

# GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: (DES)CONSTRUÇÃO DE SABERES DAS DISCENTES DE PEDAGOGIA EM UM CENTRO UNIVERSITÁRIO NO CENTRO-OESTE DE MG

Neiva Maria Rodrigues Silva<sup>1</sup>  
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis<sup>2</sup>  
Kleber Tüxen Carneiro<sup>3</sup>  
Bruno Adriano Rodrigues da Silva<sup>4</sup>

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa cujo fito foi problematizar as experiências construídas pelas discentes do curso de Pedagogia em um Centro Universitário de Minas Gerais, por ocasião da inserção curricular da disciplina “Educação e Diversidades” no referido curso. A pesquisa assentase sob os pressupostos qualitativos e fez uso de um diário de bordo na qualidade de instrumento de registro que constituiu o material empírico. As atividades foram desenvolvidas durante dois encontros e as narrativas produzidas foram tratadas sob o ponto de vista da literatura pertinente. Constatamos que as problematizações proporcionadas às discentes contribuíram de modo significativo para desestabilizar, em alguma medida, certas crenças e representações, do mesmo modo que ampliou o cabedal de experiências formativas cujo teor abordou os processos educativos e suas interfaces com as relações de gênero e sexualidades.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Formação Docente; Gênero. Sexualidades.

## Gender and sexualities in higher education: deconstruction of knowledge of pedagogy teachers in a centrouiversitário in centro-oeste de MG

**Abstract:** It is a research whose aim was to problematize the experiences built by the students of the Pedagogy course in a University Center of Minas Gerais, on the occasion of the curricular insertion of the discipline "Education and Diversities" in the mentioned course. The research is based on the qualitative assumptions and made use of a logbook as an instrument of registration that constituted the empirical material. The activities were developed during two meetings and the

---

<sup>1</sup> Centro Universitário de Fomiga ([neivamestrado@gmail.com](mailto:neivamestrado@gmail.com))

<sup>2</sup> Universidade Federal de Lavras ([fabioreis@ufla.br](mailto:fabioreis@ufla.br))

<sup>3</sup> Universidade Federal de Lavras ([kleber2910@gmail.com](mailto:kleber2910@gmail.com))

<sup>4</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro ([b.adriano\\_rs@yahoo.com.br](mailto:b.adriano_rs@yahoo.com.br))

narratives produced were treated from the post-critical. We found that the problematizations provided to the students contributed significantly to the destabilization of certain beliefs and representations, in the same way that it broadened the scope of formative experiences whose content approaches the educational processes and their interfaces with the relations of gender and sexualities.

**Keywords:** Higher education; Teacher Training; Gender. Sexualities.

## INTRODUÇÃO

Este artigo patenteia os resultados (científicos e experienciais) de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado: “Política das diferenças no processo de escolarização: raça, etnia, gênero e sexualidades” que foi desenvolvido no programa de pós-graduação em Educação em uma instituição de educação superior (IES) de Minas Gerais. Tal projeto alvitrava investigar as relações (historicamente situadas de poder) presentes na maneira com que as diferenças são tratadas na educação superior e básica. Sua idealização decorreu da constatação da ausência de pesquisas com esse teor no repositório da instituição, fato que alentou o empreendimento científico.

Para fins deste artigo adotar-nos-emos um delineamento que descreve e analisa os dados da pesquisa (contida no projeto “guarda-chuva” supracitado) realizada em um Centro Universitário também do estado de Minas Gerais, cujo objetivo consistia por compreender a compleição dos saberes discentes oriundo de uma disciplina, intitulada: “Educação e Diversidade”, do curso de Pedagogia da referida instituição.

No que diz respeito à metodologia, Dagmar Estermann Meyer e Marluce Paraíso (2012) nortearam os caminhos sobre “como fazer” e quais trajetos percorrer. Trata-se de uma condução de pesquisa “de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (p.15). As autoras supracitadas ressaltam que a metodologia pode ser entendida como determinado modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa “articulados a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que em congruência com a própria teorização, podem ser chamados de “produção” de informação” (PARAÍSO; MEYER, 2012, p.16).

