

Artigo

Isolada e superficial? A formação em gênero e sexualidades no curso de graduação em pedagogia

Isolated and superficial? Formation in gender and sexualities in the Pedagogy course

¿Aislado y superficial? Formación en género y sexualidades en la licenciatura en pedagogía

Matheus Estevão Ferreira da Silva¹

Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Marília-SP, Brasil

Resumo

Analisa-se a percepção de graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista sobre as possibilidades de formação em gênero e sexualidades no seu curso. O curso que ambientou a pesquisa não possui uma disciplina específica sobre os temas na sua grade comum curricular, sendo esse o critério para sua escolha. A amostra foi composta por 212 graduandos(as) (N=212), contemplando sujeitos que estavam matriculados nos quatro anos dessa graduação. Aplicou-se um questionário composto por perguntas abertas e fechadas que os(as) questionavam sobre a abordagem dos temas. Na análise, recorreu-se à estatística descritiva, à técnica de Análise de Conteúdo (AC) e à literatura de base consultada. Para comparar a percepção dos(as) graduandos(as) com o que é previsto sobre os temas no curso, fez-se também uma análise documental de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e de sua grade curricular. Pôde-se compreender que os temas estão, do ponto de vista burocrático, aparentemente incluídos tanto disciplinar como transversalmente no curso, além de também estarem contemplados em atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares que são ofertadas. Todavia, os dados coletados juntos aos(as) graduandos(as) mostraram que essa inclusão, principalmente a transversal, não se concretiza de fato, com os temas sendo abordados isolada e superficialmente no curso e reservados a disciplinas optativas. A concretização da formação em gênero e sexualidades depende da iniciativa e interesse dos(as) graduandos(as), cabendo a eles(as) procurá-la para além das atividades curriculares obrigatórias previstas.

Abstract

The perception of Pedagogy undergraduates from a public University in São Paulo on the possibilities of training in gender and sexualities in their course is analyzed. The course that was the setting for the research does not have a specific discipline on the topics in its common curriculum, which is the criterion for its choice. The sample consisted of 212 undergraduate students (N=212), including subjects who were enrolled

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Visiting Scholar na New York University (NYU), Estados Unidos, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES). Membro do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com.

in the four years of this degree. A questionnaire composed of open and closed questions was applied, asking them about their approach to the topics. In the analysis, descriptive statistics, the Content Analysis (CA) technique and the basic literature consulted were used. To compare the perception of undergraduates with what is expected about the topics in the course, a documentary analysis of their Political-Pedagogical Project (PPP) and its curriculum was also carried out. It was possible to understand that the themes are, from a bureaucratic point of view, apparently included both in disciplinary and transversality in the course, in addition to being also included in curricular, semi-curricular and extracurricular activities that are offered. However, the data collected from the undergraduates showed that this inclusion, especially the transversal one, does not actually materialize, with the topics being covered isolatedly and superficially in the course and reserved for optional disciplines. The implementation of formation in gender and sexualities depends on the initiative and interest of the undergraduates, and it is up to them to seek it in addition to the mandatory curricular activities planned.

Resumen

Se analiza la percepción de los graduados en Pedagogía de una universidad pública de São Paulo sobre las posibilidades de formación en género y sexualidades en su curso. El curso que fue escenario de la investigación no cuenta con una disciplina específica sobre los temas de su currículo común, lo que constituye el criterio para su elección. La muestra estuvo compuesta por 212 estudiantes de pregrado (N=212), incluyendo sujetos que se encontraban matriculados en los cuatro años del curso. Se aplicó un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas, preguntándoles sobre su abordaje de los temas. En el análisis se utilizó estadística descriptiva, la técnica de Análisis de Contenido (AC) y la literatura básica consultada. Para comparar la percepción de los estudiantes de pregrado con lo esperado sobre los temas del curso, también se realizó un análisis documental de su Proyecto Político-Pedagógico (PPP) y su plan de estudios. Se pudo comprender que los temas, desde el punto de vista burocrático, aparentemente están incluidos tanto disciplinares como transversales en el curso, además de estar incluidos también en las actividades curriculares, semicurriculares y extracurriculares que se ofrecen. Sin embargo, los datos recogidos entre los estudiantes de pregrado mostraron que esta inclusión, especialmente la transversal, no se materializa, siendo los temas tratados de forma aislada y superficial en el curso y reservados para materias optativas. La implementación de la formación en género y sexualidades depende de la iniciativa e interés de los estudiantes, y les corresponde buscarla además de las actividades curriculares obligatorias planificadas.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Pedagogia, Currículo.

Keywords: Gender, Sexuality, Pedagogy, Curriculum.

Palabras clave: Género, Sexualidad, Pedagogía, Currículo.

1. Introdução

Conforme ressaltam várias análises sobre a presença de gênero e sexualidades nas políticas públicas educacionais brasileiras (Vianna; Unbehau, 2004; Vianna, 2012; Deslandes, 2015; Silva; Brabo, 2021), tais temas passaram a ter espaço nessas políticas desde o processo de redemocratização do país, sob o marco da *Constituição Federal* (Brasil, 1988) e da *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional* (Brasil, 1996/2015). Uma das primeiras políticas que os abordaram de forma aberta foram os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (Brasil, 1997), que trouxe, pioneiramente a partir de um documento oficial de Educação, a proposta de *temas transversais*, a

serem articulados aos conteúdos tradicionais (Matemática, Línguas, Ciências, etc.), sendo um desses temas o de *Orientação Sexual*.

Esses(as) mesmos(as) autores(as) (Vianna; Unbehaum, 2004; Vianna, 2012; Deslandes, 2015; Silva; Brabo, 2021), no entanto, lembram que essa contemplação de gênero e sexualidades nas políticas é resultado da atuação dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Feminista e do Movimento LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros em geral, *queer*, intersexuais, assexuais, etc.)², por meio de mobilizações populares, movimentos os quais acompanharam, localmente no contexto nacional, as mobilizações vistas em várias partes do mundo. Além disso, também é resultado do compromisso do país afirmado em tratados internacionais de direitos humanos, sendo o Brasil historicamente signatário de todos, em sua maioria aqueles emitidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão executivo da Organização das Nações Unidas (ONU), como o *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (PMEDH) (UNESCO, 2015a).

