem pensa de forma igualitária para se apoiar na argumentação, de repente, com um aluno ou outro, e os colegas que não se alinham, de repente, se sentiriam um pouco mais inibidos em terem posicionamentos covardes, misóginos, machistas, porque eles estariam indo contra um posicionamento institucional, além de lógico, o legal. Ampliaria o campo pra gente poder trabalhar, entende? E deixaria mais à vontade para poder, cada vez mais, discutir isso com os alunos e problematizar, porque assim ao longo do curso, a gente contribuiria com a formação deles, para que eles saiam do curso sem ter esses pensamentos medievais que estão assustadoramente em voga hoje (PROFESSOR 8).

A dificuldade que eu acho: uma que é a curricular, então assim, como a gente tem um currículo que não incorporou esse tema como um conteúdo específico, aí você entra com ele no currículo oculto, então assim, não estar dentro da ementa. No caso nosso do estágio, estar, então assim, quem trabalha com estágio ele está lá, você tem como discutir. Mas, em muitas disciplinas específicas, isso não entra e os professores acabam considerando que não vai ter o tempo suficiente, então essa é uma das dificuldades (PROFESSORA 11).

Eu acho que uma dificuldade que a gente tem pra essa compreensão é exatamente ter essa visão maior do curso, que a gente sente para conversar sobre isso. Nas nossas reuniões pedagógicas sobre essas temáticas e sobre outras que estão aí batendo a nossa porta, então a gente precisa como construtores de um currículo estar conversando sobre, e não só estar discutindo: essa disciplina é mais importante do que essa, essa sobe, essa desce, tecnicamente Eu penso que o currículo tem que ser conversado sobre, sempre, para poder avançar. Mas, o que eu percebo como dificuldade é que a gente não conversa muito. Essas conversas...as reuniões pedagógicas trazerem exatamente as necessidades do nosso cotidiano, é ter o que a gente não teve na formação. E nem aqueles que terminaram recentemente, um conhecimento mais fundamentado pra estar conversando, momentos de socialização, de experiências, a gente não tem isso. Então, eu penso que é uma dificuldade nesse sentido, de abordar. Eu venho e posso ter uma postura, aí chega outro professor com a postura diferente e a gente poderia conversar mais, ter uma proximidade porque eu penso que a gente trabalhando coletivamente fortalece Eu sei que cada um tem um caminho, mas a unidade da ação é que eu acho importante e sinto que na nossa formação, isso é muito frágil, essa falta de proximidade (PROFESSORA 12).

Todos os discursos acima, de uma forma ou de outra, coloca como dificuldade para abordagem dos temas gênero e diversidade sexual na licenciatura, o fato de não haver um direcionamento institucional para tal. No primeiro trecho tem-se implícita a ideia de que se houvesse alguma previsão de abordagem no PPC do curso, certamente seria mais provável que os/as professores/as fizessem um esforço para discutir os temas, mesmo que de forma transversal. Essa ideia é corroborada no discurso do segundo trecho, acrescentada da informação de que essa ausência de direcionamento nos documentos institucionais e da licenciatura acaba colocando o debate sobre gênero e diversidade sexual à critério do/a docente, ou seja, fica submetido a sua visão de mundo,

consequentemente, às suas ideologias, crenças religiosas, culturais etc, muitas vezes, permeadas de preconceitos. Entretanto, a formação docente deve ser o local onde se possibilite o confronto de ideias, o debate, a desconstrução e a reconstrução de novas estruturas de pensamento onde os dispositivos de poder (FOUCAULT, 2015) e seus discursos sobre a normalidade do sexo/gênero e a sexualidade sejam questionados, duvidados (GARCIA, 2017).

Fica implícita em todos os trechos a ideia de que o currículo acaba sendo o que permite ou delimita as possibilidades de ação dos/as professores/as, pois há a necessidade de uma “pegada mais minimamente compartilhada, a uma questão que é sensível e reconhecida como cara e que a gente precisa olhar e atentar”. Depreende-se, portanto, que o esforço para o debate sobre gênero e diversidade sexual na licenciatura ainda é muito restrito a uma pessoa ou outra e que não há um reconhecimento no âmbito do curso da importância e necessidade da abordagem sobre estas temáticas, e isso acaba dificultando a repercussão dessas questões no currículo. Esse estado de coisas nos permite refletir sobre:

Dimensões da heteronormatividade presentes no cotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão das fronteiras da (hetero)normalidade, produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Entretanto, apresenta-se a ideia de que se houvesse a deliberação da Instituição por meio de seus documentos sobre o debate dessas questões, provavelmente as coisas funcionariam melhor, porém não podemos deixar de alertar que:

O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sociohistórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados. É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Desse modo, todos/as estão envolvidos/as e participam da composição desse estado de coisas, já que a Instituição e seus documentos, a exemplo do currículo, é uma

construção diária, onde concorrem forças de diversas direções, importando assim, as mínimas ações, nos mínimos espaços, pois nesses movimentos estarão presentes micro poderes (FOUCAULT, 2014), que conseqüentemente são políticos e se manifestam por meio dos saberes/pedagogias hegemônicas excludentes e normalizadoras ou pelos saberes/pedagogias transgressoras e *queer*, onde os/as professores/as adotam posturas que “possibilitam condições em sala de aula para que os estudantes *queer* se encontrem em uma situação confortável e possam desenvolver sua aprendizagem” (GARCIA, 2017, p. 127).

No quarto trecho é possível depreender que o professor sente receio em promover a discussão sobre gênero e diversidade sexual. Ele expressa a necessidade de uma maior afirmação institucional para que sinta mais segurança em abordar estas questões. O docente demonstra se sentir inseguro institucionalmente falando, teme represália dos/as estudantes, e pelo seu discurso, podemos depreender que até dos/as próprios/as colegas. Simbolicamente falando, é possível dizer que há uma necessidade de institucionalizar o seu eu. Para abordar estas questões, o professor parece querer que não seja visto como se ele falasse, mas a Instituição, ou seja, se isentaria de qualquer ônus conseqüente da ação de abordar. Entretanto, Freire (1996, p. 60), nos adverte que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar”.

No último trecho, podemos depreender que a elaboração do currículo, aquilo que é escolhido como temas a serem abordados – e aí reside uma grande importância – não é feita de forma coletiva, dialogada e democrática. A professora demonstra, inclusive, insatisfação porque nas reuniões do colegiado do curso se discute coisas triviais, sem uma importância real e que faria a diferença para a formação dos/as estudantes. Percebe-se no discurso da docente que as pautas que são discutidas estão envoltas em interesses pontuais e técnicos, ou seja, não são discussões que visam tornar a formação docente mais rica e abrangente, possibilitando aos/às licenciandos/as, terem uma formação crítica e integral.

A docente demonstra solidão na lida do trabalho diário, ou seja, o currículo não é decidido coletivamente, dialogado, fica cada um por si. Acaba que o/a professor/a se torna solitário/a e com receio de abordar assuntos importantes para a formação docente, pois não sente segurança e nem incentivo para fazer. Se não ocorre a contraposição de forças, de vozes, se sobressaem discursos, saberes e pedagogias que levam à exclusão das pessoas que não se adequam à normalidade do que é posto de forma hegemônica.

Juntos, normalização, heteronomia e alheamento produzem pedagogias e um currículo em ação a serviço do enquadramento, da desumanização e da marginalização. Porque cerceadora da autonomia do sujeito, a heteronormatividade configura uma violação dos direitos humanos (JUNQUEIRA, 2012, p. 77).

Desse modo, o diálogo deveria ser o primeiro passo para se buscar um consenso sobre a educação que se pretende construir junto aos/às estudantes. Entretanto, chegar a um consenso, não tem a ver com todo mundo pensar igual, não é eliminar as discordâncias, as diferenças, mas é ter uma diretriz, um direcionamento claro para todos/as. sobre o tipo de postura e atuação profissional que se espera de cada agente envolvido na atividade de formação docente. É preciso pois, mais do que dominar o conteúdo específico de cada disciplina, é necessário adentrar às searas social, cultural e política, nas quais estamos, inevitavelmente, submersos e onde influenciemos e somos influenciados diariamente. Negar isso, é estar fadado à oferta de uma formação alienadora que reproduzirá as desigualdades e os estereótipos relacionados a gênero, sexualidade, religião, raça etc, e que serão reproduzidos na educação básica e, conseqüentemente, na sociedade. Trata-se, portanto, de um ciclo vicioso que se repetirá indefinidamente, caso não ocorram mudanças em locais estratégicos, e a formação docente é, sem dúvida, um desses locais.

Quanto as dificuldades para abordar essas questões em sala de aula (“Trata-se de temas ainda polêmicos, rodeados de tabus e uma parte dos estudantes rejeita a abordagem”)

Vejamos os trechos seguintes: “Os próprios alunos, a cultura dos alunos também, é muito complicado, não estão abertos” (PROFESSOR 3).

É exatamente esse conceito pré-concebido que alguns trazem. Ou trazem de casa, ou trazem do grupo social em que circulam, ou das escolas que passaram antes de chegar aqui na universidade. Esse é um grande problema. Outra grande dificuldade é exatamente essa questão de não se falar desse assunto ou de assuntos proibidos [...]Infelizmente, nós vamos ter alunos que não vão fazer grandes mudanças nas suas crenças pessoais, mas eu acho que a gente pelo menos se faz ouvir e à medida que esse professor realmente amadurecer na sua atividade, na sua sala de aula, no seu profissionalismo, eu creio que ele também possa amadurecer nessa (PROFESSORA 2).

Até mesmo alguns alunos, tem um outro que tem um maior interesse, mas a maioria fica com aquela cara de paisagem pra gente [...] Como abordar em

sala de aula para não dizerem isso, que não tem a ver, que a gente está doutrinando etc [...] Os alunos têm que se ver, que eles também passam por isso de forma geral e não ser só específico: “ah só porque é mulher está lutando”, só porque ele é se for... no caso se for gay, “só porque ele é gay, ele vai lutar por isso”. Mas tem que ser de todos, ter essa visão, que todos possam enxergar a importância dessas questões de gênero, de diversidade que é o que a gente tem, a gente estar vivenciando aí atualmente (PROFESSORA 5).

Nesse sentido, talvez, às vezes, alguns alunos têm essa dificuldade de compreensão. Como eu estou no oitavo semestre, às vezes, nunca foi falado ou comentado à respeito, o que eles veem é nos corredores. A sociedade é machista e aí por ser machista, vem essa cultura. E aí quando chega no oitavo semestre, às vezes, quando você quer trabalhar ou algum aluno expõe um jeito diferente sempre tem aquele bullying, mexendo e aí você faz algumas intervenções, e nessas intervenções alguns alunos não gostam muito, mas isso, na conversa, a gente vai desalinhando tudo isso e a coisa ocorre normalmente (PROFESSOR 9).

Outra dificuldade é quando a gente têm alunos que colocam como obstáculo, é uma minoria, mas tem uma minoria de alunos que não está interessada, ou tem uma opinião diferente do que você traz e aí a visão preconceituosa que eles têm, eles acabam colocando isso como um fator de desinteresse. Eu considero ainda como uma minoria ou então, pelo menos, os que não querem esse assunto, silenciam, não questionam, poucos são os que realmente colocam algum tipo de obstáculo pra que a gente possa falar (PROFESSORA 11).

No primeiro trecho é possível depreender que a dificuldade de abordagem de gênero e diversidade no curso seria proveniente dos/as estudantes, das suas crenças, ideologias que segundo o docente não são abertos/as a conhecimentos que não vão ao encontro daquilo que eles/elas acreditam. O discurso presente no segundo trecho corrobora com essa ideia e podemos perceber também a crença de que a Universidade é o local onde as mentes são abertas, onde os preconceitos e estereótipos não tem vez, pois conforme o discurso, o problema estaria no fato de que os/as alunos/as já chegam na Universidade com toda uma carga de preconceito e ideologias retrógradas. Conforme o discurso, outra grande dificuldade seria o tabu existente em torno dessas questões, desse modo, ocorre o reconhecimento que existe uma pressão no âmbito da formação docente para que não se debata sobre gênero e diversidade sexual. Isso nos remete, conforme indica Junqueira (2012, p. 77), a “processos sociohistóricos de interdição e silenciamento” através da “vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos” tendo como referência a matriz heterossexual, ou seja, “a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2016, p. 258).

No terceiro trecho, é possível perceber que ao abordar sobre gênero e diversidade sexual, ocorre um desconforto provocado por um *feedback* negativo da parte dos/as estudantes que por não fazerem parte dos grupos subalternizados (mulheres, homossexuais), não teriam preocupação e interesse nesse tipo de debate. Por meio do recurso do interdiscurso (ORLANDI, 2015), a professora introduz no seu discurso o pensamento ideológico dos/as estudantes que dificultam uma abordagem mais eficiente sobre essas questões: “ah só porque é mulher está lutando”; “só porque ele é gay, ele vai lutar por isso”, denotando a ideia de que só luta contra o preconceito e a discriminação aqueles/as que tem interesse pessoal na questão. Esse tipo de pensamento acaba dificultando o debate e a militância por parte de professores/as e alunos/as que não fazem parte dos grupos dissidentes, pois estes ficam com receio de serem rotulados como homossexuais por lutarem contra a homofobia, por exemplo.

Do quarto trecho podemos inferir que muitos/as alunos/as dificultam o debate porque passam o curso inteiro sem existir a oportunidade de ter um estudo teórico direcionado e aprofundado sobre gênero e diversidade sexual e como resultado disso, os/as estudantes carregados/as de uma ideologia machista, sexista e LGBTfóbica cometem *bullying* quando “algum aluno expõe um jeito diferente”, denotando que tanto para a maioria dos/as estudantes, quanto para o professor o que vale é o:

Modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero”, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2016, p. 258).

Portanto, ao afirmar que: “... a coisa ocorre normalmente”, fica o questionamento sobre que normalidade o professor se refere: a que deveria ser, através do respeito e espaço de protagonismo, liberdade e oportunidades igualitárias, inclusive epistemológicas, para todos/as os/as estudantes, independente de gênero e sexualidade ou à normalidade de assujeitamento das subjetividades que oprime e exclui aqueles/as que não se enquadram no modelo padrão cis-heteronormativo de existência vigente. Parece-nos que uma possível resposta já foi dada acima.

No que diz respeito ao último trecho, podemos depreender do discurso que uma das dificuldades para abordar as questões de gênero e sexualidade diz respeito à represália de alguns/mas estudantes, os/as quais não concordam que na educação se debata esse tipo de tema. Sabemos que é inevitável que haja na universidade esse tipo

de posicionamento, já que isso ainda é comum na sociedade. Entretanto, esse é um impasse que toca no cerne da questão aqui em debate. Diversos/as estudantes entram na universidade com uma visão cética, distorcida, preconceituosa, porque são atravessados/as por diversos discursos, de variadas vertentes como a religiosa, médico-biológica, as provenientes da cultura de massa, a qual estabelece padrões de sexualidade, de feminilidade, de masculinidade heterossexistas e tóxicas.

Todavia, o desafio é justamente fazer da Universidade o espaço onde essas visões de mundo, essas crenças sejam colocadas em discussão, sejam problematizadas, visto que é um espaço de formação, de aperfeiçoamento para que os/as estudantes se tornem profissionais críticos e competentes, capazes de separar as suas crenças e ideologias pessoais dos fatos, das questões sociais, culturais e políticas, as quais estamos envoltos/as. Nessa perspectiva, é fundamental que os/as professoras/as tenham consciência dessa realidade e que compreendam a importância de não se deixar inibir por estudantes carregados/as de preconceitos e estereótipos, pois não se trata de um embate entre pessoas – estudantes *versus* professores/as – trata-se, na verdade, de um embate teórico, discursivo, epistemológico, ideológico, e ideologia “tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”” (FREIRE, 1996, p. 125).

Nesse sentido, imbuídos/as de um sentimento de responsabilidade social e ancorados/as na autoridade, sobretudo por serem educadores, e guiados por uma posição claramente a favor do respeito e valorização das diversidades, os/as docentes podem e devem apresentar uma visão de mundo alternativa, crítica e sobretudo livre das amarras dos pré-conceitos, frutos da ignorância e do autoritarismo que impedem o pensamento e o comportamento dialéticos. Nesse sentido, Freire (1996) nos adverte que:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p. 86).

Entretanto, percebe-se que a insegurança no discurso da professora em relação à abordagem dos temas gênero e diversidade sexual não vem apenas da presença dos sujeitos contrários à abordagem desses temas em sala de aula, trata-se de uma insegurança epistemológica, advinda da falta de proximidade teórica e conceitual com

os conhecimentos necessários a uma abordagem aprofundada e crítica sobre os temas em questão. Nessa perspectiva, Freire (1996), nos adverte que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 1996, p. 29).

7 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS DISCURSOS DOS/AS ESTUDANTES

*A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade
Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado!
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!
Caio Prado (Não recomendado).*

7.1 Breve caracterização dos participantes da pesquisa

A idade dos/as estudantes entrevistados/as variou entre 19 e 29 anos. Do total de participantes, 19 eram solteiros/as e um/a era casado/a.

Quanto ao sexo biológico, 15 declararam ser do sexo masculino e cinco do feminino. No que diz respeito à identidade de gênero todos/as os/as entrevistados/as disseram ser homens ou mulheres cisgênero. Em relação à orientação sexual, 14 disseram ser heterossexuais; quatro, homossexuais; um, bissexual e um não quis declarar a sua orientação.

No que tange à religião, 17 disseram ser cristãos/ãs; um, participava de uma religião de matriz africana; um, era agnóstico e um, afirmou não ter nenhuma religião.

Em relação à renda familiar, a maioria dos/as entrevistados/as disseram ter uma renda entre R\$ 450,00 a R\$ 1.996,00, excetuando um, que disse ter renda familiar em torno de três salários mínimos. Ao serem perguntados/as sobre com quem moram, nove disseram que moram com os pais; quatro, com a mãe; dois, com mãe e irmãos; três, dividiam apartamento com colegas; um, com o/a cônjuge e um, morava sozinho/a.

Em relação à quantidade de cômodos que tinham as moradias dos/as estudantes, variou entre dois a nove cômodos.

Dos/as 20 estudantes entrevistados/as, 11 estavam cursando o sétimo semestre e nove, o oitavo.

As categorias de análise

Para analisar os discursos dos/as discentes no que tange às questões de gênero e diversidade sexual na formação docente no âmbito da licenciatura em Geografia, foram

criadas categorias de análise. Essas categorias foram elaboradas com base no que teve de mais representativo e significativo nos discursos emitidos pelos entrevistados/as, os/as quais foram identificados/as numericamente, conforme a ordem que foram entrevistados/as.

7.2 Concepção de como as questões de gênero são abordadas no curso de licenciatura em geografia

Formulamos três categorias de análise: **“A abordagem é motivada devido a casos de preconceito (machismo, sexismo, LGBTfobia) que ocorrem no curso e na Universidade”**, **“A abordagem ocorre de maneira esporádica e pontual no âmbito de algumas disciplinas”** e **“Raramente ou nunca são abordadas pelos/as professores/as no âmbito das disciplinas, só em eventos como palestras, seminários ou pelos Centros Acadêmicos”**.

Para analisar os discursos pertencentes à categoria **“A abordagem é motivada devido a casos de preconceito (machismo, sexismo, LGBTfobia) que ocorrem no curso e na Universidade”**, vejamos os trechos que seguem:

No início da graduação alguns espantos com algumas denúncias de um professor, principalmente, com atitudes machistas, homofóbicas e fez até alguns colegas do início dessa graduação desistirem do curso. Então, inicialmente no curso, a abordagem foi bem pesada (não sei se é a palavra certa) e espantou muita gente. Viu que o universo da Universidade é realmente essa universidade, entendeu? É diversidade, na verdade. E isso espantou, essa forma desses mestres, doutores tratarem um assunto tão simples. Na verdade um professor, já bem conhecido, aí teve até algumas manifestações, panfletos, tudo que você imaginar teve para rebater essas atitudes (ESTUDANTE 14, 8º SEMESTRE).

Têm alguns professores que comentam quando vê algum tipo de preconceito na sala e fala, se posiciona positivamente, mas já têm outros, pelo menos a minha experiência que tive com um professor no primeiro semestre que ele era super hiper mega ridículo. Ele tentava tudo de ruim que você possa imaginar e eu não lembro qual foi o semestre, mas tinha outro professor que era extremamente machista e ele não admitia certas atitudes de meninas em sala de aula e falava muito em mulher de vídeo pornô, essas coisas assim bem absurdas. É tanto que da turma dele éramos 28 e desses 28, 24 foram para a AVF porque a gente não aceitava as coisas que ele dizia (ESTUDANTE 15, 8º SEMESTRE).

Pela enunciação presente no primeiro trecho é possível percebermos a presença de interdiscursos que revelam ideologias antagônicas e conflituosas. De um lado estão posicionamentos reacionários que por não aceitar conviver com a diversidade sexual, de

gênero e outras mais, acabam reagindo de forma desrespeitosa, agressiva, machista e LTBTfóbica. De outro lado, estão aqueles/as que reagem de alguma forma: não apoiando explicitamente os preconceitos ou demonstrando a sua insatisfação e incômodo com a discriminação e preconceitos contra grupos de pessoas. Pela cena discursiva enunciativa é possível depreender que diante desses conflitos, existem os/as que se calam, os/as que não suportam e se evadem e os/as que vão à luta através de ações e discursos pacíficos e educativos.

Partindo do que nos alerta Foucault (2016) sobre o poder-saber que goza as Ciências, no discurso é possível inferir que na disputa ideológica, observada na enunciação, o lado reacionário, opressor e excludente tem sua força e poder político ancorados nas pedagogias dos docentes mestres e doutores, os quais apesar do alto nível educacional a que chegaram, mantem-se alheios em relação a temas que não lhes interessa conhecer, ou seja, “a pergunta pelo intolerável é uma pergunta sobre o que a normalidade estabelece, mas é também uma pergunta sobre o que se ignora, dito de outro modo: que não se quer conhecer, que não se tolera conhecer, que não se permite conhecer” (GARCIA, 2017, p. 93).