Pois bem, assentados nesta perspectiva científica, o trabalho de pesquisa foi iniciado no referido Centro Universitário, *lócus* da investigação, e contou

com o desenvolvimento de um Grupo Focal, dividido em dois momentos, sob a disciplina “Educação e Diversidades”, sendo constituído por 32 discentes (mulheres), no qual o acompanhamento ocorrer-se-ia durante a disciplina, conforme já informamos. Consoante ao entendimento de Bernadete Angelina Gatti (2005), essa técnica de pesquisa qualitativa congregou tais discentes para discutir a temática do Gênero e das Sexualidades que, por sua vez, constituiu o objeto de pesquisa e trouxe à baila experiências pedagógicas relativas à educação superior concernentes ao cotidiano daquelas discentes que compuseram o grupo focal.

Ademais, a escrita reflexiva (individual) em um diário de bordo, também foi utilizada como recurso metodológico neste trabalho de pesquisa que ora descrevemos. Esse recurso foi endereçado às discentes, uma vez que desencadeava a elaboração das impressões sobre as vivências resultantes do Grupo Focal, elemento que serviu como evidência empírica para pesquisa. Todos os diários de bordo foram recolhidos, a fim de que pudéssemos analisá-los, por efeito extrair aquilo que mais se aproximava do objetivo da pesquisa, conforme arrazoamos antes. O material empírico respeitou rigorosamente os procedimentos éticos de pesquisa, consoante ao projeto de pesquisa “guardachuva”, tendo o mesmo sido aprovado no comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CAAE: 22479219.0.0000.5148 - da instituição em que foi engendrado (CASTRO, 2014).

Em termos de organização, o artigo, primeiramente, apresenta a constituição do objeto de pesquisa, a disciplina “Educação e Diversidades”; em seguida, descreve o grupo focal, à medida que analisa os dados à luz de autores como: Foucault (1999), Louro (2000; 2014), Ficscher (2001), Furlan e Furlan (2012), Castro (2014), Brougère (1997), Finco (2010), Ribeiro (2012) e Dias (2017); e por fim, têm-se as considerações finais, ocasião em que retomamos algumas evidências importantes, suscitadas por efeito da investigação.

## **A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO PESQUISADO: A DISCIPLINA “DIVERSIDADES E EDUCAÇÃO”**

Em relação ao Centro Universitário no qual a pesquisa foi desenvolvida – o *locus* de investigação – são oferecidos 23 cursos de graduação, dentre eles, o curso de Pedagogia, que atende as exigências normativas previstas na legislação

que dispõem sobre a formação no âmbito da educação superior dos professores da educação básica. O referido curso ocorre de modo presencial, com duração de quatro anos e as aulas são ministradas no período noturno. No momento de realização da pesquisa o curso possuía 134 discentes, sendo que destes 131 eram mulheres e apenas 3 eram homens.

Em razão da proximidade dialógica com a Coordenação de curso, dado que uma integrante da pesquisa trabalhava na instituição, se expôs que uma disciplina estava sendo criada para debater o tema do Gênero e das Sexualidades, conforme orienta a resolução Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação/licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006). Tal documento, em seu artigo 5º, pontua que:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p. 125).

Assim como prevê também, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, que em seu artigo 13, parágrafo 2º menciona que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 127).

À vista disso, foi deliberado pelos órgãos competentes do curso de Pedagogia, do aludido Centro Universitário, que se instituiria a disciplina intitulada: “Educação e Diversidades” e a mesma integraria a matriz curricular do curso no primeiro semestre de 2017, sendo oferecida ao 3º período vigente, com carga horária de 60 horas semanais.

## QUANTO À ORGANIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Já no primeiro momento da disciplina aventou-se sobre o interesse na criação de um Grupo Focal, a fim de contextualizar o lugar - e as prováveis contribuições - que ele (lê-se o Grupo Focal) poderia ocupar no planejamento de uma unidade do currículo voltada para o tema do Gênero e das Sexualidades. A ideia era engendrar uma atmosfera que oportunizasse - “com certo grau de liberdade” - a produção de narrativas acerca da temática, mesmo que de modo intuitivo, por efeito da proposta percebeu-se olhares atentos que indicavam curiosidade, aceitação, estranhamento e até indignação. Em razão disso, deixou-se claro que a temática - sexualidades e relações de gênero - tratada no interior do Grupo Focal derivaria de questionamentos vinculados ao cotidiano escolar, observando o conteúdo contido no planejamento da disciplina, rigorosamente expressos em sua ementa. Nessa direção, alvitrou-se uma referência bibliográfica que deveria ser consultada (antecipadamente), a fim de subsidiar as reflexões e debates ao longo dos encontros.