Nesse sentido, para essas políticas se verem implementadas, a capacitação de profissionais na área da Educação tornou-se um tópico central, cujo interesse e iniciativas em torno dele cresceram à medida em que tais políticas foram sendo promulgadas. Conforme também ressaltam vários(as) autores(as) (Gesser et al., 2012; Ribeiro; Faria, 2014; Soares, 2018; Silva; Brabo, 2021, p. 211), os(as) professores(as), dentre todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) com o processo educativo, assumem posição privilegiada para essa implementação, tendo em vista que são eles(as) que “se colocarão entre o que prevê esse campo normativo (e movimentos sociais que o reivindicam) e a sua realização na escola, [sendo] os(as) principais responsáveis pela abordagem e discussão de gênero e sexualidade com os(as) formandos(as)”.

Diversas iniciativas, portanto, foram encetadas para a formação desses(as) profissionais, inclusive em larga escala, como é o caso daquelas iniciativas propostas pelo Governo Federal em parcerias com organizações não governamentais e Universidades. Algumas das primeiras delas foram o *Programa de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual* (Soares, 2018), o projeto *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) (Vianna, 2012; Deslandes, 2015), estabelecido no ano de 2006, e o projeto *Escola sem Homofobia*, proposto como parte do *Programa Brasil sem Homofobia*³ (Brasil, 2004; Vianna, 2012).

Sobre a primeira listada, Soares (2018) descreve que o Programa de Formação de Profissionais da Educação teve como objetivo apoiar experiências-piloto e adquirir subsídios para a formulação de políticas educacionais de valorização e respeito à diversidade sexual e de combate à homofobia. Quanto ao GDE, este foi responsável pela promoção de cursos de formação continuada na modalidade de Educação a Distância (EaD) para professores(as) da Educação Básica da rede pública. Esses cursos tinham como tema o respeito e

² GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) foi a primeira sigla para denominação desse movimento, sendo posteriormente expandida para GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros), alterada para LGBT sob reivindicação das feministas lésbicas, e, hoje, emprega-se a referida sigla LGBTQIA+.

³ Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”.

valorização da diversidade, nos quais se incluíam discussões sobre gênero, orientação sexual e raça-etnia. Já o projeto Escola sem Homofobia buscava implementar ações de promoção aos direitos humanos e do respeito às diferentes orientações sexuais e identidades de gênero no contexto escolar brasileiro.

Além dessas iniciativas em larga escala, inúmeras outras também foram desenvolvidas, como aquelas isolada e localmente por organizações sociais, por Universidades (Catharino, 2006; França; Calsa, 2010; Silva; Brabo, 2020), no âmbito de projetos de pesquisa e de extensão, também envolvidos com a produção do conhecimento científico sobre os temas, ou pelos(as) próprios(as) profissionais de Educação em atuação na Educação Básica, que procuraram levar os temas à formação continuada, tal como na *hora de trabalho pedagógico coletivo*, em seus respectivos contextos escolares (Borges; Meyer, 2008; Nardi; Quartiero, 2012).

Ainda assim, embora muito bem reconhecidas na literatura especializada (Vianna; Unbehaum, 2004; Vianna, 2012; Deslandes, 2015; Silva; Brabo, 2021), tais iniciativas demonstraram certa fragilidade por terem “assumido o caráter de formação continuada, ou seja, em serviço, durante a própria atuação profissional docente nas escolas. Isso significa que a formação inicial docente foi pouco privilegiada nessa trajetória”, conforme expõe Soares (2018, p. 37).

Além de Soares (2018), outros(as) autores(as) (Borges; Meyer, 2008; Gesser et al., 2012; Ribeiro; Faria, 2014; Silva; Brabo, 2021) ressaltam haver um despreparo, infelizmente muito comum e quase generalizado, por parte dos(as) professores(as), dos mais diferentes níveis de ensino, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que aborde os temas gênero e sexualidades, evidenciando uma carência de formação, e a qual se deve tentar suprir desde a graduação.

Quanto à inclusão da formação em gênero e sexualidades nos cursos de formação inicial de professores(as), apesar de paulatinamente, essa foi reconhecida como uma necessidade legítima, ocasionando, principalmente nas graduações em Pedagogia e demais licenciaturas, a inclusão de gênero, sexualidades e outros temas relacionados como parte do conteúdo curricular programático desses cursos. No entanto, muitos(as) professores(as) universitários(as) que estiveram envolvidos(as) nesse processo de inclusão dos temas nos respectivos cursos de graduação em que atuam, ressaltam que isso aconteceu sob forte reivindicação e embate (Leão, 2009; Rossi et al., 2012; UNESCO, 2014; Soares, 2018), sendo que tal reconhecimento foi e ainda é cercado por resistências, inclusive por parte de seus pares, colegas docentes de Departamento e de curso.

Para se ter um panorama do quão incluídos os temas se encontram nos currículos desses cursos de formação de professores(as) no contexto da Educação Superior, um grupo de pesquisadoras(es) brasileiras(os), com o apoio de diversas instituições (ECOS, s./d.), desenvolveram a pesquisa *As políticas de educação em sexualidade no Brasil – 2003 a 2008*. Essa pesquisa investigou o currículo de mais 2 mil cursos de Pedagogia e encontrou cerca de 68 disciplinas que tinham alguma referência aos temas, que em sua maioria eram disciplinas optativas e fora da grade regular, pertencentes a 41 Instituições de Ensino Superior (IES) diferentes. A partir disso, concluiu-se no estudo que tais iniciativas para inclusão dos temas são frágeis e localizadas.