Nessa perspectiva, a abordagem sobre gênero e diversidade sexual ocorre como uma reação imediata aos discursos que inferiorizam pessoas, por estas não se conformarem ao padrão cis-heteronormativo imposto. Trata-se, portanto, de uma abordagem reativa, pontual, levada à cabo pelo calor da emoção daqueles/as que têm em mente um pensamento mais inclusivo e mais progressista. Entretanto, essa maneira de agir, apesar de ser compreensível pela necessidade de combater violências e opressões baseadas em gênero e sexualidade, não traz uma reflexão mais profunda e duradora sobre estas questões, porém como educadores/as faz-se necessário:

Continuar refletindo sobre os saberes e aprendizagens que ficam fora do currículo e fora dos espaços da sala de aula. Quando se deixa de fora conhecimentos, se deixam de fora também sujeitos e vidas; a vida dos demais também é uma preocupação, não da “minorias”, mas uma preocupação cultural e pedagógica, porque todas as vidas importam, todas as vidas teriam que poder fazer parte do cotidiano da escola (GRACIA, 2017, p. 96).

A partir do segundo trecho é possível depreender que acaba se discutindo as questões de gênero e diversidade sexual por motivações discriminatórias e preconceituosas. Por meio da posição de poder/saber (FOUCAULT, 2016) que ocupa perante os estudantes, o docente comporta-se como juiz, avalista e vigia moral de

comportamentos (FOUCAULT, 2014) tendo como base, ideologias que são representativas de uma visão de mundo onde as mulheres são vistas como objeto sexual, desprovidas de raciocínio e destinadas a se conformarem com esse lugar existencial que “naturalmente” lhes pertence. Tanto é, que o docente “não admitia certas atitudes de meninas em sala de aula”, mas no entanto se sentia à vontade e autorizado a “falar muito em mulher de vídeo pornô”.

Podemos questionar sobre quais atitudes das alunas poderiam ser tão ou mais agressivas a um ambiente de educação, no contexto da formação de professores/as, do que o discurso pornográfico, objetificando e sexualizando a imagem de mulheres, proferido de forma corriqueira e normalizadora pelo docente? É possível inferir que os comportamentos das alunas deviam ser justamente contrários a essa lógica, contra esses discursos naturalizados que as constroem e que as conformam como seres apolíticos, irracionais e destinadas a terem a sua sexualidade reduzida à satisfação dos desejos masculinos e à procriação.

Cada ordem social estabelecida empenha-se para que suas assimetrias e arbitrariedades históricas sejam percebidas como ordenamentos naturais, e continuem a ser impostas e perpetuadas como legítimas, necessárias, imutáveis ou inevitáveis. De fato, uma das estratégias ideológicas centrais do discurso antigênero é renaturalizar a ordem social, moral e sexual tradicional e apontar como antinaturais crenças, ideias ou atitudes que contrariem essa ordem, bem como rechaçar a contribuição das ciências sociais para compreensão dos processos sociais, históricos e culturais de construção da realidade (JUNQUEIRA, 2019, 139).

Desse modo, podemos perceber também, a presença de um interdiscurso representativo da luta feminista que conforme nos assinala Miguel (2014), vem combatendo as desigualdades entre homens e mulheres e denunciando as opressões e assimetrias que impedem a autonomia das mulheres na sociedade.

A cena enunciativa discursiva ainda nos permite inferir que ao ter seus discursos e ideologias reacionários e preconceituosos rechaçados pelos/as estudantes, o docente se utilizou da sua posição de saber/poder institucionalizada e legítima (FOUCAULT, 2014) para perseguir e punir os discentes. Entretanto, a punição deve ocorrer, culturalmente, quando se comete algum crime, quando de alguma forma alguém desobedece um código de manutenção da lei e da ordem. Isso demonstra que a lei e a ordem que o docente considera normal e possível é a cis-heteronormativa e sobretudo a que representa uma visão de sociedade onde mulheres devem viver em condições de total submissão. Entretanto, conforme assinala Freire (1996, p. 62), é responsabilidade

do/a professor/a “saber que deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante”.

Concepção de como as questões de gênero são abordadas no curso de licenciatura em geografia (“A abordagem ocorre de maneira esporádica, pontual e superficial em sala de aula”)

Vejam os trechos abaixo:

Recordo agora de uma aula de Estágio em que a professora levou um vídeo sobre o machismo tóxico, se eu não engano, em que ela levantou algumas questões voltadas realmente para o machismo, para o preconceito contra a mulher, a sexualidade. E o debate foi um pouco tenso. Então, a sala é constituída, na sua grande maioria por héteros, e que foram tentar algumas colocações que a meu ver foram desnecessárias por parte deles. Basicamente é muito raso e não traz uma autonomia também dos professores abordarem esse tema, focando muito nessa questão acadêmica do que tem que ser trabalhado em cada disciplina e fica por isso (ESTUDANTE 6, 7º SEMESTRE).

Bom, já estou no sétimo semestre, e eu não vi nenhum professor falando sobre gênero, apesar do primeiro professor, no primeiro semestre falar, só que falava de uma forma irônica, vamos colocar assim. Para ele é uma questão que tanto faz (ESTUDANTE 8, 7º SEMESTRE).

Dentro das disciplinas que a gente vem pagando não tem uma disciplina específica para tratar da discussão de gênero. Mas existem debates entre professores e alunos. Por exemplo, tem o tema da questão da população que foi até debatido na sala e por incrível que pareça a gente conseguiu trazer esse assunto para a temática, é como se fosse um tipo de tema transversal. A gente debateu a questão de gênero, como está sendo aqui na URCA, a questão das mudanças, a questão das concepções de alguns alunos poderem ter mais prestígio, ficar mais à vontade na universidade do que nas próprias ruas. Não teve uma programação para debatermos isso, simplesmente durante essa questão da população entrou, acho que se não me engano foi um aluno que começou a falar que é uma questão que está ganhando espaço, em termo de ideias, de concepção de espaço, para as pessoas poderem se incluir nesse ambiente acadêmico que tem mais oportunidade que a rua (ESTUDANTE 9, 8º SEMESTRE).

Essas questões como gênero são muito abordadas nos temas transversais no nosso cotidiano escolar, elas são trabalhadas, principalmente, nas disciplinas de Didática que o professor entra com essa discussão. E ele faz uma relação como é que o professor deve trabalhar com essa questão de gênero, ele cita Paulo Freire, diz para você ler diversos autores que também buscaram trabalhar essa questão de identidade de gênero dentro da sala de aula. A própria transversalidade que é uma obrigação dos PCNs que é você trabalhar isso dentro da sala de aula ele diz que é para você abordar essas questões. Costumamos muito falar quando estamos na aula de população, questões demográficas para poder identificar essas questões de gênero (ESTUDANTE 10, 8º SEMESTRE).

Eu não vejo essa abordagem de gênero no curso, vejo assim de forma superficial na disciplina de Estágio quando a gente vai desenvolvendo a questão de gênero dentro da escola que é raramente, isso não acontece muito, isso é em alguns momentos e acho que não são em todas as turmas. Foi na minha turma, pelo menos. Os alunos é quem puxam essa discussão, até porque a minha turma, a minha turma original, ela tem muitos LGBTs, gente da comunidade LGBT, então sempre é abordado sobre questão de gênero ou então pessoas que querem pesquisar gênero. Só que o curso não tem suporte, não tem quem oriente essa questão (ESTUDANTE 17, 7º SEMESTRE).

Desde o primeiro semestre, a única iniciativa que teve para ser abordado esse assunto foi no meu segundo semestre na disciplina de Prática de Ensino e desenvolveu um projeto e aí nesse projeto eu pensei em falar sobre a questão LGBT no espaço geográfico escolar. E aí eu tive que fazer o trabalho totalmente sozinho porque não teve nenhum professor que me orientasse e o próprio professor da disciplina disse que não tinha leitura sobre isso, que não sabia nem diferenciar a questão dos gêneros, nem da própria sexualidade. Então foi um assunto que foi passado totalmente despercebido na graduação (ESTUDANTE 18, 7º SEMESTRE).

Podemos inferir dos discursos acima que o debate sobre gênero e diversidade sexual em sala de aula só ocorre quando é provocado pelos/as professores/as de forma intencional por meio de recursos didáticos ou da exposição de opiniões aleatórias que revelam para os/as discentes preconceitos e desprezo pela discussão desses temas. São questões abordadas, sobretudo, pelos/as estudantes que aproveitam o tempo das aulas para inserir algumas discussões acerca desses temas.

No primeiro trecho, é possível depreender que a atitude da professora da disciplina de Estágio de provocar uma discussão sobre gênero e diversidade sexual acabou resultando em reações desagradáveis e contrárias à abordagem por parte de alguns/mas estudantes que por serem heterossexuais não tinham empatia e nem viam necessidade de se abordar essas questões. Pela enunciação, é possível inferir que a tentativa de abordagem acabou se direcionando para o embate expositivo de opiniões carregadas de ideologias moralizantes do senso comum sobre as questões de gênero e diversidade sexual.

Nessa disputa discursiva e ideológica, perde-se o foco do debate que deveria ser em torno de compreender e esclarecer as desigualdades existentes entre homens e mulheres e o preconceito contra os sujeitos que não têm o gênero e a sexualidade conformados à lógica cis-heteronormativa. Isso ocorreu, segundo a percepção do próprio aluno enunciador, devido à falta de autonomia docente para adentrar à seara desses temas, assim como à prioridade que é sempre mais voltada para os conteúdos específicos das disciplinas. Desse modo, o atendimento ao que deve ser estudado, os saberes que podem ser conhecidos direciona, submete e disciplina os sujeitos, o que

confirma o pensamento de Foucault (2014), ao declarar que as sociedades modernas são caracterizadas fundamentalmente pelo disciplinamento dessas sociedades que faz com que as pessoas evitem se arriscar na defesa de pensamentos que indiquem algum tipo de rebeldia ou insubordinação contra normas estabelecidas, como é o caso da defesa dos direitos humanos das mulheres e dos/as homossexuais.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” [...] As disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de domínio (FOUCAULT, 2014, p. 135).

No segundo trecho, a cena enunciativa nos permite inferir que o docente fala acerca de gênero e diversidade sexual de maneira depreciativa, causando a percepção nos/nas estudantes de que são temas sem importância e que não merecem a sua atenção. Entretanto, é contraditório o docente afirmar isso e ao mesmo tempo se ocupar das temáticas de forma a fazer um juízo de valor negativo e ainda expressá-lo aos/às estudantes. É uma atitude que revela uma ação e toda ação carrega em si, características ideológicas e políticas, já que a neutralidade é ilusória, ainda mais quando se trata de sujeitos intelectuais, exercendo uma função educacional – que em si já é ideológica – e que inevitavelmente estarão atuando do lado das injustiças ou dos injustiçados (FREIRE, 1996).

A partir da cena enunciativa do terceiro trecho é possível depreender que é muito raro ocorrer a abordagem sobre gênero e diversidade sexual no âmbito de alguma disciplina, tanto é que o aluno enunciador demonstra espanto quando aconteceu: “por incrível que pareça a gente conseguiu trazer esse assunto para a temática”, revelando que existe uma grande dificuldade – mesmo assim o discurso ainda nos permite inferir que a discussão foi introduzida por esforço dos/as estudantes – para se discutir conteúdos que não sejam os específicos das disciplinas, mesmo sendo essas disciplinas, conforme interdiscurso presente na narrativa, mais propensas a uma possível articulação transversal com temas como gênero e sexualidade.

Podemos inferir também que o debate se deu em torno da presença e das dificuldades, inclusive de falta de segurança, enfrentadas pelas pessoas dissidentes sexuais e de gênero na sociedade, revelando um interdiscurso ideológico (ORLANDI, 2015) que entende o direito à educação, ao espaço universitário como uma maneira de proteger essas pessoas. Entretanto, a Universidade “como um aparelho ideológico do

Estado é fundamentalmente disciplinadora e esconde seu preconceito por meio da tolerância” (SANTOS; FELIPE, 2018, p. 16). Mas, a tolerância não carrega em si, democracia suficiente para passar desse estágio de tolerar para um tratamento igualitário e inclusivo das identidades dissidentes da norma cis-heterossexista, pois tolerar envolve redes de poder que produz efeitos vinculados “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 1987 *apud* LOURO, 2013, p. 42) que movem os sujeitos em ações discursivas e políticas que produzem identidades e subjetividades. Assim, é possível inferir que o discurso da tolerância é antes de tudo hipócrita, pois não deveríamos tolerar o que produzimos, mas procurar compreender, e a partir disso, levar as relações envolvendo gênero e diversidade sexual a um patamar mais respeitoso e acolhedor.

No quarto trecho é possível perceber interdiscursos que revelam como a identidade dos/as discentes se estruturam em relação a necessidade e importância de se abordar os temas gênero e diversidade sexual na formação docente. Fica evidente o interdiscurso que remete à Paulo Freire e, conseqüentemente, às suas ideias que giram em torno de uma pedagogia inclusiva, afetiva e que parta do contexto e vivência dos/as alunos/as. Entretanto, é possível depreender que esse interdiscurso coloca Freire como um teórico das questões de gênero e diversidade sexual, no entanto, sabemos que a obra do escritor não aborda essas questões de forma específica. Depreende-se também que os outros autores indicados pelo professor para a compreensão dos temas aqui em estudo seguem a mesma linha de Freire: “diz para você ler diversos autores que também buscam trabalhar essa questão de identidade de gênero dentro da sala de aula”; o “também” aqui dá ideia de soma a Freire, ou seja, afirma que Freire e os outros autores indicados, a seu exemplo, abordam gênero e diversidade sexual na educação. Entretanto, o próprio Paulo Freire nos alerta que para se ensinar é necessário pesquisar e conhecer sobre aquilo que se pretende abordar (FREIRE, 1996).

Outro interdiscurso presente na cena enunciativa diz respeito à preocupação e busca por atender à legalidade das normativas educacionais, a exemplo dos PCNs que instituíram a discussão da sexualidade como tema transversal na educação (BRASIL, 1997). Entretanto, apesar de ter representado um avanço por permitir esse tipo de discussão nas escolas, esse documento prevê um debate muito tímido ainda, abordando mais questões biológicas e do âmbito da saúde, gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis, por exemplo. Desse modo:

Para que questões de gênero e sexualidade habitem os espaços escolares com a legitimidade que merecem, é preciso, sem dúvida, um maior investimento na formação docente. Esse investimento significa, não apenas a inclusão da temática no “currículo oficial” dos cursos de formação de professoras, como também a disponibilidade dos sujeitos para lidar com o desconhecido, o inusitado, o prazer e o erotismo na sala de aula. Isso significa ampliar tempos escolares para o cultivo das curiosidades e para a manifestação das dúvidas e questões que não necessariamente precisam de respostas, mas precisam de espaços para serem formuladas, pensadas e impulsionadas (BALESTRIN, 2017, p. 17).

No quinto e sexto parágrafos é possível depreender que apesar de ocorrer no âmbito de algumas disciplinas, em meio às aulas, a abordagem sobre gênero e diversidade sexual se dá por intermédio dos/as estudantes, os/as quais têm interesse nas temáticas, inclusive de pesquisar, por serem LGBTs. Entretanto, essa realidade nos permite inferir que a abordagem ocorre, na maioria das vezes, de maneira trivial, sem nenhum tipo de planejamento, sem o uso de algum material teórico-conceitual para embasar as discussões, a fim de que estas adquiram um aspecto sistematizado. Isso é necessário porque as questões de gênero e sexualidade estão envoltas em muitas crenças, preconceitos, tabus e até teorias conspiratórias³³ e uma abordagem superficial, orientada pelos pensamentos e ideias do senso comum não tem como ajudar de forma eficiente na compreensão desses fenômenos de modo a possibilitar formar profissionais que possam ter segurança, conhecimento e autonomia para atuar perante as:

Dimensões da heteronormatividade presentes no cotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão das fronteiras da (hetero)normalidade, produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Percebemos também na cena enunciativa, a presença de um interdiscurso que revela uma ideologia comumente percebida na sociedade: a crença de que as pessoas que fazem parte de grupos subalternizados e estigmatizados, a exemplo dos LGBTs, apresentam uma predisposição “natural” para conhecer, debater e combater os discursos de poder/saber que os conformam e os oprimem. Entretanto, conforme assinala Butler

³³ “São exemplo de teorias conspiratórias as narrativas da “ideologia de gênero” e do “marxismo cultural”, as quais têm sido usadas por religiosos e políticos conservadores para causar medo e pavor nas pessoas por meio da deliberada e orquestrada distorção dos estudos de gênero e da teoria marxista [...] Essas narrativas vão ganhando cada vez mais espaço e alcançando seus objetivos que giram em torno de barrar o progresso social nas mais diversas áreas, impondo retrocessos por meio de uma agenda odienta, conservadora, fundamentalista e sem espaço para as diversidades” (ARAÚJO *et al.*, 2019, p. 2).

(2016), os sujeitos dissidentes de gênero e sexuais também têm suas identidades constituídas e limitadas pelas estruturas de poder no interior das quais estão situados.

Concepção de como as questões de gênero são abordadas no curso de licenciatura em geografia (“Raramente ou nunca são abordadas pelos/as professores/as no âmbito das disciplinas, só em eventos como palestras, seminários ou pelos Centros Acadêmicos”)

Vejam os trechos seguintes:

Na minha experiência aqui os principais locais onde eu vejo esse tipo de assunto sendo tratado é em alguns tipos de eventos que acontecem, algumas palestras, coisas desse tipo. Formalmente em sala de aula, normalmente, a gente não se vê isso (ESTUDANTE 1, 7º SEMESTRE).

Raramente a gente ver. A gente ver mais essas coisas no CA (Centro Acadêmico). Em relação às salas de aula, até esse sétimo semestre raramente eu vi falando. Agora em relação ao CA, várias pautas são pautadas sobre gênero, discutindo essas coisas em movimentos. Dentro do curso os professores não falam (ESTUDANTE 3, 7º SEMESTRE).

Elas não são abordadas. Não são abordadas claramente [...]. E abordado mesmo dentro do contexto da sala de aula, dentro de um cronograma feito por um professor, eu na minha licenciatura não vi. A minha grade é mais antiga, mais antiga do que a dos outros e eu não passei por isso, não vi isso. A única coisa que eu vi foram alunos que se interessaram pela temática e quando eles foram apresentar o seminário, apresentar o trabalho deles foi discutido, mas tirando isso eu não vi um professor, não vi nada voltado pra isso. Uma aula, se quer (ESTUDANTE 19, 8º SEMESTRE).

Depreende-se dos discursos que há um desprezo por parte das instâncias formais e institucionais em relação às questões de gênero e diversidade sexual. A abordagem sobre essas questões só ocorrem esporadicamente em eventos e sobretudo por intermédio dos/as estudantes que mesmo sem apoio dos/as docentes, do curso e da Universidade conseguem por meio de suas próprias instâncias colegiadas, a exemplo dos centros acadêmicos estudantis, promover momentos de debate e reflexão sobre essas questões. Assim, podemos dizer que o silêncio também fala e mantém os discursos sobre gênero e sexualidade no lugar autorizado socialmente: no âmbito da penumbra, do privado, que a diferença sexual e de gênero se autoriza à medida que se controla e mantém-se dentro do armário. Desse modo, conforme assinala Junqueira (2012), há uma permanente disputa nos espaços educacionais, sobretudo do currículo que:

Constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sociohistórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados. É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Portanto, trata-se de uma disputa ideológica onde sujeitos têm se reunido e lutado contra um sistema de poder/saber regulador e normativo que historicamente tem reduzido a figura do “outro” – encarado como pervertido, anormal, pecador, doente, criminoso, inferior – à condição de subalternização por meio de instâncias discursivas dotadas de prestígio e poder social, cultural e político. Os espaços educacionais (inclusive, o universitário), conforme nos alerta Junqueira (2012) é assim dotado de um conjunto de normas que:

Regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, as quais, fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual” agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades ((JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

7.3 Concepção sobre a forma como as questões de diversidade sexual são abordadas no curso de licenciatura em geografia

Formulamos apenas uma categoria de análise – *“Esse tema é abordado pelos/as estudantes de maneira informal ou de forma organizada pelos CAs, em eventos, seminários ou no âmbito das aulas por meio de discussões e apresentação de seminários”*. A criação de apenas uma categoria para esta questão ocorreu porque grande parte dos/as entrevistados/as disseram que a resposta era semelhante à dimensão da forma como o gênero era abordado no curso de licenciatura em Geografia.

Para prosseguirmos à análise da categoria, vejamos os trechos seguintes representativos da maioria das respostas dadas:

Têm os próprios alunos que é uma coisa muito forte, não pode desconsiderar. Têm muitos alunos de várias diversidades sexuais aqui, então eles mesmo por si já têm uma voz muito impactante e eu acho que a voz mais impactante aqui que defende as diversidades sexuais é a voz dos alunos, porque eles botam a boca no microfone mesmo, eles falam, eles vão atrás de seus direitos, vão atrás de palestras, de debates, dessas coisas para abrir os olhos e para trabalhar mesmo esses assuntos para não deixar morrer, não deixar seguir o percurso natural (ESTUDANTE 1, 7º SEMESTRE).

São abordadas de maneira livre, só que é como eu te falei, é muito superficial. Geralmente a galera não toca muito nesse assunto no curso. Geralmente toca mais aquele pessoal que é mais próximo, que é aberto pra conversar, a gente conversa mais em grupinhos menores, aí a gente se sente mais seguro para falar sobre essas coisas. De maneira bem informal (ESTUDANTE 2, 7º SEMESTRE).

É como eu falei, elas praticamente não são abordadas. No momento que são abordadas é alguém que dar alguma palestra que fala sobre, acho que só isso que eu vi até agora. Essas pautas só são abordadas mesmo no CA de vez em quando, mas no curso não (ESTUDANTE 3, 7º SEMESTRE).

É como eu estou dizendo, não são abordadas. Não é, por mais que aqui tenha muita diversidade. É discutido entre nós alunos fora de sala de aula, tipo em um evento, nos CAs, mas dizer que dentro de sala de aula a gente tem esse momento, não tem. O currículo não aborda. Deveria, mas não aborda (ESTUDANTE 4, 7º SEMESTRE).