A título de informação, elaborou-se um quadro (Quadro 1) que reuni e sintetiza as questões norteadoras que dizem respeito aos dois encontros realizados pelo Grupo Focal, conforme é possível observar doravante.

**Quadro 1 - Síntese das questões norteadoras do Grupo Focal**

| Encontros | Problematização  |
|-----------|--|
| Primeiro  | 1 - Qual o conceito de poder na teorização pós-crítica?<br>2 - Como as relações de poder instituem as questões de gênero na sociedade e, em especial, na educação?<br>3 - Como as diferenças e as desigualdades são produzidas em âmbito social mais amplo e nas instituições escolares?   |
| Segundo   | 1 - O que são os artefatos culturais e como eles educam as crianças?<br>2 - De que forma as masculinidades e feminilidades são produzidas nos processos educacionais envolvendo as crianças pequenas?<br>3 - Quais as interfaces entre a homossexualidade, a família e a educação escolar? |

**Fonte:** construção dos autores

A próxima seção é dedicada à descrição e análise dos dados extraídos do Grupo Focal, bem como os diários de bordo, cujo teor é prospectado segundo a bibliografia pertinente.

## PRIMEIRO ENCONTRO: DIVERSIDADES, DIFERENÇAS E DESIGUALDADES.

A primeira atividade proposta foi realizada com a intenção de cotejar as crenças e representações, trazidas pelas discentes a respeito de conceitos basilares que ancoravam à disciplina. Para tanto, a turma foi dividida em pequenos grupos, sendo que cada um deles ficou responsável por apresentar uma definição “introdutória” de um dos conceitos contidos no enunciado desta seção. Para subsidiar essas discussões solicitou-se que fosse lido previamente o aporte teórico: “Gênero, sexualidade e poder, diferenças e desigualdades: afinal quem é diferente?” por se tratar de uma produção que aborda conceitos fundamentais, tais como: poder, diferenças e diversidades (LOURO, 1997, p. 54).

No tocante ao primeiro aporte teórico, a autora defende que não existe “o poder”, mas “relações de poder”, em razão dele se fazer em todas as interações sociais. O entrecruzamento dessas relações com as questões de gênero foi um dos temas abordados por um grupo, cuja discussão foi fomentada a partir de uma “tirinha” do cartunista Maurício de Souza, em que o grupo problematizou a temática por intermédio da seguinte questão norteadora: “seria isso que ocorre na divisão de tarefas da maioria dos casais que conhecemos?”.

Figura 1: Maurício de Souza



Fonte: <https://www.tudodesenhos.com/d/tirinha-da-monica-e-do-cebolinha>

Foi possível verificar, no momento seguinte à questão, em uníssono, a resposta, “nããão!”, pois para as discentes que participaram do Grupo Focal, em geral, nos lares o que ocorre é justamente o contrário, com destaque para a carga horária de trabalho das mulheres, dado que além de cuidar da casa e dos/as filhos/as, ainda “devem” ter uma profissão.

Para uma das discentes participantes do Grupo Focal, conforme consta em seu diário de bordo, a mulher que é compreendida como “dona de casa” sempre foi considerada como aquela que não trabalha:

Quando te perguntam: o que você faz profissionalmente? Você responde que é dona de casa. O comentário é imediato: então quer dizer que você não trabalha?”; a discente 8 complementa que “mesmo a mulher ajudando com as despesas da casa, o homem, perante seus amigos, mostra-se superior falando das contas que paga, dos serviços que realiza. Ele tem necessidade de mostrar sua superioridade (DISCENTE 5).

Outra discente também contribui com este debate ao destacar que “é comum escutarmos de alguns homens um discurso de ascendência em relação às mulheres. Mesmo que aquilo não seja verdade, eles têm necessidade de falar” (DISCENTE 13).

É possível observar nas situações narradas, que a produção discursiva vai instituindo realidades para homens e mulheres. Nessa perspectiva, Foucault (1999), considera que:

[...] os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder, reforça-o, mas também o mina, debilita e permite barrá-lo [...] (p. 96).

Com base no excerto exposto é possível inferir que se engendra poder no e por intermédio da organização discursiva. Para analisá-lo, nesse caso, considerando a perspectiva de Foucault “[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (FISCHER, 2001, p.198).

Assim, as relações de poder circulam mediante aos enunciados e também ao silenciamento deles, via de regra, presentes e por vezes sutilmente fundados nas relações familiares, institucionais e profissionais entre homens e mulheres.