Uma investigação seguinte, a Pesquisa PNIES⁴, foi desenvolvida pela UNESCO a partir da realização do *I Seminário educação em sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente no Ensino Superior* no ano de 2013 (UNESCO, 2014), que reuniu naquela ocasião experiências acadêmicas sobre a inserção dos temas gênero e sexualidade nos currículos de formação docente no Ensino Superior. No seminário, as(os) participantes relataram a referida dificuldade enfrentada para a inclusão dos temas nos cursos de graduação (Leão, 2009; Rossi et al., 2012; Soares, 2018), suscitando a proposição da Pesquisa PNIES, para reconhecimento de um panorama da incorporação dos temas nos currículos de formação inicial docente das IES brasileiras. Participaram dela cerca de 300 IES públicas e privadas de todo o país, dentre as 2.276 instituições que na época ofereciam cursos de formação docente, sendo que a graduação de Pedagogia correspondeu a 66% dos cursos, dentre as demais licenciaturas participantes. No ano de 2015, portanto, realizou-se um segundo seminário, para apresentação dos resultados dessa pesquisa (UNESCO, 2015b; 2017). Os resultados demonstraram que 58,27% das IES brasileiras, entre públicas e privadas, incluem os temas *gênero e sexualidades* no seu currículo regular, ao passo que apenas 11,15% incluem somente o *gênero* e 5% somente o tema *sexualidade*.

Como também se considerou na pesquisa, a forma como os temas são incluídos é, na maior parte das vezes, mediante uma disciplina específica sobre gênero, sexualidades e temas relacionados na grade curricular comum, como uma disciplina optativa ou obrigatória, ainda que em alguns casos também se ressalte a inclusão dos temas pela *transversalidade* (Ribeiro; Faria, 2014), prevendo-a durante todo o curso ou em algumas disciplinas que, embora não específicas, mostram-se mais potenciais para gênero e sexualidades serem abordados transversalmente.

No caso da formação do(a) pedagogo(a), que aqui é nosso foco, Soares (2018, p. 49) salienta que “profissionais habilitadas/os em Pedagogia atuarão basicamente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, sendo tais níveis de ensino um dos primeiros ambientes fora do seio familiar por meio do qual a criança em fase de escolarização entrará em contato com a diversidade humana, incluindo a diversidade sexual e de gênero. Nesse sentido, é imprescindível para esses(as) profissionais “uma formação que lhes possibilite trabalhar no ambiente escolar no enfrentamento às discriminações e na promoção da igualdade e reconhecimento da diversidade” (p. 49).

Dado o exposto, um dos vários aspectos considerados pela pesquisa que este artigo decorre foram as possibilidades que tais profissionais detêm para uma formação em gênero e sexualidades desde a graduação. Questionamos se essa formação é ofertada para além de uma disciplina específica, se ela acontece de modo transversal em outras disciplinas e/ou em atividades semi e extracurriculares, além de questionarmos se essa formação, mesmo com tais possibilidades, concretiza-se de fato.

Essa pesquisa, desenvolvida em nível de Mestrado Acadêmico e concluída em 2022 (Silva, 2022)⁵, foi proposta como continuidade de uma

⁴ Pesquisa Nacional sobre a inclusão de temas de Educação em Sexualidade e Relações de Gênero nos Currículos de Formação Inicial Docente em Instituições de Ensino Superior.

⁵ Intitulada *Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia*, foi financiada pelo CNPq pelo processo de n.º 131735/2020-9, no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e pela FAPESP pelo processo de n.º

pesquisa anterior de Iniciação Científica (IC), realizada entre 2017 e 2018 (Silva, 2018)⁶, que investigou a formação em gênero, sexualidades e ética de graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista. Nessa pesquisa anterior, constatamos haver uma fragilidade formativa nesses aspectos investigados e, partir desse resultado, propusemos na pesquisa de Mestrado verificar se isso condiz com outras realidades e ambientes universitários, expandindo a investigação. A expansão ocorreu adicionando outro curso de Pedagogia, considerando a presença de uma disciplina específica sobre gênero e sexualidades na sua grade comum curricular. De modo, participaram dois cursos, um curso que tem os temas gênero e sexualidades como conteúdos curriculares e outro curso que não os têm, ambos localizados no contexto universitário público paulista.

Diante da impossibilidade abrangermos todos os resultados encontrados com os dois cursos participantes, este artigo foi delimitado para abordagem dos resultados obtidos com o curso de Pedagogia que não dispõe de uma disciplina específica sobre os dois temas na sua grade comum curricular. Assim, neste artigo, analisamos a percepção de graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista sobre as possibilidades de formação em gênero e sexualidades no seu curso.

2. Metodologia

Para cumprimento do objetivo da pesquisa, utilizou-se de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. Esse questionário foi o mesmo elaborado e utilizado na pesquisa anterior de IC⁷, porém em uma versão atualizada, sendo que ele foi submetido a um processo de adaptação na presente pesquisa de Mestrado. A partir desse processo, algumas de suas perguntas foram suprimidas enquanto outras perguntas foram acrescentadas, para que a nova versão do instrumento pudesse contemplar de forma mais significativa a percepção dos(as) graduandos(as) acerca dos aspectos curriculares de seu curso no que tange às possibilidades de formação em gênero e sexualidade. Por fim, 13 perguntas o constituíram, as quais questionavam sobre essa formação ao longo do curso.

O questionário teve sua aplicação com graduandos(as) de Pedagogia de uma Universidade pública paulista, cujo curso participante foi escolhido a partir do critério de ter os temas gênero e sexualidades previstos como parte de seu conteúdo curricular programático, em especial a presença de uma disciplina específica sobre os temas na sua grade comum curricular. A aplicação ocorreu

2020/05099-9, com vigência de 01/11/2020 a 31/01/2022, orientada pela Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia e co-orientada pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

⁶ Essa pesquisa anterior teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9, com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018, sendo orientada pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e co-orientada pela Dr.^a Alessandra de Moraes.

⁷ Nessa pesquisa anterior, sua elaboração foi feita com base em quatro procedimentos: com base nos 1) resultados obtidos em duas sessões de grupo focal com graduandos(as) em Pedagogia; na 2) literatura consultada dos temas abordados pelo instrumento, gênero e sexualidades; 3) nos questionamentos de dois juízes de instrumento; e na 4) aplicação de um teste piloto do questionário.

em formato eletrônico, dada a Pandemia de COVID-19, contemplando cerca de 212 sujeitos (N=212) e os quais se encontravam matriculados nos quatro anos que o curso tem de duração.