No período da manhã, a gente tem uma maior empatia de todo corpo discente com a diversidade sexual. À noite já não é tão expressiva essa empatia assim, o perfil do alunado da noite, geralmente, tende a ser outro. À noite, geralmente, são pessoas que já são casadas, que já tem uma família, que já tem emprego. Pegando por alto assim sabe, chutando, a maioria são heterossexuais e aí muitos deles fazem aquele perfil, principalmente, os homens, fazem aquele perfil machão, é que eu não queria chamar a palavra escroto, mas não vai ter jeito, e aí muitos deles fazem aquele perfil machão escroto, machista mesmo e aí, algumas vezes, pontuais assim, até homofóbicos. À noite não tem tanto essa empatia com o alunado que é mais diverso sexualmente, que é bi, gay. Até porque hoje na Geografia a gente tem muitos alunos gays e aí são mais pelo turno da manhã. Dentro do curso essas questões só são abordadas quando são promovidos debates ou quando a gente faz algum evento estudantil e aí a gente coloca sempre como eixo temático tipo: gênero e diversidade sexual; gênero e etnia e diversidade sexual. Mas dentro do curso, na ementa, na grade curricular, professor mediando a discussão eu ainda não vi (ESTUDANTE 5, 7º SEMESTRE).

São muito parecidas as respostas, porque é a mesma situação, como não são tão abordadas não tem como trabalhar muito com essas questões. A gente tem professores basicamente cem por cento héteros né, então é um estado, que sejam homens ou mulheres é zero, zero abordagens sobre esses temas (ESTUDANTE 6, 7º SEMESTRE).

O que eu venho percebendo aqui é que o curso não tem uma disciplina específica, mas há um tipo de debate nas aulas, que as pessoas deixam mais à vontade em debater. Aí sempre vem surgindo questões sobre homossexual que na universidade vem ganhando força, vem surgindo essas questões assim, para gente poder debater, a gente poder opinar na sala, mas não é uma disciplina obrigatória e nem que esteja no currículo do curso, não tem. Pelo menos na sala onde eu presenciei sempre era debatido. O debate parte da vivência dos alunos, das suas experiências, de umas críticas que vêm ocorrendo aqui a professores que têm essa questão de preconceito, como já aconteceu (ESTUDANTE 9, 8º SEMESTRE).

Eu acho que essa questão é mais falada quando a gente está falando de algum tipo de movimento ou então algum tipo de ato que vai ter e aí eles pedem a

participação dos alunos. Querendo ou não, o curso de Geografia é um curso politizado, a gente se mobiliza muito com essas questões de fórum social, porém falta esse trabalho de base para as pessoas saberem quais são esses conceitos, quais são essas diferenciações, e aí quando se trata desse debate, quando entra nessa questão, entra só numa questão de como os LGBTs, o nosso grupo social estar tentando se inserir, lutando por essas igualdades. Mas, em momento algum, teve algum debate na sala sobre isso e os poucos debates que tiveram foram debates iniciados por mim ou então por algum outro colega gay, lésbica, mas também é algo que é passado bem despercebido, bem por cima (ESTUDANTE 18, 7º SEMESTRE).

Foram abordadas pelos colegas, colegas que se interessavam, colegas que se identificam, que viam algum problema, algum questionamento a ser feito, aí eles pesquisavam, traziam para a sala de aula e lá a gente debatia. Mesmo muitos da minha turma sendo pessoas do interior, sendo pessoas brancas que não se interessavam muito pela temática, mas tinham pessoas lá que se interessavam. Até chegar a um ponto que um colega meu mais ativo desistiu do curso e essa temática começou a descer ladeira a baixo. Meu colega puxava muito o debate. Quando foi na eleição de 2018, ele atrasou alguns semestres, pois ele foi agredido durante a eleição por ser um homossexual, um negro, feminino, aí ele foi agredido e desistiu do curso. Não está mais aqui com a gente. A partir daí, o debate, as conversas ficaram cada vez mais raras. Antes ainda existia, hoje em dia não. Dentro do contexto entre professor e aluno, eu não vi. A ideia de feminismo foi discutida muito quando teve um feminicídio na praça da Sé, foi muito discutido em sala de aula, citado, mas foi naquele momento, uma coisa pontual, depois eu não vi. Não teve nada, nenhuma exploração feita (ESTUDANTE 19, 8º SEMESTRE).

Em uma análise panorâmica dos trechos acima listados, é possível depreender de suas enunciações, interdiscursos diversos que tentam explicar o modo pelo qual se dar a abordagem sobre diversidade sexual no âmbito da licenciatura e também por que essa abordagem não ocorre pelos docentes no âmbito do currículo. Podemos também perceber a existência de uma formação discursiva que “ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura” (ORLANDI, 2015, p. 61), reveladora da ideologia de que a abordagem acerca do tema diversidade sexual ocorre ou não, a depender do engajamento dos/as estudantes e docentes na luta contra o preconceito sexual e de gênero e que isso depende da identificação e crenças pessoais em relação a esses temas.

Por meio da cena enunciativa discursiva do primeiro trecho, é possível inferir que o enunciador não se coloca como pertencente ao grupo de estudantes que tem lutado para que seja pautado na graduação o tema diversidade sexual. Apesar de reconhecer a importância da abordagem desse tema para a formação docente, o estudante parece se coadunar com a ideologia dominante que coloca o sentido de que é preciso ser, por exemplo, uma pessoa LGBT para que seja alguém que defende e luta contra a LGBTfobia e contra os discursos de poder/saber hegemônicos que conformam, excluem

e oprimem as identidades dissidentes da norma heterossexista. Na parte final do trecho, é possível depreender ainda, a ideia de que a luta contra hegemônica protagonizada pelos estudantes LGBT's é que poderá promover uma mudança no percurso "natural" – assim como existe a crença que as características sexuais de cada sexo são naturais e não uma construção social e cultural, o interdiscurso aqui apresenta a heteronormatividade como algo essencialmente dado pela natureza – de condicionamento e subjugação das pessoas com identidades dissidentes (COLLING, 2016) do modelo epistemológico de inteligibilidade pelo qual gênero e sexualidade são significados (BUTLER, 2016).

A partir do segundo trecho é possível depreender que a discussão sobre diversidade sexual ainda é vista como algo menor, sem importância e sem prestígio, relegada ao lugar do gueto e da periferia que é onde conforme afirma o estudante: "a gente se sente mais seguro para falar sobre essas coisas". Portanto, assim como historicamente foram vistos e tratados os sujeitos dissidentes da sexualidade padrão, tendo sua existência marcada – sobretudo a partir do século XIX, com o recrudescimento do dispositivo da sexualidade³⁴ (FOUCAULT, 2015) – pelo campo semântico daquilo que é negativo, desnatural, imoral, criminoso e doente (TREVISAN, 2018), atualmente, mesmo no âmbito de um curso de formação de professores/as, em um contexto universitário, ainda vemos ser recorrente no imaginário de pessoas, crenças e ideologias que remetem diretamente a uma relação com essas memórias negativas que demonstram o poder disciplinador e normativo presente nas instituições escolares (FOUCAULT, 2014). Isso justifica a insegurança demonstrada no discurso, denotando a ideia de serem assuntos proibidos de serem discutidos. Sendo assim, podemos inferir que os sujeitos sexualmente dissidentes ainda são colocados à margem porque os discursos, os saberes e as pedagogias que os conformam também continuam sendo excludentes e repressores, pois constroem e reforçam a marginalidade e clandestinidade dessas identidades através da imposição do silêncio sobre essas questões.

No terceiro e quarto trechos, podemos depreender que essa marginalidade da abordagem sobre diversidade sexual é sentida, sobretudo, por sua ausência no currículo, sendo relegada à abordagens pontuais e esporádicas em eventos promovidos pelo

³⁴ Em linhas gerais diz respeito a um dispositivo disciplinar que funciona por meio de normatizações e adestramento de pessoas, criado em meio a relações de poder de acordo com os valores de cada época e de cada civilização. O termo disciplina "é utilizado como conjunto de técnicas e procedimentos com os quais se busca produzir corpos politicamente dóceis e economicamente rentáveis" (CASTRO, 2014 *apud* SANTOS; FELIPE, 2018, p. 59).

interesse dos movimentos estudantis, o que demonstra ausência de institucionalidade (docentes, gestão educacional e maioria dos estudantes) para com a abordagem dessas questões.

Do quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono trechos podemos depreender interdiscursos que tentam apresentar explicações e justificativas para a carência da abordagem do tema diversidade sexual no âmbito da licenciatura em Geografia. É recorrente nos discursos a ideia de que o desinteresse por uma abordagem crítica que possibilite a desconstrução e o enfrentamento aos preconceitos e estereótipos em torno da diversidade sexual ocorre devido a obstáculos colocados por estudantes e professores/as que por não terem uma sexualidade dissidente acabam tendo comportamentos que reproduzem e reforçam discursos e atitudes opressores contra aqueles/as que não são conformados às normas cis-heteronormativas.

A partir da seguinte enunciação presente no quinto trecho: “Pegando por alto assim sabe, chutando, a maioria são heterossexuais e aí muitos deles fazem aquele perfil, principalmente, os homens, fazem aquele perfil machão, é que eu não queria chamar a palavra escroto, mas não vai ter jeito, e aí muitos deles fazem aquele perfil machão escroto, machista mesmo e aí, algumas vezes, pontuais assim, até homofóbicos”, é possível perceber a presença de um interdiscurso que denuncia o exercício do poder opressor realizado por aqueles estudantes que performatizam o gênero conforme à sequência lógica binária cis-heteronormativa. Desse modo, no discurso há uma ideologia que prega que a conformação a essa lógica determina um padrão de comportamento machista, sexista e homofóbico possível de ser combatido apenas por aqueles/as que estão do lado oposto a isso, ou seja, mulheres e pessoas dissidentes sexuais e de gênero.

Entretanto, conforme nos alerta Foucault (2016), no que tange à maneira como o poder se comporta – age como um feixe de relações e ocorre a todo momento, em todo tempo e lugar e em todo núcleo social, por menor que seja – é ingênuo acreditar que existem lados antagônicos definidos quando se trata de sexualidade e de gênero, os quais são resultados de construções ocorridas conforme valores e crenças permeadas por relações de poder no âmbito das sociedades. Desse modo, não basta ser mulher ou dissidente da norma sexual hegemônica para compreender e lutar contra os complexos processos de saber/poder pelos quais as identidades dos sujeitos são forjadas, pois “para que seja um conhecimento libertador, é necessário que ele evidencie que as verdades

instaladas são historicamente situadas, no sentido de privilegiar uma classe e um saber em detrimento de outros” (SANTOS; FELIPE, 2018, p. 65).

É possível depreender dos discursos que a Universidade, como um braço ideológico do Estado, não tem se proposto a ofertar esse conhecimento libertador, ao contrário, conforme acentua Foucault (2014), a exemplo de outras instituições como a prisão e o manicômio, as instituições escolares “por meio da disciplina e da vigilância permanente fabricam indivíduos dóceis, submissos e úteis, prontos para serem explorados, enquadrados nas normas e valores sociais” (SANTOS; FELIPE, 2018, p. 67).

Entretanto, os discursos também nos permitem depreender que no âmbito dessa estrutura institucional ocorrem processos de resistência aos saberes e poderes que produzem os sujeitos. Sendo assim, conforme nos assinala Foucault (2016), o poder como prática social só ocorre onde há pessoas livres, portanto, com possibilidades de resistência.

[...] esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento do poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, tela que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social (FOUCAULT, 1979 *apud* SANTOS; FELIPE, 2018, p. 62).

Pelos discursos depreendemos que a resistência ocorre, portanto, como reação ao desequilíbrio das relações de poder no interior das dinâmicas sociais. Ocorre por exemplo, como resistência aos preconceitos autoritários de professores/as: “O debate parte da vivência dos alunos, das suas experiências, de umas críticas que vêm ocorrendo aqui a professores que têm essa questão de preconceito, como já aconteceu”; como sentimento de luta, pertencimento e fortalecimento, através de movimentos sociais que representam os anseios de grupos excluídos e oprimidos: “quando se trata desse debate, quando entra nessa questão, entra só numa questão de como os LGBTs, o nosso grupo social estar tentando se inserir, lutando por essas igualdades” e “a ideia de feminismo foi discutida muito quando teve um feminicídio na praça da Sé, foi muito discutido em sala de aula”; como recusa à assimilação e padronização de subjetividades/identidades dissidentes e resistência a partir delas: “Meu colega puxava muito o debate. Quando foi na eleição de 2018, ele atrasou alguns semestres, pois ele foi agredido durante a eleição

por ser um homossexual, um negro, feminino, aí ele foi agredido e desistiu do curso”; enfim como sujeitos que questionam e subvertem as pedagogias hegemônicas, as quais negam e conformam as suas subjetividades e identidades ao padrão cis-heteronormativo imposto: “Foram abordadas pelos colegas, colegas que se interessavam, colegas que se identificam, que viam algum problema, algum questionamento a ser feito, aí eles pesquisavam, traziam para a sala de aula e lá a gente debatia”.

7.4 Quanto à relevância ou necessidade de se abordar essas questões para a formação docente

Formulamos três categorias de análise, a partir do que foi mais representativo nos discursos. Todos/as os/as entrevistados/as disseram ser importante e necessária a abordagem sobre gênero e diversidade sexual na formação docente. As categorias correspondem, portanto, à separação das justificativas apresentadas pelos/as estudantes: *“A abordagem é necessária porque enquanto professores/as temos que estar capacitados/as para lidar com a diversidade e com os conflitos consequentes dos preconceitos relacionados a estas questões para que se possa ajudar no combate aos diversos preconceitos e contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária, respeitosa e inclusiva”*; *“É importante abordar essas questões porque estão previstas em lei para serem discutidas na educação básica dentro dos temas transversais”*; e, *“É importante abordar para que os/as licenciandos/as tenham a oportunidade de aprender sobre esses temas, consequentemente, mudar o pensamento e conseguir ter uma mente mais aberta através da compreensão dessas questões”*.

Em relação à categoria *“A abordagem é necessária porque enquanto professores/as temos que estar capacitados/as para lidar com a diversidade e com os conflitos consequentes dos preconceitos relacionados a estas questões para que se possa ajudar no combate aos diversos preconceitos e contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária, respeitosa e inclusiva”*, observemos os trechos seguintes:

Eu acho principal porque para um professor é muito importante ter essa consciência, tanto a consciência de classe, como consciência do preconceito: como é que o preconceito está instalado na sociedade, como lidar com ele, como reduzir. Aprender a lidar com as pessoas que têm o preconceito já enraizado na mente, que vem de uma família bem tradicional. Então, é muito importante porque no ensino médio ou no ensino fundamental o professor vai lidar com crianças e criança é facilmente influenciável. É importante para

saber lidar com as crianças que tenham a sexualidade diferente da maioria dos amigos (ESTUDANTE 1, 7º SEMESTRE).

É primordial, é a base para gente começar a ter uma sociedade mais bem definida, mais democrática e aí a gente não teria que estar tendo tantas discussões em torno disso e uma configuração política, pegando um aparato do que a gente tem hoje, a gente não teria esse cenário estrondoso e horrível que a gente tem. Um presidente extremamente homofóbico na linha de frente do país. Parte da formação de professores, eu vejo assim (ESTUDANTE 5, 7º SEMESTRE).

De suma importância, porque por eu ter uma vivência enquanto homossexual no decorrer da minha experiência escolar, é um tema que não chega a ser abordado, então vem essa questão do bullying, vem essa questão do preconceito contra, principalmente, homossexual e negro, e abranger essa questão do professor em relação a essas temáticas é de suma importância para eles saberem lidar com essas situações quando se encontrar dentro de uma sala de aula. Porque, a partir do momento que a gente está aqui e não toca nesse assunto, vamos ter aí uma divergência de um professor que está em formação, no caso um professor homossexual e um hétero. Então, a gente vai ter uma separação na sala de aula. Eu vou ministrar uma aula com as minhas concepções, da relação que existe entre os alunos, enquanto um professor hétero, a meu ver, com certeza não vai ter o cuidado que eu terei em sala de aula (ESTUDANTE 6, 7º SEMESTRE).

Enquanto professor eu acho muito importante porque quando a gente for para sala de aula nós vamos nos deparar com pessoas com várias diversidades sexuais, porque as pessoas são diversas em todos os aspectos, não só nessa questão. E eu acho muito importante, a gente desde a graduação abordar esse assunto, como a gente aborda a questão da deficiência visual, auditiva pra saber como lidar com essas pessoas quando a gente for para dentro de sala de aula. E também até a questão de constrangimento, porque como a gente conversa na disciplina de estágio, os alunos são constrangidos de várias maneiras. Como no estágio, eu tinha um aluno trans, só que eu sabia como lidar com ele, e se chegasse outro estagiário e não soubesse como lidar, aí ele iria se sentir constrangido. Eu não estudei sobre transexualidade, mas tive a convivência com alguns colegas tanto de sala quanto de curso que são transexuais. Então, com a convivência eu aprendi. Então, no estágio, lidar com o aluno trans, para mim, foi de boa, ele era muito extrovertido, ele falava, quer dizer ela falava porque queria ser chamada de ela e não de ele. E aí, a gente respeitou né, lógico, a todo momento, e foi uma relação muito boa entre a gente. Eu observei que lá na escola ela se destacava muito para não ser reprimida pelos colegas, e principalmente pelos colegas héteros, porque ela sentava entre as meninas na frente e aí ela era bem aceita e, às vezes, querendo ou não vinha uma piadinha e a gente tentava intermediar para não gerar conflito, não gerar constrangimento. Falava para evitar, para parar e até chegou o momento de tirar um aluno de sala. Isso aconteceu no fundamental II (ESTUDANTE 17, 7º SEMESTRE).

Dos trechos acima listados podemos depreender formações discursivas que explicitam uma formação ideológica (ORLANDI, 2015) bastante comum entre os/as entrevistados/as: a função docente requer o conhecimento e a abertura para temas como gênero e diversidade sexual e a ausência dessa abordagem pode causar efeitos negativos às pessoas e à sociedade. Assim, podemos inferir que está presente um interdiscurso que defende que a discussão sobre gênero e diversidade sexual deve ser realizada no âmbito

da educação escolar, ou seja, é responsabilidade tanto dos cursos de formação docente quanto da educação básica trabalhar essas questões.

No primeiro trecho a enunciação nos remete a uma justificativa baseada no argumento de que a sociedade é carregada de valores retrógrados e preconceituosos, sendo que a educação é uma via imprescindível para romper com o ciclo da ignorância sobre essas questões. Quando faz referência às crianças, o interdiscurso passa o sentido de que é importante se abordar esses temas logo com as pessoas de tenra idade para facilitar o processo de desconstrução de ideias preconceituosas trazidas do convívio na sociedade. Entretanto, esse discurso apresenta uma particularidade curiosa e antagônica: o argumento é construído em torno da ideia de que as crianças são facilmente influenciáveis e por isso é importante abordar essas questões nessa fase da vida, ao passo que as pessoas que são contra a abordagem dessas questões nas escolas também usam esse argumento para justificar a sua rejeição à discussão desses temas.

Na parte final do trecho: “É importante para saber lidar com as crianças que tenham a sexualidade diferente da maioria dos amigos”, é possível depreender a ideia de que a abordagem sobre gênero e sexualidade é mais necessária junto às pessoas que são apontadas devido às suas diferenças e não uma abordagem ampla que envolva a todos/as, a partir da compreensão de que ninguém está fora das regras envolvendo gênero e sexualidade, as quais estabelecem os trilhos por onde todos/as devem andar. É importante que a abordagem mostre, portanto, “como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã” (LOURO, 2013, p. 26). É necessário, desse modo, mais do que empatia para acolher e lidar com aqueles/as que são rejeitados/as, é preciso que ocorra a busca por “discutir e problematizar, exatamente como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão aí envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção” (LOURO, 2013, p. 26-27).

No segundo trecho, o interdiscurso nos apresenta a ideia de que a ausência de uma formação docente que realmente prepare os/as professores/as para lidar com questões envolvendo gênero e diversidade sexual acaba dificultando a existência de uma sociedade verdadeiramente democrática. Pelo contexto social, histórico e político nos quais o discurso está inserido podemos inferir o sentido de que uma formação docente que valorize temas como esses, os quais envolvem conscientização política, contribuiria também para evitar a ascensão de políticos extremistas, reacionários, autoritários,

LGBTfóbicos, machistas, misóginos, racistas, enfim que flertam constantemente com o fascismo e que colocam frequentemente as democracias em risco iminente. É exemplo dessa realidade, os atuais Presidentes da República do Brasil e dos Estados Unidos, ambos eleitos³⁵ defendendo uma agenda ultraconservadora, odienta e neoliberal, a qual ataca e despreza grupos de pessoas historicamente estigmatizados e marginalizados, a exemplo dos LGBTs, mulheres, negros/as etc (ARAÚJO *et al.*, 2020).

Dessa forma, a privação na formação docente de um debate crítico e político sobre questões que envolvem a sociedade e que requerem uma abordagem compromissada com a defesa do direito de todos/as os grupos sociais, é assumir um compromisso com uma formação puramente técnica de professores/as, os/as quais não terão como promover o debate visando a desconstrução de preconceitos contra grupos estigmatizados socialmente. Assim,

Os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino (GIROUX, 1997, p. 159).

A análise do terceiro trecho nos permite inferir a ideia de que professores/as que são homossexuais apresentam uma maior tendência e mais facilidade para promover o debate sobre gênero e diversidade nas salas de aula. Podemos perceber um interdiscurso que remete às suas memórias enquanto estudante e dissidente da norma sexual para demonstrar preocupação com a falta de empatia e capacidade dos/as docentes heterossexuais para abordarem de maneira inclusiva os temas envolvendo gênero e sexualidade. Entretanto, essa é uma ideologia que não encontra congruência fatural na

³⁵ Ambas as eleições ocorreram aproveitando-se do clima de fácil apego das pessoas a narrativas falsas, disseminadas massivamente nas redes sociais, fenômeno conhecido atualmente como a era da pós-verdade. Tanto nos Estados Unidos em 2016, como no Brasil em 2018, os Presidentes da República foram eleitos com o apoio da articulação de Steve Bannon, um dos maiores ideólogos da extrema direita conservadora no mundo. Foram eleições marcadas pelo populismo, fortemente influenciadas pelo uso massivo de *fake news* com forte apelo à retórica da moral judaico-cristã, sobretudo, no que diz respeito ao gênero e à sexualidade. No Brasil, grande parte das *fake news* e teorias conspiratórias usadas na campanha de Bolsonaro giravam em torno da distorção ou deformação desonesta dos estudos de gênero por meio da utilização da narrativa da “ideologia de gênero”, uma teoria conspiratória que tem provocado forte impacto na sociedade, inclusive culminando na censura do termo gênero dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação (ARAÚJO *et al.*, 2020).

realidade, pois apenas a orientação afetivo-sexual dissidente em si, desprovida de um engajamento crítico, político e reflexivo sobre gênero e sexualidade não habilita alguém especificamente a refletir e atuar frente à complexa trama envolvendo as relações de saber e de poder que produzem, conformam e assujeitam as identidades.