Ampliando a discussão, Guacira Lopes Louro (2014, p. 47) considera que “[...] no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”. Essa relação estabelecida pela autora foi fundamental para que um dos grupos envolvidos embasasse sua apresentação, na tentativa de explicitar como as relações de poder estabelecem as diferenças e as desigualdades raciais, sociais, econômicas, regionais, corporais e culturais.

Esse grupo, ao retratar as diferenças, mostrou que muitas vezes “o/a diferente” é motivo de preconceito. Para sedimentar tal afirmação, desenvolveram a seguinte atividade: escolheram 5 colegas voluntárias, sendo que nas costas de cada uma delas foram afixadas fichas de papel com os seguintes dizeres: **TENHO HIV<sup>3</sup> - SOU EMPRESÁRIA - SOU HOMOSSEXUAL - SOU MODELO - SOU MORADORA DE RUA**. Vale mencionar que as discentes voluntárias não tinham conhecimento do conteúdo escrito nas fichas, à vista disso, solicitou-se que elas caminhassem pela sala de aula e procurassem a aproximação junto às colegas. Feito isso, passamos para discussão sobre a dinâmica no interior do grupo focal.

As discentes voluntárias, então, falaram sobre suas sensações: a que tinha inscrito em suas costas “**HIV**” relatou certa hostilidade; a discente cuja palavra “homossexual” estava inscrita em suas costas relatou o sentimento de discriminação; o mesmo sentimento foi retratado pela discente que carregava em suas costas a expressão “moradora de rua”. Por outro lado, as discentes nas quais as palavras afixadas eram: “**Empresária**” e “**Modelo**”, sendo assim definiam, relataram o sentimento de acolhimento e aceitação das colegas.

Em seguida, a discussão foi aberta e constatamos que essas sensações relatadas a partir da atividade realizada surtiram poucos efeitos, isto é, houve

---

<sup>3</sup> HIV é a sigla em inglês do “Vírus da Imunodeficiência Humana” sendo ele o causador da AIDS. Sua atividade no organismo ataca o sistema imunológico, responsável por defender o organismo de doenças. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br>> . Acesso em 5/07/2019.

uma tímida mobilização das subjetividades das participantes, conjectura-se que muito provavelmente o contexto acadêmico possa ter tolhido a vivência. Cássia Cristina Furlan e Dalci Aparecida Bueno Furlan (2012, p. 307) consideram que esse é o ambiente, o espaço privilegiado para a promoção de discussões sobre esses assuntos, “contudo ainda continuam perpetuando alguns valores remanescentes de uma sociedade machista e preconceituosa”.

Com a finalização dessa apresentação, outro grupo assumiu a frente, expondo a seguinte charge.

FIGURA2: Charge do Laerte



Fonte: <http://leonardodelrey.blogspot.com.br/2011/07/escola-de-primeiro-mundo-by-laerte.html>

Sob o olhar dessa proposta, o debate girou em torno do modo como as diversidades, as desigualdades e as diferenças são tratadas na instituição escolar. Isso porque verificamos certo desconforto no tratamento dos conceitos, conforme relatado pelas discentes: “*acho difícil falar sobre essa charge, talvez eu não tenha compreendido bem*” (DISCENTE 17); “*acho esquisito usar essa linguagem de gênero, não estou acostumada*” (DISCENTE 13); “*a cor rosa sempre foi usada por meninas e ao azul por meninos, qual o problema nisso*” (DISCENTE 25); “*na escola onde faço estágio, tem os cantinhos separados, rosa das meninas e azul dos meninos*” (DISCENTE 15).

Castro (2014) contribui para análise desta experiência ao ressaltar que, quando o conteúdo abordado tematiza as sexualidades e as relações de gênero, as estudantes em formação são provocadas a pensarem nas práticas pedagógicas escolares de outras formas, modificando suas lentes de leitura do espaço educativo. Louro (2000, p. 138), por sua vez, argumenta que “nossas escolas

parecem propor um acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação a respeito da sexualidade” no qual estudantes e professoras/es omitem questionamentos, disfarçam curiosidades e inquietações, muitas vezes, por temor e represálias.

Merece destaque, nesta esteira de análise, o seguinte registro extraído do diário de bordo de uma das discentes que participou do grupo focal:

Observando a charge, me chamou atenção à última cena, crianças com camisa de força, rosa para meninas e azul para meninos. Acredito que a camisa de força simboliza o ensino que é oferecido pelas escolas, onde os alunos não têm oportunidade de escolha, tem que seguir as regras da escola. As cores diferenciadas para meninos e meninas para mim representam que nas escolas há separação entre homens e mulheres (DISCENTE 10).