As respostas dos(as) participantes foram analisadas a partir da análise estatística descritiva, visto que a maioria das perguntas do questionário tinha o formato fechado e apenas uma delas era aberta. Para análise das respostas dessa última, empregou-se a técnica de análise categorial da Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2016). Bardin (2016, p. 14) define a AC como um conjunto de técnicas de análise, no plural, “[...] das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dessa pluralidade de técnicas que constitui a AC, utilizamos daquela que é denominada de análise *categorial*.

Não obstante, no questionário ainda havia perguntas para caracterização sociodemográfica dos sujeitos, identificando as principais variáveis da amostra. As respostas a tais perguntas de caracterização foram transcritas para uma planilha do *software* SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences, 2017), de modo a contabilizar essas variáveis.

Dessa forma, depois de contabilizadas, identificou-se que a amostra foi composta por 62 graduandos(as) matriculados(as) no primeiro ano (29,7%), 36 matriculados(as) no segundo ano (17,2%), 55 matriculados(as) no terceiro ano (26,3%) e 56 matriculados(as) no quarto ano (26,8%), segundo a variável ano de matrícula, totalizando 212 participantes (N=212); 63 frequentavam o período matutino (30,0%) e 147 o período noturno (70,0%), segundo a variável período; 188 eram mulheres cisgênero (90,0%), 20 homens cisgênero (9,6%) e 01 sujeito não-binário (0,5%), segundo a variável gênero; 25 sujeitos indicaram ser bissexuais (12%), 170 heterossexuais (81,7%), 11 homossexuais (5,3%), 01 sujeito indicou ser pansexual (0,5%) e 01 indicou possuir outra orientação sexual (0,5%), segundo a variável orientação sexual; 04 sujeitos classificam-se como 02 amarelos (1,9%), 136 brancos (66,0%), 46 pardos (22,3%), 20 pretos (9,7%), segundo a variável raça-etnia; 35 sujeitos indicarem ser agnósticos(as) (16,8%); 07 ateístas (3,4%), 02 budistas (1,0%), 75 católicos(as) (36,1%), 14 espíritas (6,7%), 70 evangélicos (33,7%) e 04 cristãos (1,9%) e 01 sujeito indicou ser da religião Wicca (0,5%), segundo a variável religião; e 167 sujeitos indicaram a graduação em Pedagogia em andamento ser sua primeira graduação (80,3%) e 41 indicaram já possui outra graduação (19,7%), segundo a variável nível de formação. A composição da amostra, portanto, foi em sua maioria de mulheres cisgênero, heterossexuais, brancas, de religião de base cristã (católica e evangélica) e que tinham a Pedagogia em andamento como primeira graduação. Ademais, os(as) graduandos(as) estiveram bem distribuídos entre os quatro anos do curso, com pelo menos mais de 30 participantes em cada ano.

Com a caracterização da metodologia empregada, expõe-se a seguir as análises e resultados obtidos. Nas análises, teve-se como referência a literatura feminista de gênero e sexualidades que se intersecciona com a literatura de formação de professores(as), cujas algumas das produções consultadas já foram citadas e que voltarão a aparecer – assim como novas produções também serão – à medida em que se discutem os resultados encontrados. Além disso, nas análises também se calculou o cálculo percentual das respostas dos sujeitos, em razão do número considerável de participantes.

Por último, cabe ressaltar que apesar de o objetivo aqui seja analisar a percepção dos(as) graduandos(as), recorreu-se à análise Projeto Político-

Pedagógico (PPP) e da grade curricular do curso participante, mediante o procedimento de análise documental (Gil, 2010), por considerá-la pertinente para se obter uma avaliação pormenorizada do lugar que os temas ocupam no conteúdo curricular programático do curso e, assim, contrastar as respostas dos(as) graduandos(as) com o que é previsto formalmente no que tange à formação em gênero e sexualidades.

3. Resultados

3.1. Análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da grade curricular do curso

O PPP é um documento que expõe a visão de mundo contemplada por uma instituição de ensino e as suas diretrizes e métodos para se alcançar a proposta de formação que almeja, devendo considerar “o que já está instituído (legislação, currículos, métodos, conteúdos, clima organizacional, etc.); e, ao mesmo tempo, instituir, estabelecer e criar objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos e valores, ressignificando a própria cultura escolar” (Libâneo, 2002, p. 152). A partir da análise do PPP, portanto, é possível identificar o lugar que gênero e sexualidades ocupam em seus objetivos, missão e métodos, isto é, no conteúdo curricular programático do curso, ou até mesmo se esse lugar existe e se favorece a abordagem dos temas.

Diante disso, subsidiamo-nos em algumas categorias para nortear essa análise: 1) aspectos formais (duração, período e organização); 2) estágios e relação entre teoria e prática; e 3) atividades acadêmico-científicas e culturais.

Assim, em seu PPP, consta como sendo o objetivo geral do curso “formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão em Educação, de uma perspectiva inclusiva” (Projeto Político-Pedagógico), porém que é desenvolvido em objetivos específicos. Em seguida, no texto do documento, pontuam-se as várias estruturas e reestruturas que esse curso passou no decorrer de seus 60 anos de existência, algumas internas, estipuladas pela Universidade que integra, outras externas, provenientes de portarias e diretrizes que foram sendo promulgadas, tais como a LDB (Brasil, 1996/2015) e as resoluções emitidas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação de São Paulo (CFE e CEE-SP).