Sendo assim, a resistência à ordem normativa pode partir de qualquer posição identitária, desde que haja a tomada de consciência da existência de um modelo hegemônico padrão que condiciona a todos/as e a partir do qual irrompem as situações de privilégios e de opressão, dentro do movimento dinâmico da teia social. Portanto, a formação docente necessita de pedagogias transgressoras da norma, capazes de provocar a tomada de consciência de todos/as, independente dos valores e das posições identitárias constitutivas dos sujeitos, pois a abordagem dessas questões na educação deve ter como finalidades últimas, o respeito às diferenças e a expansão dos direitos humanos (MISKOLCI, 2017).

A partir do último trecho, podemos depreender a ideia de que a importância de se abordar as questões de gênero e diversidade sexual vem da necessidade de se aprender a lidar com as pessoas dissidentes sexuais e de gênero, já que estas são diferentes do padrão de normalidade. Entretanto, como já referimos acima, a abordagem sobre gênero e sexualidade não deveria ter como objetivo a tentativa de inclusão das pessoas dissidentes ao sistema normativo padrão, mas justamente questionar esse sistema e a partir disso, criticar a construção da ideia de normalidade e anormalidade das identidades. Desse modo, “a luta é por desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos” (MISKOLCI, 2017, p. 27).

É possível depreender também que apesar de se sentir preparado para abordar as questões de gênero e sexualidade, em sua experiência no estágio com uma pessoa trans, portanto, alguém dissidente das normas de gênero, o estudante se utilizou de uma pedagogia hegemônica, pois ao precisar lidar com conflitos relativos a insultos e xingamentos direcionados a aluna trans, o estagiário usou o discurso da necessidade de se respeitar a todos/as – se utilizou até de uma prática que impossibilita para alguém a oportunidade de participar do debate: a retirada do estudante de sala – mas não agiu de modo a promover uma reflexão que levasse à problematização da “cultura e a imposição social de normas e convenções culturais que, de forma astuciosa e frequentemente invisível, nos formam como sujeitos, ou melhor, nos assujeitam” (MISKOLCI, 2017, p. 29).

Desse modo, é possível inferir que o aprendizado apenas por meio da convivência com os colegas dissidentes de gênero e sexuais não permite a atuação a partir de uma pedagogia transgressora *queer*, ou seja, que questione os saberes, os comportamentos, e as identidades tidas como padrão na sociedade (MISKOLCI, 2017). A partir do trecho: “Então, no estágio, lidar com o aluno trans, para mim, foi de boa, ele era muito extrovertido, ele falava, quer dizer ela falava porque queria ser chamada de ela e não de ele”, também podemos inferir uma carência conceitual quanto ao uso adequado do pronome de tratamento, já que foi a aluna trans que precisou explicar para o estagiário o modo de tratamento correto e coerente com a sua identidade.

É possível perceber também uma inadequação conceitual em relação a identidade de gênero e a orientação sexual, ou seja, parece que o aluno estagiário concebe esses conceitos apenas dentro da sequência lógica cis-heteronormativa, onde se entende que um é consequência direta do outro. Entretanto, os atos performativos de gênero (BUTLER, 2016) da aluna trans em nenhum momento define ou explicita a sua orientação sexual, podendo ser homossexual, bissexual, heterossexual ou assexual. O sexo/gênero, portanto, não define o desejo afetivo-sexual. Nesse sentido, Butler (2016), esclarece que “a noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes” (BUTLER, 2016, p. 44).

Quanto à relevância ou necessidade de se abordar essas questões para a formação docente (“É importante abordar essas questões porque estão previstas em lei para serem discutidas na educação básica dentro dos temas transversais”)

Observemos os trechos que seguem:

Eu acredito que para uma formação, essa questão de orientação sexual, relações sexuais, gênero, eu acho que tem que ser discutido sim na academia, porque, por exemplo, eu em Geografia posso ser professor do fundamental I ou fundamental II ou então ensino médio, ou seja, se não tiver uma base, uma base bem construída na minha formação, como é que eu vou discutir em sala de aula alguns assuntos, como os temas transversais? É interessante saber dar esses conteúdos porque são lei. A LDB, o ECA falam dos temas transversais e um deles é orientação sexual, então eu tenho que ter domínio dessa leitura, eu tenho que ter vivência, tenho que ter contato, experiência, leitura para poder como futuro professor saber construir com os alunos uma boa percepção de mundo. Então, o curso e seus currículos não têm uma disciplina específica de orientação sexual, mas eu sempre busco leituras, participo de

eventos no SESC porque lá debate muito isso. A universidade traz debates de inclusão através de palestrantes. As pessoas, às vezes, não sabem a diferença de transexual, bissexual, tem realmente que ampliar esse entendimento para as pessoas, para não pensarem que tudo é uma coisa só. Bissexual, as pessoas confundem com trans (ESTUDANTE 9, 8º SEMESTRE).

Para mim é de grande importância e geralmente quando estou dando aula de população, porque eu também sou professor, eu falo o gênero masculino e o feminino e geralmente eu entro nessas questões transversais para explicar a diversidade que tem no nosso Brasil. Por conta que a própria LDB e os PCNs já diz que é obrigatório o aluno ter o conhecimento (ESTUDANTE 10, 8º SEMESTRE).

Na parte inicial do primeiro trecho podemos depreender um interdiscurso que revela angústia e preocupação, caso enquanto professor/a, não se sinta preparado/a para abordar conteúdos que segundo a legislação educacional é função do/a docente desenvolver em sala de aula. É possível inferir que o interesse e a necessidade da abordagem dos temas gênero e diversidade sexual são provocadas pela responsabilidade enquanto profissional da educação de estar apto a cumprir o que delega a legislação competente. Desse modo, é possível depreender que há uma conformação e adequação à ideologia de formação de professores enquanto profissionais técnicos, a partir de uma racionalidade instrumental que não permite a atuação docente enquanto profissionais que possam gozar de autonomia e liberdade para ensinar e aprender, a partir dos anseios e necessidades da comunidade escolar (CONTRERAS, 2002).

Desse modo, a necessidade de abordagem de questões envolvendo gênero e diversidade sexual não deveria ocorrer visando, sobretudo, o cumprimento de regras, currículos e legislações educacionais vindos de cima para baixo, de forma descontextualizada, tendência essa que tende a “reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (GIROUX, 1997, p. 158).

Na segunda parte, ainda do primeiro trecho, é possível depreender que o enunciador demonstra insatisfação com o pouco preparo que a Universidade oferece aos/às licenciandos/as no que tange aos temas gênero e diversidade sexual, sendo que

devido a isso, há a procura por mais formação nesse campo em outras instituições, a exemplo do SESC³⁶.

Infere-se, entretanto, a escassez de formação até no que diz respeito à compreensão mínima acerca das características das identidades de gênero e sexuais, ou seja, o entendimento dessas questões continua sendo a do senso comum, através da qual há a expectativa do cumprimento da sequência lógica cis-heteronormativa: o corpo sexuado determina as características binárias de dois gêneros e estas determinam a orientação sexual também binária: “as pessoas, às vezes, não sabem a diferença de transexual, bissexual, tem realmente que ampliar esse entendimento para as pessoas, para não pensarem que tudo é uma coisa só. Bissexual, as pessoas confundem com trans”. É possível depreender também que as identidades são percebidas como algo essencialmente fixo e estável. Entretanto, os estudos *queer* preocupam-se justamente em mostrar que as identidades são instáveis e construídas sócio culturalmente (BENTO, 2017) e não há nada nelas que seja proveniente de algo dotado de uma essência natural.

No último trecho é possível depreender que a importância de se abordar gênero e diversidade sexual ocorre devido à consciência da obrigatoriedade legal dessa abordagem. Entretanto, no discurso fica evidente que a compreensão do enunciador sobre gênero e diversidade sexual é restrita ao que estabelece o modelo cis-heteronormativo: “eu falo o gênero masculino e o feminino”, demonstrando uma ideologia que concebe a existência de apenas dois gênero, correspondentes com os corpos sexuados e determinantes de uma sexualidade limitada às regras do binarismo biológico (LOURO, 2013).

Desse modo, o discurso nos permite inferir que as determinações legais das políticas públicas em gênero e sexualidade na educação, apesar de ainda serem escassas e até um certo ponto desatualizadas – os PCNs, por exemplo, são de 1997 e não passaram por uma atualização – não podem ser devidamente praticadas porque os profissionais não estão tendo o preparo necessário para implementá-las de forma crítica e reflexiva, pois para isso faz-se necessária uma formação docente que pratique uma pedagogia *queer*, a qual:

Com sua perspectiva não propositiva, mas, sobretudo, questionadora, viria perturbar as formas convencionais de pensar e conhecer. E, talvez, introduzir

³⁶ O serviço Social do Comércio (SESC) é uma instituição social, de caráter privado e sem fins lucrativos, mantida por empresários de bens, serviços e turismo e está presente em todo o país. Atua nas áreas de educação, cultura, lazer, saúde e assistência.

uma “pedagogia subversiva e transformadora”, que escaparia de enquadramentos, mas que, sobretudo, levaria a pensar (DESLANDES, 2015, p. 28).

Quanto à relevância ou necessidade de se abordar essas questões para a formação docente (“É importante abordar para que os/as licenciandos/as tenham a oportunidade de aprender sobre esses temas, conseqüentemente, mudar o pensamento e conseguir ter uma mente mais aberta através da compreensão dessas questões”)

Observemos os trechos selecionados, abaixo:

Para mim acho muito importante falar, porque eu tive até um caso no meu Estágio, um aluno chegou para mim perguntando: “professor eu sou assim, eu não sei o que fazer com minha família e tal”. Eu mesmo, na minha posição não sabia o que fazer também, porque eu não tive nem orientação como trabalhar isso com os alunos e como poderia fazer. Eu sou leigo no assunto, não poderia falar uma coisa que eu não sei e mandei ele procurar outra pessoa porque eu não sabia lidar com aquela situação (ESTUDANTE 8, 7º SEMESTRE).

No estágio mesmo, a gente nem é professor titular ainda, e você enfrenta tantas situações que você nunca vai ver aquilo na formação, nos oito semestres que você tem na Geografia. Então, é muito importante de abordar essas questões. É muito importante abordar essas questões na sua formação docente porque se preciso for e entrar uma questão dessas em sala de aula, como você irá abordar esse tema? Como é que você vai ensinar esse tema para os seus alunos se você não viu isso na sua formação? Às vezes tem um preconceito, alguma coisa do tipo, e as pessoas, às vezes, não sabem ensinar e acabam deixando para lá, e acaba o preconceito preponderando. E isso não é debatido na nossa formação, ainda né. Espero que um dia mude (ESTUDANTE 11, 8º SEMESTRE).

Então como é que eu vou estar lidando com adolescentes que passam por essas situações na escola, até de constrangimento e tudo mais, se eu não conheço, por exemplo, eu confundi os termos (na hora de preencher o questionário a entrevistada confundiu os termos relacionados as identidades de gênero). Então eu acho que tem que realmente esclarecer, eu acho que é importante a gente saber o que significa cada termo, pois quando você conhece melhor, não tem o preconceito porque você não vai julgar, talvez porque você tenha um conhecimento maior. E é justamente isso, a gente vai lidar com pessoas e a gente pode se deparar com essas situações e a gente tem que estar preparado, mas para estar preparado a gente precisaria de uma formação mais ampla sobre o tema gênero e sexualidade (ESTUDANTE 12, 8º SEMESTRE).

Demais, porque assim, eu sei de muita coisa, mas têm alguns colegas meus que não sabem e até são bem ignorantes em relação a isso. Já teve várias discussões em sala de aula com um colega, pois ele não aceita que uma mulher pode namorar com outra mulher sem ela precisar virar um homem, na cabeça dele é isso. Então, eu acho que se tiver algum professor ou uma disciplina obrigatória voltada para isso, ia abrir muito a cabeça de muitos alunos, porque têm alguns que ainda têm a mente muito, muito fechada em relação a isso. É tanto que era altas discussões e da minha turma, hoje eu não

falo com três homens por conta desse tipo de preconceito, porque eles não aceitam. É óbvio que quando essas discussões eram em sala de aula, os professores intervinham, mas indiretamente também, mas tentando apaziguar (ESTUDANTE 15, 8º SEMESTRE).

É muito importante que a gente saiba como lidar e como acolher esses alunos, não só na questão de sexualidade, mas agora também nessa questão de transexualidade que a gente vê uma maior inserção desses alunos na escola. No meu estágio, no ensino fundamental, lá no Juazeiro, eu tive a honra de ter na minha sala uma aluna trans. Então assim, quando eu entrei lá, eu já sabia lidar porque eu já tinha estudado, eu já sabia porque eu tenho a vivência com algumas colegas trans, então eu sei como acolher, eu levei o debate para a sala de aula. Mas aí quando entra na questão de um professor cis que não tenha tido esse debate, como é que esse professor vai fazer? Então, esse professor está sendo orientado? Ele vai saber lidar com essa diversidade, a qual a gente sabe que já é tão sofrida, que já é tão banalizada, que já é tão violentada diariamente e historicamente na escola? Então, será que esses professores vão estar aptos a diminuir essa violência, fazer com que insira mais esses alunos nessa educação? Então, eu acho que é importante sim para os professores no curso de licenciatura que haja esse debate para que a gente conheça, para que a gente saiba inserir e não excluir mais esses alunos que já são excluídos historicamente nessas escolas. Eu soube lidar porque tinha o conhecimento, mas esse conhecimento não foi adquirido no curso, de maneira alguma. Têm algumas disciplinas nos outros cursos, no curso de História tem uma falando sobre História e Gênero, no curso de Pedagogia, no curso de Enfermagem, porém no curso de licenciatura em Geografia, enquanto grade curricular, não tem nenhuma cadeira, nenhuma disciplina, nenhum grupo de estudo, nenhum professor que esteja apto a falar sobre esse tema (ESTUDANTE 18, 7º SEMESTRE).

A partir dos dois primeiros trechos podemos inferir interdiscursos que revelam a constatação da necessidade da abordagem de gênero e diversidade sexual na formação docente, depois de vivenciar na prática o quanto faz falta uma preparação a cerca dessas questões. No primeiro trecho, depreende-se que uma das consequências de não ter a formação necessária para abordar esses temas é a recusa categórica para dialogar com os estudantes sobre essas questões, transmitindo assim uma mensagem que reforça aspectos relacionados ao proibido, a tabus, preconceitos e crenças negativas que rodeiam esses assuntos. É possível depreender também um sentimento de insegurança para lidar com discussões que estejam fora do espectro da especificidade do curso, o que denuncia uma formação instrumental e tecnocrática (GIROUX, 1997) que não prepara para o conhecimento e enfrentamento efetivo das questões reais vivenciadas pela comunidade escolar, a exemplo do preconceito, opressão e exclusão de mulheres e pessoas dissidentes sexuais e de gênero.

O trecho “Eu sou leigo no assunto, não poderia falar uma coisa que eu não sei e mandei ele procurar outra pessoa porque eu não sabia lidar com aquela situação”, revela a existência de uma ideologia bastante difundida entre os profissionais da educação no Brasil que diz respeito a isenção de responsabilidade de trabalhar sobre temas que não

estão restritos à especificidade da área de atuação dos/as professores/as e a crença de que existe na instituição educacional alguém sempre mais apto e mais diretamente responsável para lidar com essas questões, a exemplo de pedagogos/as, assistentes sociais e psicólogos/as. Desse modo, uma das consequências desse jogo de transferência de responsabilidade acaba sendo o silêncio sobre essas questões e o reforço de ideologias conservadoras cis-heteronormativas excludentes que na maioria das vezes já conduzem as políticas curriculares e as pedagogias praticadas. Esse contexto todo é revelador de uma grave faceta ideológica social de que:

Há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não “entrarão” na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não –, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 2013, p. 135).

Do terceiro trecho podemos depreender a presença de um interdiscurso que afirma a necessidade de se abordar gênero e diversidade sexual na escola devido a existência de situações conflituosas envolvendo estas questões, entretanto o discurso também revela preocupação e angústia diante do desafio que é lidar de forma educativa, de forma a conduzir uma discussão inclusiva sobre temas que envolvem a existência de crenças, tabus, opiniões divergentes, sem ter tido acesso a uma formação que mostre um direcionamento mínimo de como lidar com esse tipo de abordagem. Depreende-se, portanto, a ideia de que ter acesso ao conhecimento é a maneira segura de se evitar atitudes preconceituosas que tem como base a ignorância, a qual é importante ressaltar, não é intrínseca a um processo de neutralidade. Conforme nos assinala Louro (2016), é necessário:

Admitir que a ignorância pode ser compreendida como sendo produzida por um tipo particular de conhecimento ou produzida por um modelo de conhecer. Assim, a ignorância da homossexualidade poderia ser lida como sendo constitutiva de um modo particular de conhecer a sexualidade (LOURO, 2016, p. 51-52).

Entretanto, o conhecimento por si só, não é suficiente para provocar a necessária mudança de atitudes e comportamentos preconceituosos e excludentes. A compreensão dos processos políticos, sociais e culturais que levam à discriminação e subordinação de determinados grupos sociais e a consciência de classe são fundamentais para a mudança de comportamento.

A partir do quarto trecho é possível depreender a ideia de que a abordagem sobre gênero e diversidade sexual é necessária porque existem muitos/as licenciando/as precisando ter esse conhecimento para desconstruir ideologias preconceituosas e excludentes. É exemplo disso, a obediência às normas de inteligibilidade cultural heteronormativas, onde, por exemplo, uma mulher sentir desejo afetivo-sexual por outra é inconcebível: “Já teve várias discussões em sala de aula com um colega, pois ele não aceita que uma mulher pode namorar com outra mulher sem ela precisar virar um homem, na cabeça dele é isso”. Nessa perspectiva:

Para Foucault, a gramática substantiva do sexo impõe uma relação binária artificial entre os sexos, bem como uma coerência interna artificial em cada termo desse sistema binário. A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica (BUTLER, 2016, p. 46-47).

A ausência de uma abordagem sobre gênero e sexualidade fora dos marcos heteronormativos – onde se procura inserir na educação dimensões do prazer ignoradas por visões tradicionais (LOURO, 2013) – retira, portanto, a oportunidade dos/as estudantes terem acesso a um conhecimento que poderia proporcionar uma desconstrução de ideias, ideologias e crenças machistas, misóginas, sexistas e LGBTfóbicas, as quais são construídas por meio de dispositivos disciplinares – por exemplo, o da sexualidade – que conforme assinala Foucault (2014, p. 135), são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...] As disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação”.

O último trecho nos permite depreender interdiscursos que apresentam preocupação em relação à acolhida e inclusão de pessoas dissidentes sexuais e de gênero nos espaços educacionais, já que cada dia mais ocorre a procura dessas pessoas por uma educação formal, entretanto geralmente não conseguem se manter no espaço

escolar, devido aos inúmeros obstáculos colocados a essas presenças nesses espaços, o que demonstra que:

A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na produção social do desempenho escolar (JUNQUEIRA, 2012, p. 64-65).

Assim, muitas vezes, o fracasso escolar é atribuído às características dos/as indivíduos/as, responsabilizando-os/as através da produção de discursos e narrativas que os/as condenam ao fracasso, por meio de “instituições que os fabricam, ao hierarquizar, marginalizar e excluir” (JUNQUEIRA, 2012, p.65).

A partir da enunciação e do contexto vivenciado pela pesquisadora no momento da entrevista, podemos inferir também, a assunção de uma identidade de gênero dissidente quando o enunciador afirma que: “eu sei como acolher, eu levei o debate para a sala de aula. Mas aí quando entra na questão de um professor cis que não tenha tido esse debate, como é que esse professor vai fazer?”. Estar presente, portanto, o sentido de que o fato de ser dissidente da norma de gênero – infere-se que o estudante afirma ter uma identidade transgênero, em oposição aos/as que têm uma identidade cisgênero –, de algum modo, habilita mais o/a professor/a a promover o debate sobre essas questões nos espaços educacionais.

Entretanto, é possível depreender também que houve a busca por conhecimento a cerca desses assuntos, através da interação em outros cursos que oferecem disciplinas sobre esses temas, da interação com outros estudantes também dissidentes, demonstrando que mesmo sendo dissidente da norma cis-heterossexista é necessário ter acesso a outras possibilidade formativas que proporcione a conscientização e a formulação de um pensamento crítico às estruturas que sustentam o modelo social, cultural e pedagógico binário e heteronormativo, visto que:

A sexualidade humana é uma dimensão da experiência social permeada por inumeráveis questões. Através dela, todo um universo de desejos, crenças e valores são articulados, definindo um amplo espectro do que entendemos como sendo a nossa identidade. Todavia, esse jogo não se faz à margem da história; muito pelo contrário, ele se fabrica no intercâmbio de significados e contextos que ocorre entre o “eu” e o “outro”, o “eu” e o “nós”, o “nós” e o “eles”, enfim, acontece na troca reinterpretativa de significados e interações sociais e institucionais que criam posições sociais e, consequentemente, posições identitárias e políticas (PRADO; MACHADO, 2012, p. 7).