A esse respeito, Louro (2000, p. 49) salienta que a escola está, absolutamente, empenhada em garantir que “os seus meninos e as suas meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam a formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”.

Ainda sobre a charge, outra discente participante do Grupo Focal demonstra preocupação em como lidar com as relações de gênero na Educação Infantil, mas, ao mesmo tempo, vê na disciplina “Educação e Diversidades” uma oportunidade de maior conhecimento sobre o assunto. Vejamos seu relato:

Fico preocupada ao observar a charge e pensar que assim que assumirmos nossas turmas enfrentaremos situações semelhantes. Seremos novas nas escolas e lá já funciona assim; há essa separação dos meninos e das meninas em relação às brincadeiras, aos cantinhos, à maneira de tratar. O que me conforta é estar discutindo temas como sexualidade e gênero nessa disciplina. Pelo menos teremos mais conhecimento sobre o assunto. Mas ainda fica uma pergunta: Como abordar questões como estas com crianças tão pequenas? (DISCENTE 10)

Nesse caso, os questionamentos sobre a formação docente na Educação Superior naquilo que se refere à temática das sexualidades e das relações de gênero atingem o escopo do Grupo Focal realizado dentro da disciplina “Educação e Diversidades”. Afinal, parece interessante notar que, já nas primeiras discussões, verificamos a preocupação a respeito de como tais assuntos dessa disciplina seriam abordados na escola. Ao que tudo indica se

trata de uma mobilização formativa, alinhada as preocupações de Castro (2014) ao glosar que:

Importa menos o que as aulas dizem sobre os/as autores/as, os conceitos, e mais como as estudantes, em relação com as palavras e conceitos desses/as autores/as, podem formar e transformar suas palavras, suas ideias, seus saberes. Como as aulas podem ajudar a pensar e sentir o que ainda não foi possível pensar e sentir. Nessa experiência as estudantes podem encontrar com suas próprias fragilidades, vulnerabilidades e ignorâncias, sua própria impotência, o que escapa ao que sabem, ao que podem, às suas vontades (p. 20).

Doravante, vejamos na próxima seção, uma análise do segundo momento do Grupo Focal, ocasião em que foram ampliadas as inquietações sugeridas nesta seção que ora finalizamos.

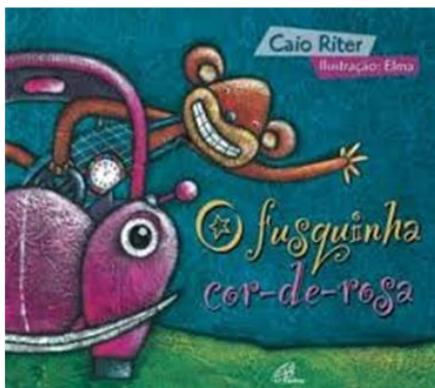
## SEGUNDO ENCONTRO: ARTEFATOS CULTURAIS

A proposta para o segundo momento do Grupo Focal foi debater os conceitos de diferenças, desigualdades, diversidades e sexualidades, utilizando algumas obras da literatura infantil na condição de objetos geradores. Com efeito, estávamos preocupados em dar uma satisfação às inquietações que foram engendradas no primeiro encontro. A dinâmica proposta caracterizou-se, nesse sentido, pela divisão da turma em pequenos grupos, ficando cada um deles responsável por problematizar a utilização desses materiais no momento da apresentação para o restante da turma.

O primeiro grupo apresentou a obra literária infantil: “Meu fusquinha cor-de-rosa” de autoria de Caio Riter (2007) que retrata a história de um carrinho que ficava no fundo do baú, com o qual Beto e Bia nunca brincavam; ele (lê-se Beto), não o fazia porque o fusquinha era cor-de-rosa, “cor de menina”; enquanto que ela (lê-se Bia), também não brincava em decorrência do entendimento de “quem brinca com carrinho é menino”. Triste e desprezado, o fusquinha encontra ajuda dos outros brinquedos e acaba 'descoberto' por Bia, afinal, se sua mãe dirigia carros, então não deveria haver problema algum na utilização de carrinhos. Beto, por sua vez, conforme retrata a literatura infantil, ficou enciumado e também resolveu brincar com o carrinho sem se importar com a sua cor.