Logo, quanto aos seus aspectos formais, sendo essa nossa primeira categoria de análise: 1) duração, “o curso, com 3360 horas, está previsto para 4 anos, podendo o estudante concluir os créditos num período máximo de até 7 anos” (Projeto Político-Pedagógico); 2) período, o curso congrega três turmas com média de 40 estudantes cada, sendo uma turma ofertada no período matutino e duas turmas ofertadas no período noturno. Por último, no que refere à 3) organização, “a matriz curricular do curso contemplará três núcleos de estudos interligados”, os quais são:

- a) O núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão;
- b) Três núcleos de aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional. O graduando deverá optar por um destes núcleos, que serão

oferecidos para duas turmas: uma no matutino e outra no noturno, e ministrados no último semestre do 4º ano;

c) Núcleo de estudos integradores, constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades, a ser elaborado cada semestre. As atividades programadas objetivarão articular a integração das disciplinas do semestre em torno de um eixo temático comum [...]. Os estudos integradores têm caráter teórico-prático, portanto distintos de aulas, e deverão corresponder a 15 horas de carga horária de cada disciplina de 75 horas, tal como explicitam os planos de ensino (Projeto Político-Pedagógico).

Assim, a carga horária de cada disciplina compreende 60 horas referente ao núcleo de estudos básicos somadas mais 15 horas do núcleo de estudos integradores, totalizando 75 horas para cada disciplina. Esses estudos integradores também estão contemplados em nossa segunda categoria de análise do PPP, pois compreendem a relação entre teoria e prática, além de objetivarem promover a interdisciplinaridade, continuamente a cada semestre, na grade curricular o curso.

Quanto aos Estágios Supervisionados, e agora mais estritamente à relação entre teoria e prática, o documento aponta que esses dividem-se em três estágios, respectivos aos níveis de ensino da Educação Infantil, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, e da gestão escolar, complementando que “estes estágios também considerarão os aspectos da Inclusão Educacional, propiciando discussões e encaminhamentos no sentido da construção de uma escola inclusiva de qualidade” (Projeto Político-Pedagógico). Além disso, pontua também que os estágios se iniciam a partir do 3º ano do curso, cada um contando com 135 horas, as quais devem ser cumpridas pelo(a) estagiário(a) nas instituições de ensino que forem escolhidas para estagiar. Não obstante, há disciplinas referentes aos estágios para orientação das atividades do(a) graduando(a) estagiário(a), que deve ter cursado antes de iniciar as atividades de estágio nas instituições.

O PPP é claro em relação à contemplação da formação crítica do seu alunado, que vai além da antiga concepção tecnicista de formação do(a) profissional docente: “não se trata mais de um ‘técnico’ desvencilhado da docência”, ou seja, de que agora “se trata de um profissional a ser formado mediante conhecimentos pedagógicos que abarcam um conjunto de construtos teóricos a partir dos quais vão se constituindo atitudes de compromisso, crítica e envolvimento profissional e social” (Projeto Político-Pedagógico). Ainda assim, depois dessa menção, o texto do documento não volta a mencionar tal aspecto, apresentando um caráter mais descritivo da estrutura e funcionamento do curso. Também não há qualquer manifestação mais explícita do que essa sobre a possibilidade de abarcar a formação gênero e sexualidades ou uma formação à diversidade humana.

A flexibilização curricular é apresentada nesse PPP a partir das disciplinas optativas ofertadas no 3º ano e dos aprofundamentos ofertados no 4º (último) ano do curso. No caso dos aprofundamentos, esses se referem aos núcleos de aprofundamento mencionados, nos quais o(a) graduando(a) opta por um dos três núcleos (aprofundamento em Educação Infantil, aprofundamento em Educação Especial e aprofundamento em Gestão Escolar), ministrados no último semestre do 4º ano.

Já nas disciplinas optativas, são reservados dois espaços (duas disciplinas) em que os(as) graduandos(as) podem escolher cursar disciplinas optativas. Dentre elas, inclui-se a oferta permanente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além do TCC, são oferecidas outras disciplinas nas quais o(a) estudante opta para preencher esses espaços e participar da escolha de sua formação. Essas disciplinas, no entanto, variam de acordo com a sua oferta pelo(a) docente responsável, que deve propô-la anualmente para ser oferecida aos(às) graduandos(as).

Sobre as atividades acadêmico-científicas e culturais, o PPP ressalta que elas “serão realizadas pelo estudante, no transcorrer do curso, conforme sua disponibilidade e interesse” e que devem “configurar o mínimo de 105 horas previstas e constar do Histórico Escolar” (Projeto Político-Pedagógico). Dessas atividades, destacam-se a participação em: cursos de extensão; eventos de natureza acadêmico-científico-cultural, tais como festivais (teatro e música), congressos, seminários, simpósios, jornadas e outros encontros desta natureza; Grupos de Estudos e Pesquisa; e participação em projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Nas atividades científicas, mais relacionadas à possibilidade de desenvolvimento de pesquisa, além do TCC e da participação em eventos e Grupos de Estudos e Pesquisa, o PPP menciona a possibilidade do(a) graduando(a) pleitear bolsas de pesquisa e extensão, propiciando a atividade de Iniciação Científica.

Concluída essa análise a partir das três categorias traçadas, pode-se dizer que o curso em questão parece proporcionar aos discentes uma formação qualificada e integral, na qual se incluem a formação em gênero e sexualidades, pelo menos na perspectiva burocrática. Para essa inferência considera-se o acesso a atividades de pesquisa e extensão junto ao ensino, dispondo de diversos recursos para incrementar sua formação em sentidos acadêmicos, científicos e culturais, desde bolsas, eventos e Grupos de Estudos e Pesquisa. O texto do PPP é inicialmente explícito sobre tal formação, mas não menciona o aspecto supracitado dela que nos interessam: gênero e sexualidades.

Quanto à análise da grade curricular do curso, o quadro de disciplinas atualmente ofertadas no curso totaliza 31 disciplinas obrigatórias, 02 disciplinas optativas e 05 disciplinas de cada aprofundamento. Considerando essas disciplinas, tanto obrigatórias como optativas e de aprofundamento, verificou-se que uma disciplina optativa, denominada *Educação em Direitos Humanos*, e uma disciplina do aprofundamento de Educação Especial, denominada de *Sexualidade e Deficiência*, abordam os temas gênero e sexualidades – embora não haja uma disciplina específica para essa abordagem no seu núcleo básico, portanto, que seria obrigatória.