A relevância de se abordar as questões de gênero e diversidade sexual na formação docente é colocada no discurso de forma antagônica com a realidade do curso. Há na enunciação discursiva (ORLANDI, 2015), elementos diversos que apontam para a necessidade de se abordar essas questões na formação docente: “Ele vai saber lidar com essa diversidade, a qual a gente sabe que já é tão sofrida, que já é tão banalizada, que já é tão violentada diariamente e historicamente na escola?”. Entretanto, em um contraponto com a realidade didático curricular da licenciatura, o enunciador aponta: “porém, no curso de licenciatura em Geografia, enquanto grade curricular, não tem nenhuma cadeira, nenhuma disciplina, nenhum grupo de estudo, nenhum professor que esteja apto a falar sobre esse tema”. Desse modo, esse contexto vai ao encontro do que preceitua Junqueira (2012), quando afirma que:

O currículo se relaciona à produção sociohistórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados. É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

7.5 Quanto às facilidades que os professores têm para abordar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula

Formulamos duas categorias de análise, a partir do que foi mais representativo nos discursos: *“Os professores têm autonomia e liberdade para abordar temas como gênero e diversidade sexual na licenciatura”*; e, *“Alguns professores/as têm interesse, empatia e/ou conhecimento para com a abordagem sobre gênero e diversidade sexual”*.

Para analisarmos os discursos da categoria *“Os professores têm autonomia e liberdade para abordar temas como gênero e diversidade sexual na licenciatura”*, seguem os trechos:

Pode até surgir o tema para tratar sobre isso, mas eles não abordam tão profundamente com os alunos, eles preferem meio que dá uma pincelada por cima, não entra nesse assunto (ESTUDANTE 7, 7º SEMESTRE).

É normal. Eu acho que pelo convívio né, muitos eu acho que são bem tranquilos. Não vejo dificuldade não (ESTUDANTE 15, 8º SEMESTRE).

Eles podem ter espaço, eu acho que vai da questão deles optarem a trazer porque, a meu ver, eles não sofrem nenhuma interferência, ou alguma pressão do que eles trazem para sala de aula, mas eles precisam mostrar resultado né. Mas eles, tendo ou não possibilidades, não trazem essas questões para o nosso âmbito aqui de formação enquanto professores (ESTUDANTE 6, 7º SEMESTRE).

Assim, eles ficam bem abertos né, se o professor quiser ele não precisa ter nem uma cadeira específica, bastaria algum professor, uns dois professores orientarem, falarem como lidar com a situação, como eu tive essa situação e não sabia o que fazer (ESTUDANTE 8, 7º SEMESTRE).

Então, como eu falei, o curso não tem uma disciplina específica, e na verdade, eu não posso nem dizer, porque eles não estão ministrando uma disciplina específica. Mas pela experiência das conversas que eu tive com uma das professoras, ela simplesmente conseguiu mediar a sala, ela conseguiu falar sem desvalorizar nem um lado e nem outro (ESTUDANTE 9, 8º SEMESTRE).

No primeiro trecho quando a enunciadora afirma que os/as docentes “preferem” abordar as questões de gênero e diversidade sexual de forma superficial, fica implícita a ideia de que os/as professores/as têm possibilidade, liberdade e autonomia para tratar desses temas, entretanto optam por não fazerem. O verbo preferir traz uma carga semântica significativa que remete ao sentido de escolha, ou seja, tomar uma decisão dentre opções disponíveis, levando-se em consideração que nessa tomada de decisão entram elementos subjetivos e ideológicos que envolvem juízo de valor e crenças. Sendo assim, é possível inferir que ao “decidirem” por não tratar as questões envolvendo gênero e sexualidade com a profundidade e a complexidade que se faz necessário, os/as professores/as estão sendo guiados/as também por uma base política e ideológica excludente. Isso ocorre por meio da obediência dócil e acrítica a um modelo de formação docente burocrático e tecnocrático que concebe o ensino apenas como “um problema técnico e que, por conseguinte, requer um conhecimento aplicado para poder resolver os problemas das aulas e dos alunos, reforça a ideia de que um bom profissional do ensino será aquele que dominar um amplo repertório técnico” (CONTRERAS, 2002, p. 50).

Sendo assim, podemos depreender que diante do contexto atual de desvalorização e desestabilização do trabalho docente, por meio do crescente desenvolvimento de ideologias instrumentalistas (GIROUX, 1997), os/as professores/as são levados/as a não atuar com autonomia e liberdade frente às questões como gênero e

sexualidade que demandam um posicionamento crítico e político claro a favor da diversidade. Dessa forma,

É possível supor, pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações de professores e professoras, pelas reportagens e programas de mídia, que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no “científico” (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões (LOURO, 2013, p. 137).

Assim, os/as professores/as enfrentam o inevitável:

Desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização (GIROUX, 1997, p. 157).

A partir do segundo trecho podemos inferir a ideia de que a facilidade de se abordar gênero e diversidade sexual viria da autonomia e liberdade docente proporcionadas pela relação de convivência diária com os/as estudantes. Entretanto, a convivência nos espaços escolares e universitários tem sido produtora de discursos e práticas preconceituosas que:

Colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

Dos três últimos trechos podemos inferir uma formação discursiva ideológica que concebe os/as docentes como tendo autonomia e liberdade suficientes para desenvolver uma abordagem sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da licenciatura, porém optam por não fazerem. Por conseguinte, a partir da seguinte afirmação presente no primeiro trecho: “mas, eles precisam mostrar resultado”, podemos depreender a existência de uma ideologia que concebe o ensino como produto passível de ser mensurado e que existem conteúdos mais importantes a serem abordados pelos/as professores/as. Portanto, por essa perspectiva, o ensino deve atender a demandas de produção de resultados que satisfaçam não as necessidades das pessoas,

mas de um sistema social, político e econômico que se alimenta, dentre outras coisas, de relações baseadas na concorrência, na padronização, na homogeneização (CHARLOT, 2013) que provocam assujeitamentos, opressões, exclusões e resistências das dissidências ao padrão hegemônico cultural de gênero e sexualidade (COLLING, 2016).

Quanto às facilidades que os professores têm para abordar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula (“Alguns professores/as têm interesse, empatia e/ou conhecimento para abordar sobre gênero e diversidade sexual”)

Observemos os trechos que seguem:

Eu acho que alguns podem até ter um conhecimento a mais e não acham que seja propício falar porque isso não tem a ver com a aula ou que vai tomar parte do tempo da aula e que isso é uma questão para outro departamento, sendo que não é (ESTUDANTE 12, 8º SEMESTRE).

Aí eu acho que vai de professor para professor. Têm uns professores que têm uma maior preocupação, mais pessoal né, se predispõe mais a esse tipo de assunto, que busca e não espera acontecer alguma coisa. Assim como tem professor que a gente nunca vê falando, a gente não sabe se ele se importa ou não e eu acho que varia de professor para professor. Alguns professores já vir assim, se predispor por conta própria, ele mesmo abrir o assunto, trazer o assunto à tona para explicar, falar, escutar relatos do que aconteceu para gente perceber a dimensão que se tem. Tipo, mas tudo isso é muito informal, não é nada formalizado, nada específico. Eu já vi tipo uma oficina que se reunia professores e alunos para trabalhar o tema de racismo, mas de diversidade sexual não (ESTUDANTE 1, 7º SEMESTRE).

Aí vai variar de professor para professor. Têm alguns que sabem realmente trabalhar em relação a esse assunto e têm outros que não sabem, geralmente têm professores que são mais próximos da gente, que já têm um convívio maior com a gente e têm uma facilidade maior de se trabalhar. Já têm outros que geralmente nem toca no assunto, ou quando tocam não sabem se pronunciar, não sabem dar um direcionamento melhor para gente que são meio opressores. Já teve problemas com alguns professores com essa questão (ESTUDANTE 2, 7º SEMESTRE).

Mesmo conhecendo pessoalmente muitos dos meus professores, e eles realmente têm uma mente aberta, realmente compreendem diversas questões, mas não foi pauta dentro de sala de aula, principalmente as disciplinas de licenciatura, de psicologia, de Didática, por mais que tenham a ver com nossa prática docente, mas é um momento de também conhecer os alunos e isso não teve (ESTUDANTE 4, 7º SEMESTRE).

A grande maioria é muito acessível a esse diálogo, com exceção de um ou dois que já tem um histórico, que já é remanescente e um até em casos de homofobia, que já é reincidente nisso, então tirando essa exceção, o restante é muito aberto a esse tipo de diálogo, é muito receptivo a receber ideias, propostas de diálogo, principalmente nas cadeiras pedagógicas, nas cadeiras de prática de ensino, onde a gente tem uma maior liberdade de buscar os nossos próprios recursos para um momento de ação, de debate em sala de aula. Nas matérias de prática de ensino, a gente tem mais liberdade. Mas

mesmo assim, esse tipo de debate é bem pontual, tipo se tem uma sala que tem uma expressividade de diferenciação sexual, de diversidade sexual, esse debate é mais recorrente. Quando a turma não tem tanta diversidade sexual, esse debate fica mais restrito e fica mais a cargo do professor essas modelagens. Aí é mais difícil. Mas, tipo, quando a gente está na disciplina de Estágio II que é onde vai para a regência e fica 70 horas em sala de aula no ensino fundamental, a professora da cadeira de Estágio II ela dá os conteúdos da disciplina e aí tem uma aula preparatória que aí ela vai e diz: “olha a vestimenta que você tem que ir para o estágio é essa, como você tem que se comportar é assim, chegar com a carta de estágio. Lá você vai encontrar aluno de todo tipo”. Aí ela vai falando e fazendo a mediação. E aí nessa disciplina, a gente tem uma visualização maior e essa mediação levada pelo professor e não pelo aluno de primeira instância. Mas nas cadeiras que a gente tem de Práticas de ensino I, II e III, geralmente são mediadas mais por estudantes que estão ali. Mas para pegar um texto que trate dessas questões, levar para a sala de aula e trabalhar em cima, aí a gente não tem (ESTUDANTE 5, 7º SEMESTRE).

O primeiro trecho nos transmite a ideia de que uma parte dos/as docentes têm conhecimento suficiente para promover uma abordagem sobre gênero e diversidade sexual, entretanto isso não ocorre devido à preocupação em atender e obedecer aos reclames de uma lógica de ensino voltada apenas para a formação técnica dos/as estudantes, a qual só corresponde a um dos requisitos da necessária identidade epistemológica da docência, a que diz respeito ao domínio do campo do conhecimento relacionados aos “conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes” (CHARLOT, 2013, p. 13).

Entretanto, apenas o domínio de conteúdos específicos das disciplinas não torna alguém apto a exercer a docência de forma crítica, transgressora e propositiva de novos paradigmas educacionais, levando-se em conta que “o desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo” (CHARLOT, 2013, p. 12). Faz-se necessário, portanto, que a formação docente considere outros campos do conhecimento, a partir dos quais será possível abordar gênero e diversidade sexual de forma crítica e responsável, a exemplo de:

Conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (CHARLOT, 2013, p. 13).

Do segundo ao quarto trechos é possível deprendermos uma formação discursiva ideológica que diz respeito ao não interesse real de contribuir para a mudança

da realidade sexista, machista, misógina e LGBTfóbica por meio da promoção de uma abordagem crítica e *queer* acerca desses temas. O que ocorrem são abordagens superficiais, provocadas a partir da impossibilidade de ignorar as presenças cada vez mais visíveis daqueles/as que são desviantes da norma cis-heterossexista. É flagrante nos discursos a ideia de que o/a professor/a que demonstra alguma abertura para debater essas questões seria como que dotado de alguma nobreza pessoal, como se prestasse uma espécie de favor, ou seja, alguém que abre exceções ao que lhe cabe fazer de verdade – ensinar os conteúdos específicos da sua disciplina – para conceder um pouco de espaço, por mínimo que seja, no intuito de atender a uma demanda social, quase que um ato de filantropia. Entretanto,

A produção teórica da pedagogia *queer* das últimas décadas denunciam este estado de coisas, revelando a necessidade do desenvolvimento de práticas provocadoras contra estereótipos e normas que coloquem em foco a possibilidade de análise das instituições de ensino em seu duplo caráter de reprodução-transformação e da produção de condições propícias para o desenvolvimento de espaços e conteúdos específicos no campo da pedagogia, da psicologia, da epistemologia e da sociologia da educação que criem condições de resistência em relação à continuidade do desenvolvimento de currículos e práticas concretas baseadas no preconceito de gêneros e sexualidades (GARCIA et., al, 2017, p. 21).

A partir do quinto trecho podemos inferir uma ideia semelhante aos trechos acima analisados no que tange a abertura e boa vontade dos/as professoras/es em permitir que o debate sobre gênero e diversidade sexual seja pautado em sala de aula. Entretanto, a enunciação nos permite inferir que a abordagem é facilitada por meio de sugestões e interesse dos/as estudantes, sobretudo, por aquele/as que não se conformam ao padrão cis-heteronormativo imposto: “Quando a turma não tem tanta diversidade sexual, esse debate fica mais restrito e fica mais a cargo do professor essas modelagens. Aí é mais difícil”.

A abertura para o debate ocorre com maior frequência nas disciplinas voltadas para os conteúdos didático-pedagógicos que é onde, conforme a anunciadora “tem uma maior liberdade de buscar os nossos próprios recursos para um momento de ação, de debate em sala de aula”, revelando que são os/as discentes, notadamente os/as dissidentes sexuais e de gênero, quem pensam, organizam e executam ações para a abordagem dos temas gênero e diversidade sexual na licenciatura: “se tem uma sala que tem uma expressividade de diferenciação sexual, de diversidade sexual, esse debate é mais recorrente”. Inference-se, portanto, que a maioria dos/as docentes não têm facilidade

para intermediar uma abordagem que promova a desconstrução de estereótipos e preconceitos em torno das questões de gênero e diversidade sexual, o que realizam são aconselhamentos genéricos acerca da necessidade de se respeitar a todos/as, deixando aberta uma lacuna da necessária compreensão desses fenômenos sociais para que se possa realmente atuar perante eles.

Nessa perspectiva, podemos entender que o que facilita e permite a abordagem das questões envolvendo gênero e diversidade sexual são as presenças resistentes à ordem normativa que aproveitam dos espaços de poder conquistados para colocar seus discursos, suas narrativas, suas pedagogias e suas posições ideológicas que lhes permitem existir por meio da promoção de rupturas e mobilidades na cultura institucional que “deveria trabalhar a diferença na perspectiva *queer*, acaba por tentar classificar e produzir sujeitos normatizados e disciplinados, encaixotados em uma identidade coletiva padrão e sem possibilidade de mobilidade” (NOGUEIRA, 2015, p. 17).

7.6 Em relação às dificuldades que os professores têm para abordar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula

Formulamos três categorias de análise, a partir do que consideramos mais representativo nos discursos: *“Ausência de uma disciplina ou um direcionamento formal no currículo para debater essas questões e uma maior prioridade dada aos conteúdos específicos das disciplinas, assim como dificuldade de relacionar estes conteúdos com uma discussão sobre esses temas”*; *“Carência de conhecimentos dos/as docentes sobre esses temas e medo das reações dos/as estudantes ou por não considerarem necessária a abordagem desses assuntos”*; e, *“A presença de professores e alunos preconceituosos com comportamentos machista, LGBTfóbico e misógino no curso”*.

No que se refere à categoria *“Ausência de uma disciplina ou um direcionamento formal no currículo para debater essas questões e uma maior prioridade dada aos conteúdos específicos das disciplinas, assim como dificuldade de relacionar estes conteúdos com uma discussão sobre esses temas”*, vejamos os seguintes trechos:

Uma dificuldade é a falta de formalização, por não estar na ementa esse tema da sexualidade e da diversidade sexual, aí eles têm a dificuldade de encontrar alguns espaços nas disciplinas das humanas para fazer algum trabalho sobre diversidade sexual. Mas os professores no geral, acho que só a falta de um desses espaços formalizados, acho que isso dificulta bastante (ESTUDANTE 1, 7º SEMESTRE).

O que eu já percebi, é assimilar o conteúdo que eles têm que trabalhar que está na ementa com essa discussão de diversidade sexual que envolve as outras discussões do que hoje a gente trata como, pelo menos na Geografia, a gente separa por categorias e aí a diversidade sexual entra no grupo social excluído dentro de um contexto de urbanização que é um grupo que é atacado pela sociedade, ele é marginalizado, o que não deveria ser, mas em via de regra é o que a gente vê. E aí fazer essa discussão, assimilando o conteúdo que tem que ser dado na disciplina com isso é o que é complicado (ESTUDANTE 5, 7º SEMESTRE).

Então essas são as principais dificuldades que os professores têm. É a questão de não ter tempo para poder aplicar essas questões, porque em uma cadeira de Didática, de Antropologia são seis meses, um semestre, então eles não têm tempo para falar sobre isso (ESTUDANTE 10, 8º SEMESTRE).

Penso que seja a carga horária do conteúdo porque tem que dar o conteúdo né, querendo ou não tem que terminar o semestre com o conteúdo todo colocado em sala de aula, ensinado. Então, essa questão de carga horária eu acredito que seja uma dificuldade para eles, não pode fugir muito da sua disciplina (ESTUDANTE 11, 8º SEMESTRE).

Eu acho que é mais pelo fato das disciplinas serem voltadas para outros aspectos. Têm umas disciplinas que poderiam ser trabalhadas, as que trabalham com população, censo demográfico, essas coisas poderiam ser muito bem abordadas. Têm umas disciplinas de ensino que também seria ótimo porque a gente está sendo preparado para o ensino né, seria essencial essas questões serem abordadas. E eu acho que pela Geografia ser muito voltada para a área física, tipo Geomorfologia, Geologia que não trabalham diretamente com a sociedade, aí alguns professores não têm realmente como debater isso em sala de aula (ESTUDANTE 13, 8º SEMESTRE).

É porque eu acho que não está previsto no programa curricular do curso, ter alguma disciplina específica que seja só para falar sobre isso, introduzir assunto sobre gênero e diversidade sexual. Porque cada um é formado em Geografia Geral, mas cada um tem sua área de atuação: Geografia agrária, Geografia urbana, Geografia econômica. Aí não tem nenhum que seja formado nessas questões, a ponto de ter tido uma disciplina sobre isso, não teve (ESTUDANTE 16, 8º SEMESTRE).

Eu acho que eles não abordam também por a questão ainda do conteúdo em si, porque a gente vê muito conteúdo didático da escola, mas esquece muito essas questões, que são questões que eram para aparecer em todas as disciplinas, igual aos temas transversais, mas eles, às vezes, ficam muito preocupados com os conteúdos das disciplinas em si e esquecem um pouco a formação humana (ESTUDANTE 20, 7º SEMESTRE).

Podemos depreender dos trechos acima, formações ideológicas discursivas que demonstram conceber a formação de professores/as na perspectiva da “racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias” (CHARLOT, 2013, p. 14). Em todos os trechos perpassa a ideia de que os/as professores/as têm

dificuldade de abordar temas como gênero e diversidade sexual – os quais fazem parte da realidade social e cultural das pessoas e por isso não deveriam ser ignorados – porque precisam executar uma agenda de tarefas e um ensino fragmentado que obedecem não a uma lógica humanista no intuito de atender as necessidades das pessoas, mas a interesses de um sistema político, social e econômico excludentes (CHARLOT, 2013).

A ideia de que a falta de formalização no currículo de temas como gênero e diversidade sexual dificulta ou impossibilita que os/as docentes trabalhem com essas questões reafirma a visão de uma formação docente voltada ao preparo de profissionais para a execução técnica de tarefas, pois não reconhece a necessária capacidade de decisão que o/a professor/a deve ter diante do seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, Charlot (2013) esclarece que:

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (CHARLOT, 2013, p. 14).

A prioridade dada aos conteúdos específicos do curso, assim como o desafio teórico e didático-pedagógico para introduzir uma abordagem sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da licenciatura, avaliados pelos/as estudantes como sendo dificuldades impostas aos/às docentes fazem parte, na verdade, de uma estrutura organizacional e institucional – da qual os/as professores/as ao se conformarem se tornam parte estruturante e de manutenção de sua lógica – que:

Intervêm para manter o cânone imperante do que deve ser um homem ou uma mulher, mas também opera a favor da manutenção taxativa do binarismo heterossexualidade/homossexualidade como expressão de normalidade/anormalidade; o que deve ser público e o que deve permanecer no segredo do mundo privado (GARCIA *et al.*, 2017, p. 22).

É recorrente também nos discursos a ideia de que o tempo pedagógico das aulas é insuficiente para introduzir abordagens sobre temas desviantes do objetivo principal do curso que parece ser formar profissionais técnicos que tenham domínio sobre os conteúdos específicos e fragmentados, a despeito do necessário reconhecimento de que o curso trata-se de uma licenciatura onde todos/as os/as docentes, independentemente de

qual disciplina ministrem, devem atuar de modo a formar professores/as capacitados/as para encarar os desafios da sociedade contemporânea, onde:

Novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as escolas com economia cada vez mais frugal; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados (CHARLOT, 2013, p. 14-15).

Em relação às dificuldades que os professores têm para abordar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula (“Carência de conhecimentos dos/as docentes sobre esses temas, medo das reações dos/as estudantes e/ou por não considerarem necessária a abordagem desses assuntos”)

Vejamos os seguintes trechos:

Eu acho que a dificuldade que eles têm é justamente porque muitos não sabem como falar sobre esses assuntos em sala de aula, e às vezes, têm medo até mesmo da turma porque minha turma, nessa questão de gênero, cada um tem seu pensamento próprio, uma maneira de pensar diferente. Então é uma turma meio complicada para trabalhar sobre isso, então teria que ser um professor que conhecesse bem mesmo do assunto, que tivesse pelo menos uma formação melhor para trabalhar com o público (ESTUDANTE 2, 7º SEMESTRE).

Eu acho que a maior dificuldade deles ainda é sobre esse próprio conhecimento, sabe. Esse próprio saber que eu acho que deveria ser fundamental para você enquanto professor de um curso de licenciatura, você tem que abordar toda a complexidade de uma sociedade. Principalmente porque a gente estuda espaço geográfico e espaço geográfico é composto não só pelos meios naturais que a gente chama na nossa área de Geografia Física, mas também pelas áreas sociais. Então, é importante que a gente entenda esse espaço geográfico em sua totalidade. E aí, a gente tem muito esses desfalques no próprio conhecimento e acervo bibliográfico dos próprios professores do departamento em não debater, em não saber sobre esse assunto (ESTUDANTE 18, 7º SEMESTRE).