Uma história aparentemente simples, mas que envolve a questão da divisão social de papéis entre homens e mulheres, potencializada com as brincadeiras infantis no sentido de demarcar quais são os brinquedos supostamente apropriados para meninos e meninas.

**FIGURA 3: Livro “Meu fusquinha cor-de-rosa”**



Após a apresentação do livro, uma discente explicitou pontualmente que:

Eu me senti muito mal lendo a história do Fusquinha cor-de-rosa, pois pude perceber como foi grande o preconceito que as crianças tinham sobre o fusquinha. Elas achavam que menino só poderia brincar com carrinho e que a cor rosa era só de menina, e ao mesmo tempo, menina não brinca de carrinho e menino não usa rosa. Percebi que existe preconceito, mas as crianças têm um coração tão bom que conseguem superar todo preconceito e perceber que o mundo não é assim tão maldoso (DISCENTE 6).

Sobre a questão, outra discente complementa que “o livro Fusquinha cor-de-rosa mostra a realidade que vivemos na sociedade, na qual há imposição de gêneros até nos brinquedos, definindo o que é para menino e o que é para menina” (DISCENTE 15).

Ao estimular a cor rosa para a menina e o azul para o menino, percebe-se a imposição de regras socialmente construídas às crianças que nascem livres de qualquer estereótipo. Para Gilles Brougère (1997), os estereótipos provêm dos familiares e das pessoas que interagem cotidianamente com a criança, visto que antes do seu nascimento, a família constrói o primeiro ambiente de

acolhimento, ao passo que quando vem ao mundo, ela já é inserida compulsoriamente nesse universo demarcado no qual as regras do permitido e do não permitido vão fixando as fronteiras de gênero.

Sob um juízo distinto das colegas aludidas (discentes 6 e 15), outra participante do grupo focal afirma o seguinte: “não trabalharia com esse livro com meus futuros alunos, pois estaria incentivando meninas brincarem com carrinho e meninos usarem a cor rosa. Com certeza eu teria problema com os pais”. (DISCENTE 19)

Trata-se de uma asseveração preocupante e que inevitavelmente nos leva a conjecturar quanto às razões da negação da estudante em se valer do livro: estaria ela em desacordo com as relações de gêneros que estão colocadas, ou sua preocupação decorre daquilo que, por ventura, podem achar ou pensar as famílias dos alunos das escolas?

Daniela Finco (2010) assegura que para as professoras, a perda das referências acerca do que é de menino ou de menina causa angústia e medo, em razão de que ocorre uma transcendência das fronteiras entre o feminino e o masculino, algo que representa uma transgressão. A autora em tela complementa ainda que:

Tensões entre corpo e infância aparecem na maneira como os corpos de meninas e meninos são socialmente classificados e hierarquizados, determinando papéis sociais e estabelecendo relações de poder. As relações entre professoras e crianças mostram muitas vezes o esforço e sujeição de meninos e meninas, ‘evidenciando como os corpos são conformados de um modo profundo e desigual, como são capturados pela rede de discursos e práticas que elabora cotidianamente o bom-mocismo (FINCO, 2010, p. 153).

Quiçá, à luz dessa reflexão, seja possível inferir que esses enunciados produzidos socialmente tenham marcado a discente 19 que emitiu aquela afirmação sobre o papel do livro, no incentivo à brincadeira demarcada pelo sexo, haja vista que os corpos são capturados pela rede de discursos que, ao se perpetuarem, tornam-se verdades. Pelo exposto se pode constatar que a disciplina “Diversidades e Educação” operou na qualidade de trazer à baila representações discentes que necessitavam ser rechaçadas e (des)construídas na tentativa de lançar rebento à prática pedagógica, o que por sua vez ratifica a eficácia de sua proposta.

Dando continuidade à descrição e análise das apresentações, outro grupo alvitrou reflexões a respeito da obra: “Meus dois pais” de Walcyr Carrasco (2017), o qual a ilustração da capa pode ser vista a seguir.