Cada uma dessas disciplinas apresenta a carga horária de 30 horas, que concerne a 02 créditos, sendo a primeira oferecida no terceiro ano do curso e a segunda no quarto (último) ano. Não se conseguiu acesso aos planos de ensino dessas duas disciplinas para sua análise, mas foi possível inferir sobre a possibilidade de gênero e sexualidades serem privilegiadamente abordados nessas duas disciplinas, embora não sejam o seu foco (sendo o foco da primeira a intersecção dos direitos humanos com a Educação e o foco da segunda a sexualidade das pessoas com deficiência).

É importante salientar a carga horária dessas duas disciplinas, que é menor em relação às demais, e seu caráter optativo, de que nem todos(as) graduandos(as) matriculados(as) no curso passarão por elas. Tais

características podem sugerir a valorização que esse curso dá à contemplação dos temas que são tratados nessas disciplinas: como algo *menor*, opcional e acessório para a formação do(a) pedagogo(a), não tão relevantes como os temas tratados nas disciplinas de carga horária completa.

Para não se ter uma inferência imprecisa – concluindo que a abordagem de gênero e sexualidades não é considerada relevante nesse curso somente por eles não estarem incluídos disciplinarmente como parte de seu conteúdo curricular programático –, recorreu-se às perguntas do questionário aplicado que interrogavam sobre a percepção dos(as) estudantes sobre dados curriculares do curso. Assim, também se recorreu a elas para se saber se os temas são abordados transversalmente, nas várias disciplinas ofertadas, de modo a assegurar ou descartar essa primeira inferência.

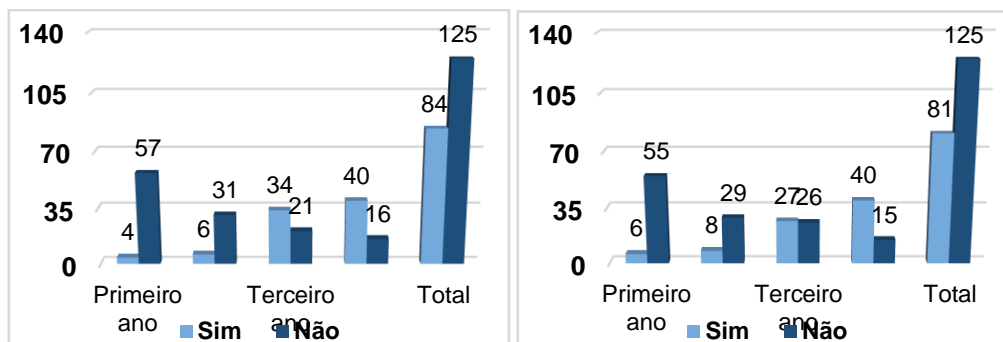
3.2. Possibilidades de formação em atividades curriculares

Segundo Schillinger-Agati (2006), as atividades acadêmicas podem ser classificadas em *dimensões*, sendo possível distinguir pelo menos três delas: em *curriculares*, que se referem às atividades obrigatórias para a formação do(a) aluno(a) universitário(a) e tradicionalmente realizadas em sala de aula; em *semicurriculares*, que se referem às atividades obrigatórias para formação, porém que acontecem para além da sala de aula; e em *extracurriculares*, que se referem às atividades não obrigatórias para formação, mas que contribuem de alguma forma para essa formação.

O questionário que aplicamos com nossos(as) participantes foi constituído por perguntas que contemplam essas três dimensões no que se refere à formação em gênero e sexualidade no curso de Pedagogia. Logo, as perguntas 01, 02 e 03 se referiram à dimensão curricular; as perguntas 04, 05, 06 e 07 concerniram à dimensão semicurricular; e as perguntas 08, 09 e 10 corresponderam à dimensão extracurricular. Neste momento, apresentamos a análise das respostas dos(as) participantes às perguntas da dimensão curricular, sendo precedida pelas análises das demais dimensões.

Para representar a pergunta de número 01 do questionário, “No curso de Pedagogia, você se lembra de ter recebido alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade até o momento?” e a de número 03: “Você já produziu, apresentou ou assistiu trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade?”, produziram-se os gráficos da Figura 1 dispostos a seguir.

Figura 1 - Análise das respostas dos sujeitos sobre se já receberam alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade no curso (à esquerda) e das respostas sobre se já produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade (à direita)



Fonte: Dados da pesquisa

A partir da Figura 1, no gráfico à esquerda, vê-se que a maioria dos(as) graduandos(as), 125 sujeitos, afirmou que não recebeu uma formação sobre gênero e sexualidade, enquanto 84 sujeitos afirmaram tê-la recebido. Segundo a progressão das respostas de ano a ano, do primeiro ao quarto, a maioria dos(as) graduandos(as) aponta não receber essa formação até o segundo ano, já que a partir do terceiro ano 34 sujeitos afirmaram tê-la recebido em contraponto a 21 sujeitos que afirmam não a ter. No quarto ano, reafirma-se essa mudança, onde 40 sujeitos afirmam ter recebido e 16 sujeitos que afirmam que não. Mediante este resultado, questionou-se o que ocorre no curso, a partir do terceiro ano, para os(as) graduandos(as) passarem a reconhecer que já receberam alguma formação em gênero e sexualidades, tendo em vista que não há uma disciplina específica para abordagem dos temas – o que explicaria essa mudança caso uma disciplina fosse ofertada nesse ano. Para responder a essa indagação, atentemo-nos às respostas da pergunta a seguir.

Assim, a pergunta de número 02, em continuidade à pergunta anterior e voltada para quem a respondeu positivamente, foi: “Em caso afirmativo [de ter recebido formação], o que e como foi trabalhado?”. Dos 84 sujeitos que afirmaram positivamente na pergunta anterior, 45 sujeitos responderam a presente pergunta. Para análise de suas respostas, recorreu-se à técnica de Análise de Conteúdo (AC) segundo Bardin (2016). Com isso, foi possível distribuí-las em quatro grandes categorias, referentes a como os(as) graduandos(as) perceberam a oferta dos temas no curso.