Outra dificuldade, como eu já falei também, é a falta de pesquisa nessa área. Porque também não vai poder dar uma aula, seja até expositiva mesmo, trazendo esse assunto que não pesquisou né. Só ouviu falar ou viu no *facebook*, nas redes sociais ou se pesquisou, não foi de forma aprofundada trazendo autores ou alguém que já trabalhou com essa temática. Então, acredito que seja isso, a falta das pesquisas (ESTUDANTE 11, 8º SEMESTRE).

Talvez tenham medo de que algum aluno possa falar, que o aluno possa não aceitar ou achar que se ele se manifestar vai ter alguém contra ele. Acho que mais por medo ou por não querer abordar mesmo, acho que por conta deles mesmo de não quererem abordar. Algo pessoal mesmo. Porque tem facilidade. Os alunos, alguns se manifestam. Mas os professores não. Até hoje, que eu tenha visto, nenhum professor falou sobre isso, questão de gênero não. E nem de diversidade sexual (ESTUDANTE 3, 7º SEMESTRE).

Acho que pode ter só a dificuldade do medo, caso tenha algum aluno que pode não gostar daquela situação, mas eu acho que nem deveria ter isso porque é um país, é um lugar onde se deve construir mais ideias e não reduzir as ideias. Eu acho que a única hipótese deve ser o medo porque eles ficam bem abertos para falar do que quiserem como eles falam de política, defendem o lado deles, dão opiniões e tudo (ESTUDANTE 8, 7º SEMESTRE).

No curso está entrando um novo perfil de aluno que a gente não espera, como por exemplo, eleitores de Bolsonaro. Porque são pessoas que já chegam na intenção de provocar, de humilhar. Então eles se sentem acuados, principalmente depois do Bolsonaro, que tudo no mundo é ideologia. Assim, eu não vou dizer que não teve essa discussão aqui, porque eu já ouvi falar em outras aulas, mas no meu currículo, dentro da universidade, não teve. E eu sei que é também por causa dessas questões do atual governo que anda prejudicando e anda fazendo com que os professores não se politizem mais. Isso é porque eu já ouvi dos próprios professores. E essa pressão do governo eu senti também no estágio. Quando eu entrei no estágio e me deparei com esse perfil de pessoa com esses posicionamentos foi mais complicado porque os alunos já chegam em cima da pessoa, já chegam em cima da gente como se a gente tivesse errada. Já testemunhei alunos gravarem professor que estava falando sobre algo que eles não concordavam, já vi muitos e muitos casos de homofobia que muitas das vezes eu intervir, mas outras eu sinceramente fiquei com medo. Então a minha dificuldade é realmente já dentro de sala de aula. Eu tive medo, não porque não tivesse algum domínio do assunto, apesar de não ser gay ou bi, de não me encaixar na comunidade LGBT. Porém o meu medo é da violência, acho que é por isso que aqui na universidade também está um pouco, sabe... pelo menos dentro do curso, é a questão da violência, as pessoas não têm mais medo. Muitas pessoas preconceituosas, através do líder deles, líder supremo, eles se encorajaram para serem violentos, para falar o que não devem, de partir para a agressão física e na escola é assim, professor está apanhando. E eu já ouvi muita coisa pesada que eu tive que refletir, se a pessoa já está chegando dessa forma, imagina se eu for me colocar. É mais a questão do medo mesmo, da violência. É que realmente eu não tive esse momento aqui dentro da universidade, de tratar sobre esse tema, de estudar, de me aprofundar (ESTUDANTE 4, 7º SEMESTRE).

No primeiro trecho podemos depreender a ideia de que a dificuldade para abordar as questões envolvendo gênero e diversidade sexual viria da falta de conhecimento e capacidade dos/as professoras/es para intermediar um debate junto a estudantes com concepções ideológicas muito divergentes acerca dessas questões. É possível inferir na enunciação que gênero é compreendido como algo que é definido a partir da opinião e interpretação de cada pessoa, ou seja, cada um pensa o que quiser e isso tem que ser respeitado.

Entretanto, esse tipo de pensamento camuflado de liberdade de expressão, acaba reproduzindo e naturalizando estereótipos e preconceitos que já estão muito bem sedimentados no tecido social. Desse modo, opiniões e concepções ancoradas no senso comum devem ser submetidas ao crivo da análise epistemológica, sob pena de cairmos na fatalidade de nos deixarmos guiar por crenças e ideologias pessoais que não contribuem para a ruptura com um pensamento simplista e preconceituoso.

Pensar sobre questões que geram preconceito e exclusão sociais não deve ser, portanto, uma mera questão de direito à opinião, a despeito desta, muitas vezes, macular existências dissidentes da norma. Conforme, assinala Freire “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 36).

A partir do segundo e terceiros trechos podemos inferir que a licenciatura prioriza uma formação técnica, onde conhecimentos voltados para a compreensão de fenômenos sociais e culturais são ignorados, a despeito de estes serem parte importante da composição do próprio curso, como assinala o enunciador no segundo trecho. Essa realidade revela a existência de professores/as pragmáticos/as no seu fazer pedagógico, os/as quais não questionam sobre a gravidade do não cumprimento da necessária articulação “entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1996, p. 30).

A não compreensão e assunção dessa necessária articulação leva os/as docentes a se sentirem desobrigados/as de atuar perante questões envolvendo gênero e diversidade sexual, o que, conseqüentemente, retira a necessidade de empreender um esforço para adquirir conhecimentos sobre essas questões. Tudo isso faz parte, no entanto, de uma ideologia maior, a qual defende que os espaços educacionais só devem se preocupar em transmitir os conteúdos específicos e fragmentados de cada disciplina, reproduzindo dessa forma, a lógica mercadológica neoliberal que impõe um modelo onde todos/as, inclusive os/as professores/as, se tornam consumidores de uma maneira de educar que despreza o desenvolvimento humano integral das pessoas, conseqüentemente, a educação deixa de cumprir o seu papel social de contribuir com o combate às desigualdades sociais (CHARLOT, 2013).

A partir do quarto, quinto e sexto trechos podemos depreender formações discursivas que atribuem as dificuldades enfrentadas pelos/as docentes para implementarem uma abordagem sobre gênero e diversidade sexual ao medo de serem

repreendidos/as pelos/as estudantes que podem ser contra esse tipo de debate no curso. Conforme assinala o discurso, a abordagem é dificultada, sobretudo, pela presença de estudantes que seguem e defendem as ideias bolsonaristas³⁷ que se caracterizam por colocar em prática o ódio como política, insuflando e propagando o autoritarismo, o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a misoginia, enfim, o ódio generalizado a todos/as que não estão encaixados/as no modelo de existência padrão: homem cis-gênero, branco, heterossexual e de classe média-alta.

O exercício da política como ódio praticado pelo governo Bolsonaro tem repercutido de forma muito negativa nos mais diversos âmbitos sociais. A educação tem vivido uma verdadeira barbárie (CASSIO, 2019) como podemos inferir do último trecho: “Porém o meu medo é da violência, acho que é por isso que aqui na Universidade também está um pouco, sabe... pelo menos dentro do curso, é a questão da violência, as pessoas não têm mais medo”. Quando afirma que “as pessoas não têm medo”, a enunciação nos permite afirmar que os/as indivíduos/as estão se sentindo à vontade e autorizados a serem preconceituosos/as e oprimirem aqueles/as que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, por exemplo. Nessa perspectiva, é importante ter consciência de que:

As ameaças à educação brasileira exigem a nossa energia para pautar um debate público que, infelizmente, tem se mostrado quase sempre superficial e perigosamente homogêneo, dominado pelos discursos eficientistas do empresariado e de suas assessorias educacionais. A luta por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas e com liberdade de ensinar depende de nossa disposição para defender projetos educacionais radicalmente democráticos ante o que hoje, na educação brasileira, ganha evidentes contornos de barbárie. É preciso desbarbarizar a educação (CÁSSIO, 2019, p. 16).

Para contribuir com esse grande desafio são necessários professores/as que tenham o compromisso e a responsabilidade de encarar o debate político, compreendendo que isso é imprescindível para o seu exercício profissional, enquanto intelectual crítico que busca transformar realidades opressoras de grupos sociais minoritários em direitos. Contrariamente à percepção de parte dos/as estudantes quando

³⁷ O bolsonarismo é um movimento que ganhou força, sobretudo, a partir da eleição do ex-militar e ex-Deputado Federal Jair Messias Bolsonaro para Presidente da República do Brasil em 2018. A vitória do ultraliberalismo obscurantista para o maior cargo do país nas últimas eleições possibilitou o ressurgimento de movimentos extremistas fascistas que estavam adormecidos no tecido social brasileiro. O bolsonarismo representa, portanto, o conservadorismo, o ódio como política contra adversários políticos e as minorias sociais; a anticiência, o culto à ignorância, o autoritarismo antidemocrático que se mostra em forma de violências diversas praticadas contra determinados grupos e suas culturas, a exemplo das mulheres, sobretudo, as mulheres negras periféricas e pessoas LGBTs (CÁSSIO, 2019).

discursam: “Acho que mais por medo ou por não querer abordar mesmo, acho que por conta deles mesmos de não quererem abordar”, os/as professores/as precisam assumir um compromisso social e político, contribuindo para fortalecer a resistência junto aos/às que lutam por uma educação mais igualitária, justa, laica, inclusiva e democrática. Desse modo:

O quadro de resistência não pode ser confundido com resignação ou passividade. Ao contrário, precisa ser elaborado com as pedagogias da indignação, do compromisso, da esperança e da construção de sonhos possíveis, para utilizar categorias e concepções de Paulo Freire. Segundo o educador, a sabedoria que advém das práticas é nossa melhor conselheira, o que não significa desmerecer os necessários esforços de reinvenção de paradigmas capazes de dar conta da complexidade do mundo em que vivemos e dos enormes desafios para transformá-lo (PONTUAL, 2019, p. 160).

Em relação às dificuldades que os professores têm para abordar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula (“Presença de professores e alunos preconceituosos com comportamentos machista, LGBTfóbico e misógino no curso”)

Vejamos os trechos que seguem:

Tem caso que professores daqui têm um certo nível de brincadeira, preconceito e gerou até uma confusão à noite, aí veio um povo de outros setores, de outras áreas reclamar com esse professor (ESTUDANTE 9, 8º SEMESTRE).

Os que têm dificuldades é porque são super hiper mega machistas, os dois né, são muito machistas. Eu fui para AVF dele, porque eu pegava briga com ele toda aula porque eu não aguentava ficar na sala e ele não deixava ninguém rebater o que ele dizia, aí eu saía, aí ele colocou na AVF todo mundo que tinha essa mesma posição e teve até alguns que ele reprovou por falta porque saíam da aula dele na hora que ele estava com essas coisas (ESTUDANTE 15, 8º SEMESTRE).

A gente tem aqui um certo professor que é extremamente preconceituoso, principalmente com as mulheres, e já ouvi, tive a possibilidade de ouvir ele xingando mulheres, chamando de quenga e coisa e tal, e isso é uma postura totalmente equivocada da parte dele julgar alguém, principalmente por ele ser, digamos assim, uma autoridade em sala de aula e ter esse comportamento. Há alguns professores também que se voltaram a dar em cima de alunas e é uma questão que eu acho cem por cento fora de ética por parte do professor, e que é importante repensar o que é um professor estar dentro de uma universidade e como ele se comporta eticamente em relação aos alunos que também estão se formando professores (ESTUDANTE 6, 7º SEMESTRE).

A gente tem um professor, até então assumido gay, homossexual, porém ele é uma pessoa que ainda reproduz muita homofobia, ainda reproduz muito machismo pelo fato dele ser uma pessoa com idade avançada, enfim, ele não tem um pingão de preocupação em fazer esse debate, em lutar contra essa homofobia (ESTUDANTE 18, 7º SEMESTRE).

Infelizmente a gente lida ainda no curso com pessoas muito preconceituosas, de você tocar no assunto e a pessoa já ignorar ou falar “não, isso é besteira”. Eu acho que essa pode ser uma das dificuldades para alguns professores não falarem “ah porque você está falando isso em sala”, “ah porque o conteúdo da aula não é esse”, “eu vim aqui para estudar Geografia e não isso”. Porque infelizmente, a gente ainda tem esse perfil de pessoas no curso (ESTUDANTE 12, 8º SEMESTRE).

A partir do primeiro e segundo trechos podemos depreender que existem professores/as que se utilizam do poder e da autoridade que possuem enquanto docentes de uma instituição de ensino para praticarem atos preconceituosos contra mulheres e pessoas dissidentes da norma sexual e de gênero, dificultando assim, abordagens subversivas e desconstrutivas sobre essas questões. A cena enunciativa do primeiro trecho nos permite inferir que existe uma disputa discursiva, uma disputa de narrativas protagonizada por aqueles/as que obstinadamente produzem, reproduzem e atualizam os fundamentos cis-heteronormativos e machistas (JUNQUEIRA, 2012) – no caso aqui tendo como protagonista a figura de um professor que pela natureza política e social do seu trabalho, esperava-se que fizesse o contrário – e os/as que “precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural” que institui uma sequência lógica e binária entre identidades e desejos “criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero” (BUTLER, 2016, p. 44).

Pela enunciação do segundo trecho podemos depreender que além do discurso, existem docentes que se utilizam de outros meios para impor uma narrativa agressiva machista e de desrespeito à diversidade dos/as estudantes. É possível inferir o uso deliberado de autoritarismo coercitivo no intuito de provocar medo de reprovação acadêmica nos/as estudantes que ousassem se colocar contra a postura misógina e LGBTfóbica do docente. Essa circunstância, portanto, exemplifica e escancara uma:

Situação contraditória: enquanto as pessoas estão expondo mais sua orientação sexual confiantes num discurso constitucional de direitos iguais, vivemos, na prática, um verdadeiro holocausto de homossexuais, ou de pessoas que de alguma forma não se enquadram nos padrões heteronormativos [...] os professores continuam fazendo piadas

constrangedoras e o bullying homofóbico persiste sem que a Instituição tome decisões para contê-lo (SANTOS; FELIPE, 2018, p. 72).

Fica evidente também no discurso que os/as estudantes não recebem apoio institucional para lidar com as investidas odiantas e excludentes de professores. A resistência à pedagogia do ódio implementada por alguns docentes – ainda bem que é uma minoria, como pontua os/as alunas – ocorre por iniciativa e responsabilidades dos próprios discentes que, muitas vezes, sacrificam o seu desempenho acadêmico como forma de não se submeter a discursos e narrativas de aversão e ódio “contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2012, p. 67).

No terceiro trecho a cena enunciativa nos coloca diante de uma realidade de deterioração, objetificação e falta de respeito para com as mulheres, muito análoga a que costumeiramente vemos na sociedade. Entretanto, estamos falando de um espaço de formação de professores/as que se utiliza de uma pedagogia carregada de discursos e símbolos machistas, misóginos e sexistas colocados em prática por professor formador, portanto, não podemos deixar de considerar o alcance, a representatividade e a repercussão que isso terá nos/nas estudantes – os quais brevemente também serão professores/as – e na sociedade que já apresenta uma enorme desigualdade de gênero e preconceito contra pessoas LGBTs.

Torna-se, assim, evidente que a naturalização do desdém, do desrespeito e da opressão com que as mulheres – sobretudo as mulheres negras, pobres, gordas, lésbicas, do campo, indígenas – são tratadas na sociedade se reproduz também em discursos pedagógicos no âmbito da formação de professores/as. Reproduz-se com naturalidade, até a prática comum na sociedade do assédio sexual de mulheres, denotando a ideologia de que o ser feminino é antes de qualquer coisa um objeto sexual e que não importa o espaço de poder que consiga chegar – trata-se de alunas de um curso superior de uma universidade pública – o pensamento machista e sexista tende a continuar construindo o feminino como um ser menor, desprezível, indigno de respeito e consideração. Entretanto, esse exercício de poder opressor continuamente suscita a resistência, pois como assinala (FOUCAULT, 2015; 2016), o exercício do poder sempre ocorre entre sujeitos que têm a possibilidade de resistência.

A partir do quarto trecho, a cena enunciativa nos permite inferir que mesmo não escondendo que a sua orientação sexual é divergente da norma heterossexista, existem

professores que além de se recusar a abordar as questões envolvendo gênero e diversidade sexual na formação docente, contribuem para a manutenção da lógica de discriminação e preconceitos machistas, misóginos e LGBTfóbicos. Essa realidade nos assinala com clareza que é equivocada a ideia de que todos/as que são dissidentes da norma sexual e de gênero teria uma inclinação quase que natural para lutar contra os discursos e narrativas que constroem alguns/mas sujeitos/as como desviantes, marginais e estigmatizados/as por não corresponderem às expectativas dessa norma. Nessa perspectiva, para romper com o pensamento dicotômico e biologizante que presidem o entendimento normalizador sobre gênero e diversidade sexual, galgando um pensamento crítico e antiLGBTfóbico é necessário compreender que:

Cada ordem social estabelecida empenha-se para que suas assimetrias e arbitrariedades históricas sejam percebidas como ordenamentos naturais, e continuem a ser impostas e perpetuadas como legítimas, necessárias, imutáveis ou inevitáveis. De fato, uma das estratégias ideológicas centrais do discurso antigênero é renaturalizar a ordem social, moral e sexual tradicional e apontar como antinaturais crenças, ideias ou atitudes que contrariem essa ordem, bem como rechaçar a contribuição das ciências sociais para a compreensão dos processos sociais, históricos e culturais de construção da realidade (JUNQUEIRA, 2019, p. 139).

No último trecho temos um discurso que coloca como dificuldade para que os docentes abordem as questões envolvendo gênero e diversidade sexual, a falta de interesse por parte de alguns/mas estudantes sobre essas questões. Os interdiscursos avessos à tentativa de abordagem apelam para que os/as professores/as se concentrem em ensinar os conteúdos específicos do curso, em uma clara rejeição a estudos e conhecimentos que problematizem o padrão cis-heteronormativo vigente. Nessa perspectiva, ocorre a interdição de epistemologias e pedagogias que representem a diversidade sexual e de gênero no âmbito da formação de professores/as, o que em outras palavras, significa dizer que na prática ocorre a tentativa constante de interdição, sufocamento, rejeição e negação das presenças dissidentes da norma sexual e de gênero nos mais diversos espaços sociais, sobretudo nos espaços educacionais.

Essa realidade, em parte, é símbolo do apego ideológico a crenças infundadas que distorcem os estudos sobre gênero e sexualidade em escala mundial, atualmente, tendo como consequência a disseminação de pavor e medo sociais.

Assistimos nos últimos anos à emergência de um discurso reacionário que, entre outras coisas, afirma haver uma conspiração mundial contra a família. Segundo ele, a escola tornou-se o espaço estratégico para a imposição de uma

ideologia contrária à natureza humana: a “ideologia do gênero”. Engajados nessa agenda global, os professores, em vez de cumprirem o currículo, buscariam usurpar dos pais o protagonismo na educação moral de seus filhos para doutriná-los com ideias contrárias às convicções e os valores da família. Para aniquilá-la por meio do cancelamento das diferenças naturais entre homens e mulheres, esses inimigos da família procurariam confundir as crianças, obrigando, por exemplo, os meninos a vestirem saias e a brincarem de bonecas, enquanto as meninas seriam instigadas a se livrarem de sua natural propensão a cuidar dos outros. Em um esforço de “erotização das crianças” desde a mais tenra idade, alunos seriam estimulados a se interessarem por masturbação, homossexualidade, transexualidade, prostituição, aborto, poligamia, pornografia, pedofilia, bestialismo etc [...] Em dezenas de países, a arena pública tem sido tomada por mobilizações voltadas a eliminar ou reduzir as conquistas feministas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias de não discriminação, a entrar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, e a fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários. Escolhida como um dos principais alvos dessa ofensiva reacionária transicional, a escola foi colocada no centro de um debate público em que os desafios relativos às garantias ao direito à educação cedem lugar a abordagens voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica e de socialização para o convívio social, plural, cidadão e democrático (JUNQUEIRA, 2019, p. 135-136).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em agosto de 2018 demos início a uma longa e desafiadora jornada que teve como resultado as reflexões e o conhecimento expostos nessa dissertação. O caminho percorrido até aqui, longe de nos trazer certezas, nos abriu um espectro ainda maior de indagações, dúvidas e curiosidades que nos despertaram o desejo de darmos continuidade aos estudos e pesquisas nesse campo do conhecimento.

Ao iniciar essa jornada tínhamos a pretensão de colocar a nossa compreensão acerca das questões de gênero e diversidade sexual no âmbito da educação. Ao refletirmos sobre as pesquisas já realizadas no que tange a estas questões nesse campo específico de atuação, resolvemos explorar a formação docente por percebermos que esse era um campo menos explorado e por consideramos ser de muita relevância refletirmos sobre a formação de professores/as e se esta oferece condições de tratar essas questões visando contribuir para superar as desigualdades de gênero e a LGBTfobia tão presentes na sociedade e, conseqüentemente nos espaços educacionais formais como as universidades e as escolas.

Nessa perspectiva, para explanarmos os resultados desse estudo, retornaremos ao problema que serviu como ponto de partida para nossa pesquisa: Qual o lugar que as questões de gênero e diversidade sexual ocupam no curso de licenciatura em Geografia? – e aos nossos objetivos específicos.

A partir do nosso primeiro objetivo, o qual buscou analisar o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual na formação para o magistério, tomando por base o instrumento de análise do PPC da licenciatura em Geografia (apêndice C), percebemos que apesar desse documento afirmar que procura se embasar e atender às exigências das normativas legais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, não prevê nenhuma recomendação ou objetivo visando a abordagem de gênero e diversidade sexual para a formação docente realizada no âmbito da licenciatura em Geografia.

Desse modo, podemos afirmar que a ausência da previsão de um tratamento sobre os temas gênero e diversidade sexual em um documento importante que estabelece os objetivos e as diretrizes curriculares, políticas e pedagógicas do curso, se constituindo como o principal guia para a ação formativa de professores/as, mostra não só a omissão dessas questões no currículo formal da licenciatura como também indica o

descumprimento de recomendação explícita das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no que tange à necessária abordagem desses temas nos estabelecimentos escolares.

Tivemos como resultados também, ainda relacionados ao primeiro objetivo, que a não previsão e atenção aos temas gênero e diversidade sexual no âmbito do PPC revela o posicionamento ideológico, político, social e cultural da Universidade e da comunidade acadêmica do curso, quando apegados e assimilados pelo padrão de gênero e sexualidade hegemônicos, naturalizam currículos e práticas pedagógicas excludentes e opressoras de todos/as que não se conformam à lógica que só visibiliza o homem branco, de classe média alta, heterossexual e cisgênero.