**FIGURA 4: Livro “Meus dois pais”**



O livro retrata a história de Naldo, um garoto que é filho único e que se vê morando com a mãe em função do divórcio dos pais. O pai, por sua vez, passa a dividir o apartamento com Celso e, até esse momento, Naldo aceita o amigo do pai porque ele cozinhava muito bem. No livro, ao receber uma proposta de trabalho em outra cidade, a mãe deixa a guarda do filho com o Pai e Celso, seu amigo, contudo ele (lê-se Naldo) começa a notar conversas estranhas por parte dos seus colegas, da sua avó e mãe. Finalmente, um colega expõe para Naldo que não pode ir a sua casa porque o pai dele é homossexual. O menino se revolta, principalmente, com Celso, e se muda para a casa da avó materna. A reconciliação entre pai e filho ocorre no aniversário de Naldo, quando sua mãe convida seu pai e Celso para a comemoração, sendo o último quem preparou o bolo de aniversário. A partir de então, pai e filho voltam a estabelecer uma relação de proximidade.

Pois bem, embora se observe a existência de distintos modelos familiares, é válido destacar, que do período colonial até 1960, apenas a composição nuclear/patriarcal era legitimamente reconhecida, não apenas no Brasil, mas em todo o ocidente. Esse modelo fazia parte de um contexto no qual o ciclo

existencial da família era pré-definido pela sociedade: as pessoas casavam-se para ter filhos, aumentar um patrimônio e deixar-lhes de herança, para que os filhos se realizassem e, com isso, os próprios pais também se realizassem (RIBEIRO, 2012). Historicamente, é importante frisar que:

As alterações nas legislações não abraçam todas as peculiaridades e transformações das novas estruturas familiares, seja pelas alterações no plano jurídico se darem de forma mais lenta, ou porque ainda os legisladores e a sociedade encararem de forma discriminatória as configurações familiares diferentes de o modelo nuclear. Dessa forma, algumas das configurações enquadradas como novas famílias – família socioafetiva, homoafetiva, recomposta – ainda não possuem todos os direitos pertinentes à família nuclear (RIBEIRO, 2012, p. 199).

Em se tratando do livro “Meus dois pais”, que aborda a história de uma família homoafetiva, “tal vínculo, independente do sexo de seus participantes, gera direitos e obrigações [afetivos inclusive] que não podem ficar à margem do direito” (RIBEIRO, 2012, p. 208). Em decorrência da apreciação desse material, duas discentes exprimem respectivamente as seguintes análises:

É um livro que trata da homossexualidade. Em relação a esse assunto teve uma frase no livro que me tocou muito: Era como se eu tivesse no meio de um terremoto. Então, em minha opinião, o homem foi feito para mulher e a mulher para o homem, porém vivemos em um mundo onde diferenças existem e precisam ser respeitadas, porém de uma forma que não gere uma confusão na cabeça e na vida das crianças (DISCENTE 2).

A história narra um tipo de família diferente da tradicional. Eu aceito, mas não gosto de ver publicamente (DISCENTE 9).

Para Maria Berenice Dias (2017) tudo o que se situa fora do padrão é rotulado como “anormal” e, por efeito, suscita estranhamento. A esse respeito, a referida autora explica que:

A tentativa de formatar os vínculos afetivos dentro de um único modelo sempre existiu, variando segundo valores culturais e a influência religiosa dominante em cada época. A família consagrada pela lei sempre foi conservadora: entidade matrimonializada patriarcal, patrimonial, indissolúvel, hierarquizada e heterossexual (p. 01).

Ao afirmar que “aceita, mas não gosta de ver publicamente”, a referida narrativa discente (leia-se 2) confirmou o argumento de Dias (2017), pois a concepção é a de que a “família-verdade” deveria ser formada pelo pai (homem), mãe (mulher) e filhos/as biológicos. Outra discente, também ratificou esse discurso ao frisar que “o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem” (DISCENTE 1). O contrário disso causa angústia, estranhamento e, até mesmo, repulsa como foi constatado.

Trata-se de narrativas que se fundamentam em grande medida por empirias, inclusive de ordem confessional, a fim de afiançarem seu uso indiscriminado, basta ver o discurso produzido por uma discente, uma vez que faz alusão à Bíblia Sagrada – Atos 5:29, vejamos, pois:

Ser feliz é o que importa? Meus princípios são fundamentados em Cristo, então, me deparando com essa história, fiquei emocionada quando o preconceito foi quebrado, entre o filho e o pai. Respeitar as pessoas em suas opções é louvável, até mesmo Deus nos respeita concedendo-nos o livre arbítrio. Mas, ser feliz é o que realmente importa, pessoalmente importa-me agradar a Deus. Importa mais obedecer a Deus do que aos homens (DISCENTE 3).