A primeira categoria, intitulada *Os temas foram abordados pontualmente no curso*, foi formada pelas respostas de 17 sujeitos, os quais evidenciaram ter testemunhado isoladamente o desenvolvimento de alguma atividade com temas, como mostra a resposta do sujeito 73: “as discussões de gênero são inexistentes, existe uma pincelada aqui outra ali, mas nada que requeira uma discussão sobre o tema, ainda mais com crianças”. A segunda categoria, *Os temas foram abordados somente em disciplina específica*, foi formada por respostas de 15 sujeitos, ressaltando que os temas tiveram sua abordagem em uma disciplina específica, embora o curso não disponha em seu núcleo comum uma disciplina para isso. Assim, indicam-se as disciplinas pontuadas na análise do PPP e da grade curricular, de “Educação em Direitos Humanos” e “Sexualidade e Deficiência”, sendo a primeira optativa do terceiro ano e a segunda pertencente a um dos aprofundamentos do curso.

A terceira categoria, *Os temas foram abordados em mais de uma disciplina e/ou transversalmente*, foi constituída por respostas de 08 sujeitos, que denota que os temas não se restringiram à determinada disciplina e que foram abordados transversalmente, e que é controversa às duas categorias anteriores,

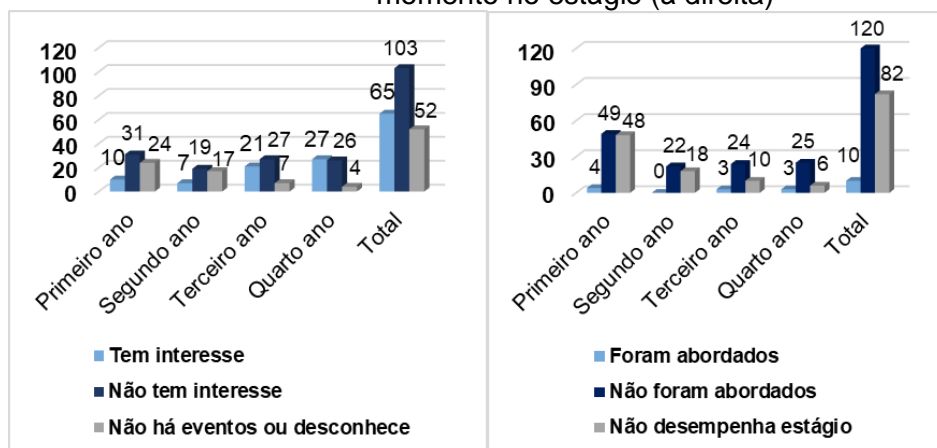
em que essa abordagem ocorreria em momentos pontuais ou em uma determinada disciplina. Ainda assim, é uma categoria com baixa incidência. A quarta categoria, *Os temas foram abordados em atividade semicurricular ou extracurricular*, foi formada por indicadores de 05 sujeitos, os quais indicam que passaram por uma formação em gênero e sexualidades em atividades semi e extracurriculares na Universidade, como em palestras e atividades de extensão em escolas. Assim, com as duas primeiras categorias prevalecendo em termos de recorrência – que juntas representam 71,11% do total de 45 respondentes –, pode-se inferir que os(as) graduandos(as) parecerem receber alguma formação sobre os temas de maneira pontual e localizada em determinadas disciplinas, além de que essa formação pontual ocorre a partir do terceiro ano do curso, quando as disciplinas optativas sobre os temas são ofertadas.

Ainda segundo a Figura 1, a maioria dos(as) graduandos(as), 125 sujeitos, assinalou que não desenvolveu/assistiu trabalhos que abordam os temas, em contraponto a 81 sujeitos que assinalaram positivamente. Essa maioria prevalece nos dois primeiros anos do curso, com os dois últimos anos prevalecendo quem assinalou ter desenvolvido/assistido trabalhos sobre os temas. Este resultado é congruente com os resultados anteriores, em que os(as) graduandos(as) só têm oportunidade de se envolver com esse tipo de atividade quando passam pelas disciplinas optativas sobre os temas.

3.3. Possibilidades de formação em atividades semicurriculares

Na dimensão semicurricular (Schillinger-Agati, 2006) das atividades de formação em gênero e sexualidade, as perguntas de número 04 e 05 do questionário foram, respectivamente, “Na instituição que você cursa, são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade?” e “Se sim [há eventos], você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”. Já as perguntas de número 06 e 07 foram: “Você já realizou/está realizando estágio em escola?” e “Se sim [exerce estágio], os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento?”. Os gráficos representados pela Figura 4 abarca as respostas a tais perguntas.

Figura 2 - Análise das respostas dos sujeitos sobre se são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa e se os frequenta (à esquerda) e das respostas sobre se já realizaram/estão realizando estágio em escola e se os temas gênero e sexualidade foram abordados em algum momento no estágio (à direita)



Fonte: Dados da pesquisa

Ressalta-se, primeiro, que atividades acadêmico-científicas e culturais, como eventos científicos, caracterizam-se como atividades semicurriculares, já que são requisito para conclusão do curso. Como pontua Schillinger-Agati (2006), esses dois tipos de atividade de formação são desenvolvidos fora do ambiente tradicional de ensino – ou seja, em sala de aula, como disciplinas –, sendo a obrigatoriedade a principal característica que distingue as atividades semicurriculares das extracurriculares.