Quanto ao segundo, terceiro e quarto objetivos da pesquisa cuja finalidade foi compreender a concepção de professores/as e estudantes sobre a abordagem do gênero e da diversidade sexual no âmbito da formação de professores/as; perceber a relevância de se abordar as questões de gênero e diversidade sexual apontadas por professores/as e discentes; e, apreender as facilidades e dificuldades relatadas por docentes e estudantes em abordar as questões de gênero e diversidade sexual dentro da licenciatura em Geografia, nossos achados apontam que apesar de todos/as os/as professores/as entrevistados/as considerarem muito importante e relevante abordar gênero e diversidade sexual na formação docente, na prática essa abordagem só ocorre de maneira esporádica e desprovida de planejamento e sistematização, sobretudo, devido à falta de incentivos e diretrizes institucional e curricular da licenciatura. Conforme apontaram os/as professores/as, a necessidade de abordagem se justifica por se tratar de uma formação docente, portanto, são conhecimentos necessários a uma licenciatura e porque são temas importantes por se tratar de pessoas que podem estar sofrendo opressão, sobretudo no momento atual, onde impera muita ignorância, violência e intolerância em relação a diversas questões, especialmente em relação a estas. Entretanto, segundo apontaram os discursos dos docentes, a abordagem sobre gênero e diversidade sexual só ocorre se for por iniciativa individual de algum/a docente, de maneira pontual no âmbito de suas disciplinas ou através de algum evento promovido pela própria instituição, centros acadêmicos dos cursos, coletivos de estudantes e sindicatos.

Os resultados nos permitem visualizar também, as facilidades e as dificuldades apontadas pelos/as docentes no que tange à abordagem das questões envolvendo gênero

e diversidade sexual no âmbito da licenciatura. Foram apontadas como facilidades o fato de trabalharem com jovens estudantes em formação que demonstram abertura para discutir temas relacionados à diversidade; e a liberdade e autonomia que eles/elas têm enquanto docentes para abordar esses temas, inclusive para relacionar com os conteúdos de suas disciplinas, além do fácil acesso a informações acerca desses temas na atualidade. Foram apontadas como dificuldades, a falta de formação/preparo dos/as docentes para abordar essas questões e incompatibilidade com os assuntos das disciplinas específicas que ministram; ausência de um direcionamento formal/colegiado e institucional que aponte as diretrizes para proceder em relação a essas questões e o fato de tratar-se de temas ainda polêmicos, rodeados de tabus e que uma parte dos estudantes ainda rejeita a abordagem.

Em relação ao que pensam os estudantes, encontramos como resultados o fato de que todos/as os/as discentes entrevistados/as consideram muito relevante que em sua formação enquanto docente sejam trabalhados temas envolvendo gênero e diversidade sexual. Os/as estudantes apresentaram como justificativa para a necessidade dessa abordagem o fato de que terão que estar capacitados/as para lidar com a diversidade e com os conflitos consequentes dos preconceitos relacionados a estas questões para que se possa ajudar no combate aos diversos preconceitos e contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária, respeitosa e inclusiva; além de serem questões que estão previstas em lei para serem discutidas na educação básica dentro dos temas transversais e para que os/as licenciandos/as tenham a oportunidade de aprender sobre esses temas, consequentemente, mudar o pensamento e conseguir ter uma mente mais aberta através da compreensão dessas questões.

Tivemos como resultados também a forma como segundo a visão dos/as discentes é abordado gênero e diversidade sexual no âmbito da licenciatura. Conforme assinalou os/as estudantes, a abordagem é motivada devido a casos de preconceito (machismo, sexismo, LGBTfobia) que ocorrem no curso e na Universidade; ocorre também de maneira esporádica e pontual no âmbito de algumas disciplinas. O achado que nos parece mais relevante é a percepção de que esses temas são mais abordados pelos/as próprios/as estudantes de maneira informal ou de forma organizada pelos CAs, em eventos, seminários etc ou no âmbito das aulas por meio de discussões e apresentação de trabalhos acadêmicos.

No que tange ao que facilita e ao que dificulta que as questões envolvendo gênero e diversidade sexual sejam abordadas pelos/as docentes no âmbito da

licenciatura, os principais resultados apontam que os/as estudantes consideram como facilidade o fato dos/as professores/as terem autonomia e liberdade para abordar esses temas na licenciatura e também há a percepção de que parte dos/as professores/as apresentam interesse, empatia e/ou conhecimento para desenvolver uma abordagem sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do curso.

Em relação às dificuldades que os professores/as têm para desenvolver uma abordagem sobre gênero e diversidade sexual no âmbito da licenciatura, os resultados apontam para a ausência de uma disciplina ou um direcionamento formal no currículo para debater essas questões e uma maior prioridade dada aos conteúdos específicos das disciplinas, assim como dificuldade que os docentes têm para relacionar estes conteúdos específicos com uma discussão sobre os temas gênero e diversidade sexual; além de carência de conhecimentos dos/as docentes sobre esses temas e medo/receio das reações dos/as estudantes ou por não considerarem necessária a abordagem desses assuntos e a presença de professores/as e alunos/as preconceituosos/as com comportamentos machista, LGBTfóbico e misógino no curso.

Depois de apontarmos os resultados atingidos pelos objetivos específicos, agora responderemos a nossa pergunta de pesquisa, procurando evidenciar os resultados encontrados por meio do objetivo geral que foi analisar, a partir dos discursos, o lugar de gênero e da diversidade sexual no curso de licenciatura em Geografia. Os resultados evidenciam que as questões de gênero e diversidade sexual ocupam um lugar de marginalidade, desconhecimento, tensionamento, silenciamento, indiferença e conformismo no âmbito da licenciatura em Geografia da URCA.

Nessa perspectiva, ocupam um lugar de marginalidade considerando a ausência de uma previsão formal para o tratamento destas questões no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso, o qual é o principal documento a guiar os caminhos e as diretrizes políticas e pedagógicas para a formação de professores/as na licenciatura. Desse modo, a abordagem e atenção para com as questões envolvendo gênero e diversidade sexual ficam à margem de um tratamento a partir de uma representação institucional que reconheça a necessidade de se problematizar aspectos em torno de gênero e sexualidade que são usados como referência para a opressão e exclusão de pessoas que não se conformam a padrões hegemônicos que gozam de prestígio social e cultural.

Colocar à margem do currículo e de diretrizes pedagógicas, políticas e institucionais, temas como gênero e sexualidade, além de não reconhecer e marginalizar

as pessoas com corpos, identidades e subjetividades dissidentes do padrão cis-heteronormativo, também significa a afirmação de um discurso que naturaliza e estabelece esse padrão como guia e modelo a ser seguido. Trata-se, portanto, em última instância, de um posicionamento político, pedagógico e institucional carregado de relações de poder e que portanto, estabelece e reproduz a norma de gênero e sexualidade hegemônicas, colocando à margem todos/as que não se adéquam a sua matriz de inteligibilidade.

Assim, consideramos também, que a ausência de uma previsão de abordagem dos temas gênero e diversidade sexual no âmbito do curso compromete o alcance satisfatório do perfil do egresso preconizado no PPC da licenciatura. Uma vez que os resultados nos mostram que a prática pedagógica e discursiva do curso privilegia a formação de profissionais com perfil mais voltado para o núcleo da Geografia Física, em detrimento do núcleo da Geografia Crítica, a qual seria mais propensa a impulsionar uma formação voltada para a problematização de questões sociais, culturais, políticas e históricas – a exemplo do machismo, sexismo, misoginia e LGBTfobia – de modo a contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária para com a diversidade e os direitos humanos de todos os grupos.

As questões envolvendo gênero e diversidade sexual podem ocupar um lugar de desconhecimento na medida em que a maioria dos/as professores/as nunca passaram por qualquer tipo de formação acerca dessas questões e continuam sem ter acesso a uma formação continuada que os/as possibilite compreender gênero e sexualidade fora dos marcos meramente biológicos e essencialistas, os quais não consideram os aspectos subjetivos, sociais, culturais e históricos envolvidos na construção e representação das mulheres e das identidades de gênero e sexuais na sociedade, e por isso, não permitem o reconhecimento dessas identidades e subjetividades por não atenderem ao modelo cis-heteronormativo predominante.

Essa situação faz com que esse lugar de desconhecimento seja reproduzido dentro da licenciatura, pois grande parte dos/as estudantes acabam seguindo as diretrizes curriculares, pedagógicas e políticas normalizadas a partir do modelo cis-heteronormativo sem fazer nenhum questionamento, pois a maioria ainda não despertou para a realidade de desigualdade baseada em gênero e sexualidade.

Ocupam um lugar de tensionamento ao passo que cada vez mais estudantes, de forma individual e coletiva, através da participação em movimentos sociais, como movimentos estudantis, Movimento LGBT, Movimento Feminista, Movimento Negro,

reivindicam para si as identidades dissidentes e contra hegemônicas, a exemplo das identidades homossexuais, bissexuais e transexuais. Reivindicam a desconstrução das bases machistas, sexistas, misóginas e LGBTfóbicas sobre as quais a Universidade está alicerçada, tensionando-a e levando-a, mesmo que de forma tímida e lenta, a se repensar enquanto lugar que precisa comportar maneiras de existir que não suportam mais serem invisibilizadas, oprimidas, apagadas ou assimiladas a um modelo de gênero e sexualidade hegemônico e naturalizado.

Desse modo, também entendemos que essas questões podem ocupar um lugar de silenciamento quando professores/as se utilizam da sua posição de autoridade institucional, pedagógica e política para impor pensamentos e crenças pessoais preconceituosas que reproduzem discursos e ideologias machistas, misóginas, sexistas e LGBTfóbicas levando à exclusão e opressão de estudantes que não se adéquam aos padrões de gênero e sexualidade normalizados e naturalizados. O silenciamento domina, sobretudo, quando essas práticas de preconceito e opressão não são prevenidas, apuradas ou punidas pela Universidade que ao silenciar acaba não apenas consentindo tais práticas, como emite um discurso institucional de reafirmação do padrão de gênero e sexualidade heteronormativo e LGBTfóbico. Consequentemente, sob o aparente discurso de normalidade, esse silenciamento sufoca a voz desses/as estudantes, reprime seu desenvolvimento acadêmico e causa evasão da Universidade por esta ter sido um ambiente hostil às suas presenças incômodas.

Consideramos que as questões de gênero e diversidade sexual ocupam um lugar de indiferença e conformismo quando apesar de haver o reconhecimento por parte dos/as docentes e estudantes sobre a importância e a necessidade de se abordar essas questões no âmbito da formação de professores/as – já que conforme suas percepções ocorrem preconceitos, opressão, desrespeito aos direitos humanos e violências diversas contra mulheres e pessoas LGBTs nos mais diversos espaços sociais, inclusive nas universidades e escolas – esses temas ainda não são tratados com a seriedade, urgência e necessidade que o contexto atual exige.

Entendemos como indiferença e conformismo quando alunas e alunos sofrem opressão e desrespeitos diários por conta de questões envolvendo gênero e sexualidade e apesar disso, os/as professores/as continuam completamente focados/as em cumprir o currículo técnico e específico do curso, a despeito da necessária observação do contexto e da real necessidade dos/as estudantes, enquanto profissionais que precisam ter uma formação integral para adquirirem as habilidades necessárias ao desempenho de suas

funções enquanto agentes críticos. Nesse sentido, normalizar e naturalizar discursos e práticas preconceituosas, opressoras e excludentes tendo como base os estereótipos de gênero e sexualidade é se conformar ao padrão cis-heteronormativo imposto. Conseqüentemente, o conformismo leva à prática da indiferença, pois passa a se adotar o sistema padrão como referência de normalidade, naturalidade e verdadeiro. Todo o resto é um desvio disso, portanto, deve ser rejeitado ou pelo menos tratado com indiferença.

Contudo, durante o desenvolvimento dessa pesquisa também foi possível perceber que as questões de gênero e diversidade sexual ocupam um lugar de respeito, reconhecimento, atenção e compromisso.

Assim compreendemos que essas questões ocupam um lugar de respeito quando os/as professores e estudantes emitem discursos de reconhecimento das mulheres e LGBTs como pessoas que têm direito a uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade e sem sofrer discriminação, independentemente de suas identidades e subjetividades atenderem ou não a qualquer padrão social ou cultural hegemônico. Sendo assim, podem ocupar um lugar de reconhecimento à medida que se entende que há desigualdade social baseada em gênero e sexualidade e que mulheres e pessoas LGBTs são vítimas de um processo social e histórico de construção de diferenças que os inferioriza e os oprime ao ponto de lhes ser retirado diversos direitos, inclusive o direito à vida.

Entendemos que essas questões ocupam um lugar de atenção na licenciatura quando parte dos/as professores/as e estudantes se mobilizam de forma individual ou coletiva para denunciar ou abordar a situação de preconceito, sexismo, machismo e misoginia a que as mulheres são submetidas na Universidade e na sociedade, sobretudo, as mulheres da região do Cariri Cearense. Quando professores/as usam suas aulas para ceder espaço ao debate sobre gênero e sexualidade, mesmo que na maioria das vezes, a discussão seja realizada por pessoas convidadas, membros de movimentos sociais ou pelos/as próprios/as estudantes. Quando os movimentos estudantis e Centros Acadêmicos se colocam atentos e contra qualquer manobra que vise colocar mulheres e pessoas dissidentes da norma sexual e de gênero em um estado de ainda mais desigualdade e vulnerabilidade social. Entendemos também como demonstração de atenção para com essas questões, a presteza, o respeito e o interesse com que professores/as e estudantes me receberam para a realização dessa pesquisa, revelando um cuidado que me deixou esperançosa.

Percebemos que essas questões ocupam um lugar de compromisso a partir dos discursos de professores/as e estudantes no que tange à compreensão de sua responsabilidade social e compromisso enquanto profissionais da educação, combater qualquer tipo de desigualdade social, seja ela fundamentada em gênero, sexualidade, raça, classe social etc.

Contudo, consideramos também que a formação de professores na licenciatura em Geografia da URCA ainda ocorre, na maior parte do tempo, em uma perspectiva de valorização do desempenho técnico e específico do conhecimento tendo como consequência a formação de professores/as preocupados/as em desenvolver habilidades específicas e restritas, a despeito do necessário entendimento de que ser um profissional da docência demanda compreender de maneira crítica as dimensões que compõem o ser humano integralmente. Assim, gênero e sexualidade fazem parte dessas dimensões fundamentais e não podem ser invisibilizados em uma formação de profissionais que têm o desafio e a responsabilidade de intermediar conhecimentos, ideologias, sonhos, enfim, vidas humanas.

Desse modo, entendemos que ainda há um lugar dentro da licenciatura em Geografia para discursos que reproduzem ideologias machistas, misóginas, sexistas e LGBTfóbicas e que essa lógica certamente se replicará com mais facilidade no âmbito das escolas onde a maioria dos/as licenciandos/as irão posteriormente atuar, devido à ausência das necessárias condições para intervir no sentido de provocar uma abordagem pedagógica transgressora e *queer* de forma a ser demonstrada e desconstruída a lógica hegemônica cis-heteronormativa, machista e misógina que sustenta preconceitos e estereótipos contra todos/as que não se adequam à norma imposta, tendo, desse modo, a oportunidade de colaborar com a existência de uma educação menos discriminatória, mais justa e diversa para todos/as.

Assim, para que as pessoas dissidentes sexuais e de gênero não fiquem solitárias na luta por reconhecimento, é necessário que a Universidade e os atores e atrizes que a compõem sejam mais do que não ser machistas, misóginos e LGBTfóbicos, é imprescindível que eles/elas sejam contra o machismo/misoginia e antiLGBTfóbicos.

Pois, é através de uma postura contra a homofobia, contra o machismo, contra o sexismo, contra a transfobia que se é possível sair de uma posição de passividade pedagógica, para uma de protagonismo questionador e a partir disso ter condições de pôr em prática uma pedagogia transgressora *queer*.

Com base nos dados dessa pesquisa, consideramos também ser de extrema importância que seja criada e implementada de forma dialogada e democrática uma política institucional que possibilite uma autocrítica e o desenvolvimento de ações contra a discriminação e opressão de grupos estigmatizados socialmente no âmbito da Universidade. Sugerimos também que o PPC do curso de licenciatura passe por uma reformulação e que nesse processo sejam envolvidos/as a comunidade acadêmica do curso, o CA, os movimentos estudantis, assim como representantes de movimentos sociais que militam em prol dos direitos humanos de mulheres (com seus marcadores sociais de gênero, raça, classe) e pessoas LGBTQs.

A partir dos debates para reformulação e implementação de um PPC mais inclusivo quanto às questões de gênero e diversidade sexual, sugerimos que se busque meios para refletir sobre a necessidade de construção por todos/as de um currículo em que seja problematizada a construção cultural das diferenças que acaba oprimindo mulheres e pessoas LGBTQs na sociedade. É imprescindível que se reflita sobre a necessidade de introdução desse debate de forma mais sistematizada no âmbito do curso, com a maior brevidade possível, seja por meio da criação e implementação de uma disciplina optativa ou mesmo o colegiado deliberar acerca da necessidade de criação de mais uma disciplina para compor a matriz curricular do curso.

Ponderamos também ser relevante que o Departamento de Geociências, assim como a Coordenação da licenciatura em Geografia proponham a realização de cursos de formação continuada para professores/as e outros/as profissionais que atuam no curso, acerca das questões de gênero e diversidade sexual no âmbito da educação.

Por fim, ainda com base nos resultados dessa pesquisa, entendemos que para que haja possibilidade de rompimento do ciclo de reprodução de discursos carregados de ideologias preconceituosas e excludentes, baseadas em gênero e sexualidade, no âmbito da formação de professores/as faz-se necessário que docentes e licenciandos/as encarem o desafio de saírem da posição de reprodutores de uma educação “bancária”, acrítica e engessada em padrões sociais e culturais excludentes e juntos/as, em um movimento retroalimentado de ensinar e aprender, construam outros discursos, outras pedagogias, outras docências e discências, outra Universidade que possa comportar Outros/as sujeitos/as.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974.

ANDRADE, L. N. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

ARAÚJO, I. M.; ESMERALDO, J. D. **Educação de meninas e meninos: pensando conceitos, repensando práticas**. In: Dialogando com os saberes da docência: pesquisas, teorias e práticas. Recife: Linceu, 2014.

ARAÚJO, R. A. [et al]. **Em tempos de Pós-verdade: desconstruindo “ideologia de gênero” e “Marxismo Cultural”**. In: Relações de gênero e as subjetividades em contextos culturais [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BALESTRIN, P. A. **Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação**. In: Educação em gênero e diversidade. 2ª ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Vol. 2. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENTO, B. **A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual**. Salvador: Editora devires, 2017.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BORTOLINI, A. **Diversidade sexual na escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/ UFRJ, 2008.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Mapa da violência contra a mulher 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CÁSSIO, F. **Desbarbarizar a educação.** In: MARIANO, Alessandro [et al]. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CEARÁ. Universidade Regional do Cariri. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** Crato: Departamento de Geociências, 2013 - 2014.

CHARLOT, B. **Da Relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DESLANDES, K. **Formação de Professores e direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ouro Preto, MG: UFOP, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social.** In: Perpec. Dial: Revista de Educação e Sociologia, Navirai, v.01, p. 34-42, jan-jun, 2014. Disponível em <file:///C:/Users/L%C3%A9ia/Desktop/15-Texto%20do%20artigo-37-1-10-20140612.pdf>.

FACCO, L. **Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil.** São Paulo: Summus, 2009.

- FIORIN, J. L. **A multiplicação dos ethe**: a questão da heteronímia. In: Ethos discursivo/Ana Raquel Motta, Luciana Salgado (organizadoras). São Paulo: Contexto, 2015.
- FIORIN, J. L.; DISCINI, N. **O uso linguístico**: a pragmática e o discurso. In: Linguística? Que é isso?/ organizador José Luiz Fiorin. São Paulo: Contexto, 2013.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GARCIA, C. C. **A Pedagogia Transgressora e os Estudos Queer**: Aproximações. In: O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris: gêneros, corpos e sexualidades na formação docente. 1ª ed. São Paulo: Anablume, 2017.
- GARCIA, C. C.; YAGO, D. F.; SANCHEZ, M.H.; SILVA, F. M. da. **O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris**: gêneros, corpos e sexualidades na formação docente. 1ª ed. São Paulo: Anablume, 2017.
- GGB (Grupo Gay da Bahia). Mortes violentas de LGBT+ no Brasil. Salvador-BA: GGB. Relatório 2018. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2020.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais transformadores**. In: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp. 157-164.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, R. D. A **“ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é**. In: MARIANO, Alessandro [et al]. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

JUNQUEIRA, R. D. A **pedagogia do armário**: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. Revista Educação On-line PUC-Rio nº 10, p. 64-83, 2012.

Disponível em:

<http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>.

Acesso em 15 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2001.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

LOURO, G. L. **Foucault e os estudos queer**. In: Margareth Rago; Alfredo Veiga-Neto (Org.). Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-posições**. São Paulo, v. 19, n. 2, p.17-23, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. In: Ethos discursivo/Ana Raquel Motta, Luciana Salgado (organizadoras). São Paulo: Contexto, 2015.

MARIANO, A. [et al]. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIGUEL, L. F; BIROLI, F. **Feminismo e Política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro / From “Marxist indoctrination” to “gender ideology”: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 590-621, set. 2016. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 26 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

OLIVEIRA, J. M. **Trânsitos de Gênero**: Leituras Queer/trans da Potência do Rizoma Gênero. In: Dissidências Sexuais e de Gênero. Salvador: EDUFBA, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3ª. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PDI/URCA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2017 – 2021)**. Universidade Regional do Cariri. Disponível em: <<http://www.urca.br/novo/portal/index.php/documentos/category/2-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PÊCHEUX, M. **O estranho espelho da análise do discurso**. In: COURTINE, J-J. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Cristina de Campos *et al.* São Carlos: EdUFScar, 2009.