São produções discursivas impingidas de crenças e princípios religiosos cuja natureza opera na direção de ratificar suas convicções, portanto, se tratam de verdades inquestionáveis e imutáveis e não de eventos (e concepções) historicamente construídas e correspondentes ao seu tempo. Geralmente, as pessoas que os produzem apresentam maior resistência em reconhecer as diferenças como potência de vida, além de negar outras identidades que estão fora dos pressupostos da normatização. Embora a respectiva discente demonstre certa sensibilidade e sinalize quanto à necessidade do respeito às decisões alheias, acaba defendendo isso porque o mais importante é “agradar e obedecer a Deus”.

Já na etapa de fechamento da experiência, naquela conversa final, uma discente afirmou algo que corresponde ao objetivo do Grupo Focal, ao dizer:

Confesso que não tinha parado para pensar sobre famílias homoafetivas. Estamos tão acostumadas ao modelo de família tradicional que acabamos pensando que a família de todo mundo é igual (DISCENTE 1).

Ao que parece, esse segundo momento de questionamento no Grupo Focal, pautado pela utilização de artefatos culturais, desencadeou não apenas um debate sobre o procedimento – do que fazer e de como agir – em relação às abordagens temáticas envolvendo as sexualidades e relações de gênero, mas, possibilitou igualmente, colocar em suspeição, certas convicções pessoais, com efeito, torna-se um importante indicativo na direção de comaltar fragilidades formativas em relação ao mote, malgrado, termos ciência não ser suficiente apenas a desconfiança, sendo necessária adentrar o âmbito da conscientização, para que eventuais avanços possam sobrevir.

A próxima seção é dedicada às nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando as diferentes opiniões contidas nos relatos das discentes, foi possível constatar que, a inserção de discussões relacionadas à temática das sexualidades e relações de gênero na instituição investigada era premente. Nesse caso, a implantação da disciplina “Educação e Diversidades” no curso de Pedagogia cumpriu essa função de ser um espaço de (des)construção – ao mesmo tempo de expansão – de saberes que compõe parte do cotidiano em que as discentes encontram-se inseridas.

Ademais, a descrição seguida de análise à luz de aportes teóricos pertinentes à temática, notadamente de orientação pós-crítica, por um lado, expôs a reprodução de discursos normativos disseminados pela sociedade e reproduzidos entre as professoras em formação, algo que, por ventura, poderá vir a ser reproduzido no cotidiano escolar no momento em que ingressarem na profissão docente. Por outro lado, evidenciou também, certo nível de reflexão (mais elaborada) advindo da experiência formativa. Neste ponto parece oportuno lembrar-nos da advertência de Foucault (1999), para quem o sujeito não é o produtor de saberes, mas é produzido a partir deles. Uma afirmação que sinaliza para necessidade de se refletir, quanto à organização curricular do curso de Pedagogia – na instituição estudada, assim como em outras instituições também –, dado que o mesmo pode interferir diretamente nas experiências formativas das/os discentes. Como sabemos, o currículo é um campo em disputas, um documento de identidade que está a todo tempo sendo constituído (SILVA, 1999).

Por fim, vale destacar que a pesquisa realizada trata de uma realidade específica e não possui a finalidade de explicar um conjunto mais amplo de relações. No limite podemos trabalhar com a ideia de ser uma referência metodológica para a realização de outras pesquisas científicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº1** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1-06/>. Acesso em 21 de julho de 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 2** - Institui 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 formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em 21 de julho de 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997. 107 p.

CARRASCO, Walcyr. **Meus dois pais**. São Paulo: Moderna, 2017. 27p.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

DIAS, Maria Berenice. **União homossexual - aspectos sociais e jurídicos**. Disponível em: [www.mariaberenicedias.com.br/site](http://www.mariaberenicedias.com.br/site). Acesso em: 8 set. 2017.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 114, jun/nov, 2001.



FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. v. 1.

FURLAN, Cássia Cristina.; FURLAN, Dalci Aparecida Bueno. Gênero e sexualidade na formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures Humanidades**, v.12, n.2, jul/dez, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. 207f.

LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 127p.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2014. 291p.

PARAÍSO, Marluce Alves; MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 152f.

RIBEIRO, Cláudia Maria (org). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras - MG: Editora UFLA, 2012. 525p.

RITER, Caio. **O meu fusquinha cor-de-rosa**. São Paulo: Paulinas, 2007. 18p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 155f.

*Recebido em 21 de agosto de 2019*

*Aprovado em 28 de dezembro de 2019*