PEREIRA, L. K. A. *et al.* **Experiência da transexualidade pela ótica de um garoto trans de uma escola estadual do estado do Ceará**. In: Diversidade Sexual, gêneros e Raça: Diálogos Brasil-África / Luma Nogueira Andrade. Realize Editora: Campina Grande-PB, 2019.

PONTUAL, P. C. **Educação popular e participação social**: desafios e propostas para hoje. In: MARIANO, Alessandro [et al]. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

PRADO, C. **Não recomendado**, 2014. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caio-prado/nao-recomendado>. Acesso em 22 ago. 2020.

PRADO, M. A. M; MACHADO, F. V. **Preconceito contra Homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, M. A. M; MACHADO, F. V. **Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIRINO, G. S. **Prática docente em sexualidade e educação sexual no espaço escolar.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

RODRIGUES, E. H. S; MELO, I. F. **Por uma Pedagogia que Liberte todas as Cores: O projeto Mulheres Inspiradoras e seu Potencial para o Enfoque em Dissidências de Gênero e Sexuais: the project Mulheres Inspiradoras and its emancipatory potential for gender and sexual dissents.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 19, nº.3, 2018.

RODRIGUES, E. H. S; MELO, I. F. **Por uma Pedagogia que Liberte todas as Cores: O projeto Mulheres Inspiradoras e seu potencial para o enfoque em dissidências de gênero e sexuais: the project Mulheres Inspiradoras and its emancipatory potential for gender and sexual dissents.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 19, n.3, 2018. ISSN 0104-9712. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/17722>> Acesso em 22 jul. 2020.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, A. C; FELIPE, E. M. C. **Sexualidade na escola: a voz do silêncio.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, F. C. *et al.* Gênero e diversidade sexual na formação docente: uma reflexão acerca da importância para a inclusão da temática no currículo. **Encontro Internacional de Formação de Professores**, V. 9, n. 1. ISSN 2179-06. Disponível em <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2028/640>> Acesso em 22 mar. 2017.

SAUSSURRE, F. **Curso de Linguística Geral.** 25ª ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2003.

SOARES, M. R; FONTES, R. **Pedagogias transgressoras.** Salvador. UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências: Superintendência de Educação a Distância, 2019.

TORRES, M. A. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola.** (Série Cadernos da Diversidade). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP, 2013.

TREVISAN, J. S. **Devassos no Paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VANDRESEN, D. S. **O discurso como um elemento de articulação entre a arqueologia e a genealogia de Michel Foucault.** 2008. Dissertação de Mestrado em Filosofia – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2008.

VIEIRA, V. C; GONZALEZ, C. G. **Relações de gênero e sexualidade em discursos político-pedagógicos**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. ISSN 2179-510X.

Disponível

em<http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498759667_arquivo_discurso_genero_e_sexualidade_nos_parametros_curriculares_nacionais_reflexo_sobre_a_constitucao_do_discurso_pedagogico.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DISCENTES

Data: ____/____/____

I - Dados de Identificação Pessoal:

Nome: _____.

Idade _____ Pseudônimo _____

1. Estado Civil:

() Solteiro/a

() Divorciada/o

() Casada/o / União Estável

() Viúva/o

2. Sexo biológico

() Masculino () Feminino

3. Identidade de gênero

() Homem () Mulher / () Cisgênero () Transgênero () Travesti

4. Orientação Sexual:

() Heterossexual () Homossexual () Bissexual

5. Religião/ Denominação:

Cristão/ã () Judeu/deia () Islamita () Ateu/ Ateia () Matrizes africanas () /
(_____) / Outra _____

6. Renda familiar: _____

7. Com quem mora: _____

8. Quantos cômodos possui a moradia: _____

9. Tipo de moradia: () Própria () Alugada () Cedida

10. Semestre: sétimo () oitavo ()

II - Questões norteadoras:

Na sua concepção de que forma as questões de gênero são abordadas no curso de licenciatura em geografia?

Na sua concepção de que forma as questões de diversidade sexual são abordadas no curso de licenciatura em geografia?

Qual a relevância ou necessidade de se abordar essas questões para sua formação docente?

Quais as facilidades que os seus professores têm para abordar essas questões em sala de aula?

Quais as dificuldades que seus professores têm para abordar essas questões em sala de aula?

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES

Data: ____/____/____

I - Dados de Identificação Pessoal:

Nome: _____.

Idade _____ Pseudônimo _____

1. Estado Civil:

- () Solteiro/a
 () Divorciada/o
 () Casada/o / União Estável
 () Viúva/o

2. Sexo biológico

- () Masculino () Feminino

3. Identidade de Gênero/cis-trans

- () Homem () Mulher / () Cisgênero () Transgênero () Travesti

4. Orientação Sexual:

- () Heterossexual () Homossexual () Bissexual

5. Religião/ Denominação:

Cristão/ã () Judeu/deia () Islamita () Ateu/ Ateia () Matrizes africanas () /
 (_____)/ Outra _____

6. Titulação/ Área:

- () Pós-Doutorado / (_____)
 () Doutor/a / (_____)
 () Doutorando/a / (_____)
 () Mestre / (_____)
 () Mestrando/a / (_____)
 () Especialista / (_____)
 () Graduado/a / (_____)

7. Tempo de formado: _____ () Anos, () Meses

8. Tempo de Exercício no Curso de Geografia da URCA: _____ () Anos, () meses

9. Vínculo Empregatício:

Professor Efetivo () Professor Temporário () Professor Substituto ()

10. Dedicção exclusiva: () Sim () Não

11. Vínculo com a educação básica: () Sim () Não. Função: _____. Tempo:
 _____. Carga horária: _____

12. Já fez algum curso ou formação relacionados a gênero e diversidade sexual? Qual?

II - Questões norteadoras:

Na sua concepção de que forma as questões de gênero são abordadas no curso de licenciatura em geografia?

Na sua concepção de que forma as questões de diversidade sexual são abordadas no curso de licenciatura em geografia?

Qual a relevância ou necessidade de se abordar essas questões na formação docente?

Quais as facilidades para abordar essas questões em sala de aula?

Quais as dificuldades para abordar essas questões em sala de aula?

APÊNDICE C

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

O presente instrumento foi elaborado com base no instrumento de avaliação dos cursos de nível superior do MEC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. E tem como objetivo verificar a inserção de conteúdos que abordem gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura.

*PPC – Projeto Pedagógico do Curso

1. Nome da IES: Universidade Regional do Cariri – URCA *campus* Pimenta
2. Nome do curso _____
3. Carga horária total da licenciatura _____
4. Último ano de atualização do PPC _____
5. O PPC fala a respeito da articulação entre ensino, pesquisa e extensão?

Sim () Não (). Se sim, de que forma promove essa articulação?

6. O PPC faz alguma referência à necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica?

Sim () Não ().

7. De modo geral, o PPC menciona a diversidade sexual e as questões de gênero?
Sim () Não (). Em caso afirmativo, conforme o PPC, qual o tratamento que deve ser dado a esses temas diante do processo de formação docente?

8. Sobre a matriz curricular da licenciatura, ela faz alguma referência a temas relacionados a gênero e diversidade sexual?

Sim () Não (). Se sim, em qual ou quais disciplinas ocorrem essas referências?

9. A partir das ementas das disciplinas, que assuntos relacionados a gênero e diversidade sexual são abordados?

10. Conforme a metodologia prevista nos planos de unidade didáticas – PUD das disciplinas que abordam esses assuntos, que tipo de abordagem é dada aos temas relacionados a gênero e diversidade sexual?

11. O PPC do curso faz alguma referência a situações de desigualdade e opressão relativa ao gênero nos mais diversos espaços sociais?

Sim () Não ().

Se sim, refere-se a que tipo de desigualdade e opressão?

12. O PPC do curso faz alguma referência à condição de preconceito e negação de direitos relativos à diversidade sexual?

Sim () Não (). Se sim, a que se refere?

13. O PPC do curso faz alguma consideração acerca do que preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior no tocante às questões de gênero e diversidade sexual? Sim () Não ().

14. O PPC da licenciatura faz alguma consideração sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, notadamente o PCN Orientação Sexual?

Sim () Não ().

15. Em algum momento o PPC do curso elucida o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica com relação ao tratamento que se deve dar às questões de gênero e diversidade sexual na educação básica?

Sim () Não (). Se sim, de que maneira faz a

consideração _____

16. Em relação ao perfil dos egressos, o PPC faz referência à importância destes saberem lidar com a diversidade sexual e de gênero nos espaços educacionais? Sim () Não ().

De que forma? _____

17. Há algum projeto de extensão dentro do curso que aborde as questões de gênero e diversidade sexual?

Sim () Não (). Em caso afirmativo, qual o nome do projeto?

Características do projeto:

18. Existe algum projeto de pesquisa relacionado à licenciatura que aborde gênero e diversidade sexual?

Sim () Não ()

Qual? _____

Características do projeto:

19. Há algum grupo de pesquisa ligado à licenciatura que mesmo de maneira transversal estude gênero e diversidade sexual? Sim () Não ()

Nome _____

20. De maneira geral, o PPC aborda ou omite os temas relacionados a gênero e diversidade sexual na formação de professores/as? Caso aborde, há a previsão e o planejamento de como serão realizadas as atividades para que se concretize as ações?



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Glauberto da Silva Quirino, RG 2874368-94 SSP - CE, professor do Curso de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU da Universidade Regional do Cariri - URCA estou realizando a pesquisa intitulada “**GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCURSOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**”, que tem como objetivo geral: analisar o lugar de gênero e da diversidade sexual no curso de licenciatura em Geografia. E como objetivos específicos: apreender de que forma têm sido abordadas as questões de gênero e diversidade sexual dentro da licenciatura; identificar como discentes do curso veem as questões de gênero e diversidade sexual na sua formação; verificar como professores/as do curso de licenciatura concebem a abordagem das temáticas de gênero e diversidade sexual dentro do curso; avaliar o projeto pedagógico do curso no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual na formação para o magistério.

Para isso, estou desenvolvendo uma pesquisa composta pelas seguintes etapas: elaboração e qualificação do projeto de pesquisa, envio ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), coleta, análise e interpretação dos dados, apresentação da dissertação e divulgação dos resultados. Por essa razão, o/a Sr./a está sendo convidado/a a participar da pesquisa. Sua participação consistirá em responder a algumas perguntas relacionadas ao tema aqui em estudo. O procedimento utilizado será a entrevista semiestruturada, que poderá trazer algum desconforto ou constrangimento a depender do participante.

O tipo de procedimento adotado apresenta um risco mínimo que será reduzido mediante orientações e avisos aos/às participantes da pesquisa em relação a total proteção à confidencialidade, com particular ênfase à garantia do sigilo de informações confidenciais, que quando obtidas serão usadas somente para a realização da pesquisa, através do anonimato dos participantes, por meio da adoção de recursos como

pseudônimos ou o uso de numeração; e da instituição a qual estão veiculados/as ou quaisquer dados que permitam a identificação dos/as participantes.

Asseguramos que se houverem casos em que os procedimentos utilizados no estudo tenham trazido algum desconforto ou se forem detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu Glauberto da Silva Quirino serei o responsável pelo encaminhamento à Universidade Regional do Cariri e ao Comitê de Ética em Pesquisa dessa instituição para que possa sanar algum dano sofrido durante a realização da pesquisa.

A importância dessa pesquisa diz respeito a necessidade de se conhecer melhor como questões relacionadas a gênero e a diversidade sexual estão sendo abordadas dentro da formação docente. Também tem a ver com a necessidade de compreender como estar ocorrendo a capacitação dos/as futuros/as professores/as para lidar com a diversidade sexual e de gênero presentes nos espaços educacionais onde irão atuar. Em suma essa pesquisa é relevante pois busca mostrar o lugar que as questões de gênero e diversidade sexual ocupam dentro da formação de profissionais que precisam estar preparados para contribuir com o combate ao preconceito e a discriminação contra mulheres e pessoas LGBT's nos espaços educacionais e consequentemente na sociedade.

Esclarecemos que todas as informações que o/a Sr/a nos fornecer serão utilizadas somente para fins desta pesquisa. Portanto, os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, informações coletadas em diário de campo, registros institucionais e dados pessoais serão confidenciais e seu nome não aparecerá nos registros escritos ou gravados em áudio e também não, nos resultados que serão apresentados posteriormente.

Elucidamos que a sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso o/a Sr./a aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado a entrevista.

Solicitamos que se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa, pode procurar por mim, Glauberto da Silva Quirino na Rua Manoel Miguel Cordeiro, 109, José Geraldo da Cruz, Juazeiro do Norte-CE. Telefone: (88) 9-8886-5810. E-mail: glauberto.quirino@urca.br ou por, Rosiléa Agostinha de Araújo, na Rua Padre Argemiro Rolim, 71, bairro Mirandão, Crato - CE. Telefone: (88) 9-97631480. E-mail:

leiaagostinha@gmail.com, nos seguintes horários: das 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 17h00min.

Caso deseje obter mais informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos nessa pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88)3102.1212 ramal 2424, Crato CE. Se o/a Sr./a estiver de acordo em participar da pesquisa deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

Local e data

Assinatura do Pesquisador

Consentimento Livre Pós-Informação

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o/a Sr./a _____, portador/a da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos/as pesquisadores/as, por isso ciente do que será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Crato - CE, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ao Sr. Emerson Ribeiro
 Chefe do Departamento de Geociências

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa

Prezado,

Vimos, mui respeitosamente, solicitar permissão para que Rosilca Agostinha de Araújo, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação – MPEDU da Universidade Regional do Cariri – URCA possa realizar a pesquisa intitulada: **“GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCURSOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA”** no curso de licenciatura sob sua coordenação, com o fim de coletar dados junto aos/as docentes da licenciatura e aos/as discentes que estiverem cursando o último ano da graduação, assim como também ter acesso ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC para análise. Essa coleta de dados será imprescindível para subsidiar o projeto de pesquisa da aluna acima mencionada, que tem como orientador o Professor Dr. Glauberto da Silva Quirino.

Esclarecemos que a pesquisadora solicitará o consentimento dos/as participantes da pesquisa, deixando claro os princípios éticos e legais, obedecendo à Resolução 466/12 que trata das pesquisas envolvendo seres humanos. Agradecemos, desde já, a importante parceria que busca estimular a produção de conhecimentos necessários à prática educativa.

Atenciosamente,

Crato-CE, 25 de setembro de 2019.

Dr. Glauberto da Silva Quirino
 Coordenação do Mestrado Profissional em Educação - MPEDU

Recebido
 26/09/19

ANEXO B



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ao Sr: Professor Dr. Emerson Ribeiro
Coordenador do Curso de Geografia

Assunto: Solicitação de acesso ao PPC da Licenciatura em Geografia para uso em pesquisa

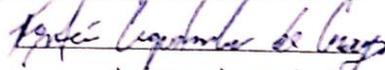
Prezado,

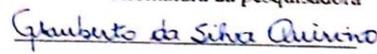
Vimos, mui respeitosamente, solicitar permissão para que **Rosiléa Agostinha de Araújo**, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação – MPEDU da Universidade Regional do Cariri – URCA possa ter acesso ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Geografia afim de realizar uma análise neste documento, pois este procedimento diz respeito a um dos objetivos de sua pesquisa intitulada: “**GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCURSOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**”. Essa coleta de dados será imprescindível para subsidiar o projeto de pesquisa da aluna acima mencionada, que tem como orientador o Professor Dr. Glauberto da Silva Quirino.

Esclarecemos que a pesquisadora tem ciência da sua responsabilidade em guardar e proteger as informações presentes no documento aqui solicitado e que só usará as informações para fins de pesquisa. Agradecemos, desde já, a importante parceria que busca estimular a produção de conhecimentos necessários à prática educativa.

Atenciosamente,

Crato-CE, 31 de Outubro de 2019.


Assinatura da pesquisadora


Assinatura do orientador

Recebido 31/10/2019


ANEXO C

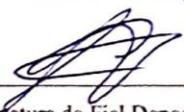
**TERMO DE FIEL DEPOSITÁRIO
MATERIAL NÃO BIOLÓGICO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o/a Sr/a Emerson Ribeiro, RG. 21965481 Função Chefe depart Geografia depositário/a do documento consubstanciado no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia da Universidade Regional do Cariri, situada à Rua Cel. Antonio Luis, 1161, Pimenta, Crato-CE, após ter tomado conhecimento do protocolo de pesquisa "**GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCURSOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**", que tem como objetivo geral: analisar o lugar de gênero e da diversidade sexual no curso de licenciatura em Geografia, vem, na melhor forma de direito, **AUTORIZAR**, Glauberto da Silva Quirino, RG 2874368-94, Enfermeiro, Professor Universitário, domiciliado à Rua Manoel Miguel Cordeiro, 109, Bairro José Geraldo da Cruz, Juazeiro do Norte-CE, a coletar dados para instrumentalização do protocolo de pesquisa, ficando este responsável solidariamente, pela guarda e custódia dos dados e informações que receberem do depositário, resguardando os direitos assegurados pela resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, em especial:

- 1) Garantia da privacidade, da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos envolvidos ou de terceiros;
- 2) Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa.

Fica claro que o fiel depositário pode, a qualquer momento, retirar sua AUTORIZAÇÃO e ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional do pesquisador responsável.

Crato-CE, 31 de Outubro de 2019


Assinatura do Fiel Depositário

Glauberto da Silva Quirino
Assinatura do pesquisador

Recebido 31/10/2019


ANEXO D



Governo do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Regional do Cariri
Departamento de Geociências
Curso de Geografia



DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Eu, **EMERSON RIBEIRO**, RG 21969481 SSP-SP, CPF 12289516830, Chefe do Departamento de Geociências e do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do cariri – URCA *campus* Pimenta, CNPJ 06.740.864/0001-26, declaro ter lido o projeto intitulado **GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DISCURSOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**, de responsabilidade do pesquisador **Glauberto da Silva Quirino**, CPF: 616.296.503-15, e que uma vez apresentado a esta instituição o parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), autorizaremos a realização deste projeto na licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri *campus* Pimenta, tendo em vista conhecer e fazer cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP. Declaramos ainda que esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, destacando o comprometimento dos/as pesquisadores/as em resguardar a segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Crato, 24 de setembro de 2019

Prof. Dr. Emerson Ribeiro
Chefe do departamento de Geociências

Emerson Ribeiro
Chefe do Departamento de Geociências
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

ANEXO E

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gênero e diversidade sexual: discursos no curso de licenciatura em Geografia

Pesquisador: Glauberto da Silva Quirino

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21982919.0.0000.5055

Instituição Proponente: Universidade Regional do Cariri - URCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.535.406

Apresentação do Projeto:

O presente estudo objetiva analisar o lugar de gênero e da diversidade sexual no curso de licenciatura em Geografia da URCA campus Pimenta, Crato-CE. Tem como objetivos específicos apreender de que forma têm sido abordadas as questões de gênero e diversidade sexual dentro da licenciatura; identificar como discentes dos cursos de licenciatura veem as questões de gênero e sexualidade na sua formação; verificar como professoras/as do curso de licenciatura concebem a abordagem das temáticas de gênero e diversidade sexual dentro do curso; avaliar o projeto pedagógico do curso de licenciatura no que se refere as questões de gênero e diversidade sexual na formação para o magistério. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos participantes serão os docentes e discentes da licenciatura em Geografia. Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes e discentes do 7º ou 8º semestre do curso. Para a análise de dados será realizada análise de Discurso de vertente francesa junto aos discentes e docentes da licenciatura para analisar o lugar que as questões de gênero e

sexualidade ocupam na formação docente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar o lugar de gênero e da diversidade sexual no curso de licenciatura em Geografia.

Objetivos Específicos

Apreender de que forma têm sido abordadas as questões de gênero e diversidade sexual dentro

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161
Bairro: Pimenta **CEP:** 63.105-000
UF: CE **Município:** CRATO
Telefone: (82)2102-1212 **Fax:** (82)2102-1291 **E-mail:** cep@urca.br

Continuação do Parecer: 9.626.006

da licenciatura em Geografia; Identificar como discentes do curso veem as questões de gênero e diversidade sexual na sua formação; Verificar como professores/as do curso concebem a abordagem das temáticas de gênero e diversidade sexual dentro do curso; Avaliar o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual na formação para o magistério.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto aos riscos, consideramos que a participação do mesmo na pesquisa acarretará riscos mínimos habituais, sobretudo de constrangimento durante a entrevista. Entretanto, para reduzi-lo, a entrevista será individual, agendada conforme disponibilidade do participante, em local reservado, evitando-se, por parte do pesquisador, comentários e expressões não verbais que possam desabonar os entrevistados.

Benefícios:

Os benefícios apontados versam sobre a necessidade de se conhecer melhor como questões relacionadas a gênero e a diversidade sexual estão sendo abordadas dentro da formação docente. Também tem a ver com a necessidade de compreender como está ocorrendo a capacitação dos/as futuros/as professores/as para lidar com a diversidade sexual e de gênero presentes nos espaços educacionais onde irão atuar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ética e relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados e adequados.

Recomendações:

Sem recomendações. Em observância a resolução Número 510/16-XI-D- O pesquisador responsável deve encaminhar para Plataforma Brasil o relatório final da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Endereço: Rua Cel. Antônio Luis, nº 1161
Bairro: Fátima CEP: 63.105-000
UF: CE Município: CRATO
Telefone: (82)3102-1212 Fax: (82)3102-1291 E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 0.025.056

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1433724.pdf	24/09/2019 17:48:16		Aceito
Folha de Rosto	Folhadestoseanuencia.pdf	24/09/2019 17:47:37	Glauberto da Silva Quirino	Aceito
Outros	FielDepositario.pdf	11/09/2019 18:45:40	Glauberto da Silva Quirino	Aceito
Outros	Instrumentos.pdf	11/09/2019 18:45:55	Glauberto da Silva Quirino	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/09/2019 18:45:20	Glauberto da Silva Quirino	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	11/09/2019 18:45:00	Glauberto da Silva Quirino	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRATO, 20 de Outubro de 2019

Assinado por:
Edilma Gomes Rocha Cavalcante
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Antônio Luis, nº 1161
Bairro: Pitanga CEP: 63.105-000
UF: CE Município: CRATO
Telefone: (82)2102-1212 Fax: (82)2102-1291 E-mail: cap@urca.br

Página 02 de 02