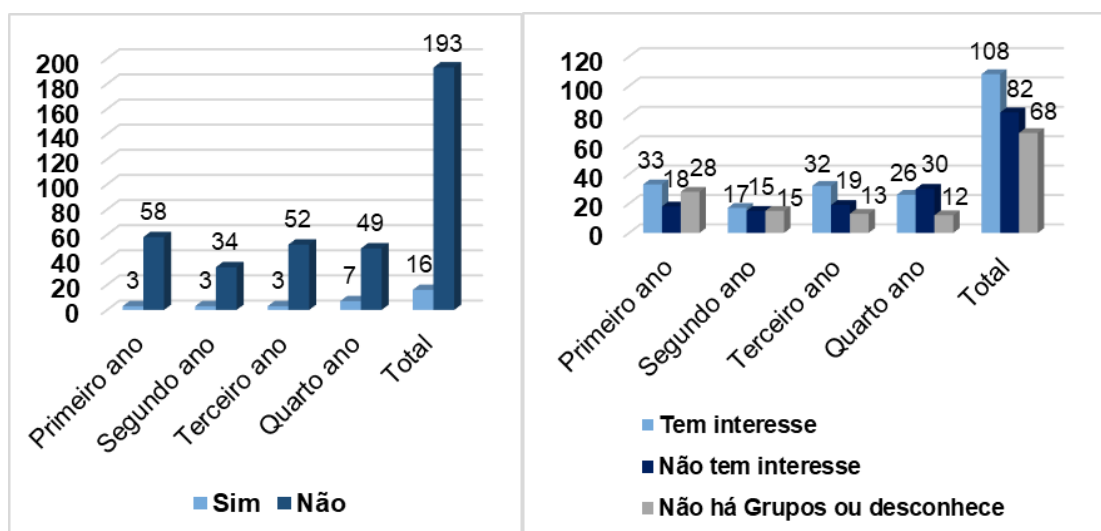
Logo, conforme mostra o gráfico à esquerda na Figura 2, 52 graduandos(as) assinalaram que não são realizados eventos sobre os temas, permanecendo como minoria em todos os anos e com sua recorrência diminuindo de acordo com a progressão no curso, em contraponto a 168 que assinalaram que são. No caso dos(as) graduandos(as) que assinalaram positivamente, esses(as) tiveram de responder à pergunta seguinte, na qual 65 sujeitos assinalaram que frequentam ou têm interesse em frequentar eventos científicos sobre gênero e sexualidades, enquanto 103 sujeitos assinalaram que não. Quem assinalou negativamente permaneceu como maioria em quase todos os anos, com exceção do quarto ano e em sutil diferença.

De acordo com o gráfico à direita na Figura 2, a maioria dos(as) graduandos(as), cerca de 130 sujeitos, assinalou que exerce a atividade de estágio, ao passo que 82 sujeitos assinalaram que não. A partir do segundo ano, em que o estágio obrigatório é ofertado e o estágio remunerado tem seu exercício permitido ao(à) estudante, a recorrência de quem exerce estágio aumenta. Os 130 sujeitos estagiários foram divididos entre quem assinalou que os temas gênero e sexualidades foram abordados no estágio, 10 sujeitos, e quem assinalou que não houve essa abordagem, 120 sujeitos. E com a maioria assinalando não haver a abordagem, a progressão no curso mostra que essa maioria prevalece em todos os anos.

3.4. Possibilidades de formação em atividades extracurriculares

Quanto à dimensão extracurricular (Schillinger-Agati, 2006), os gráficos a seguir representam a pergunta 08, “Você exerce atividade de pesquisa de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou extensão, com ou sem bolsa, sobre os temas gênero e sexualidade?” e as perguntas de número 09 e 10: “Na instituição que você cursa, há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade?” e “Você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”.

Figura 3 - Análise das respostas dos sujeitos sobre se exercem atividade de pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade (à esquerda) e das respostas sobre se há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa e se teriam interesse em frequentá-los (à direita)



Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra o gráfico à esquerda na Figura 3, pouquíssimos(as) graduandos(as) perpassam por esta experiência de pesquisa e/ou extensão no curso, cerca de 16 deles(as), com recorrência em todos os anos, mas principalmente no último ano. Vale ressaltar que o desenvolvimento do TCC ocorre nesse último ano, mas que a abordagem dos temas depende do interesse do(a) graduando(a), já que a escolha de seu tema de pesquisa é livre. Isso também acontece nas atividades de Iniciação Científica e bolsas de extensão, cuja abordagem de gênero e sexualidade nessas atividades depende do escopo de pesquisa de seu(sua) orientador(a).

Do total da amostra, representada no gráfico à direita, 68 sujeitos assinalaram que desconhecem se há Grupos de Pesquisa na Instituição em que cursam Pedagogia, enquanto 144 sujeitos assinalaram que conhecem. Em todos os anos do curso, prevaleceu essa maioria de quem conhece. Porém, 46 desses 68 sujeitos também responderam à pergunta seguinte, de número 10, junto aos que assinalaram saber sobre os Grupos de Pesquisa. Logo, a maioria foi de 108 graduandos(as) que assinalou que frequenta ou que teria interesse em frequentá-los, em contraponto a 82 sujeitos que assinalaram não frequentar ou ter interesse, prevalecendo como maioria entre quase todos os anos do curso, com exceção do quarto ano.

5. Discussão e Considerações finais

Analisamos, neste artigo, a percepção de graduandos(as) em Pedagogia sobre possibilidades de formação em gênero e sexualidades em seu curso. A partir da análise do PPP e da grade curricular, verificamos que o curso escolhido para ambientar nossa pesquisa não dispõe de uma disciplina específica para abordagem os temas no que tange ao seu núcleo comum, mas que dispõe de duas disciplinas, de caráter optativo e de carga horária reduzida, que se mostram potenciais para abordá-los.

Para Costa (2009, p. 115), ao serem colocados em disciplinas com tais características, “fica latente a ideia de que trabalhar com sexualidade e relações de gênero na escola, apesar de importante, não é uma prioridade na formação de um(a) cidadão(ã) [...] o que nos levaria à hipótese de que são pouco enfatizados durante o curso”. Assim, se o currículo é espaço de disputa de poder, cuja construção mostra “quais conhecimentos são considerados válidos” (Silva,

2007, p. 148), há de se questionar se, sob tais condições, gênero e sexualidade colocam-se entre os conteúdos considerados válidos e contemplados no currículo oficial ou temas meramente acessórios.

A análise do PPP também sugeriu que o curso proporciona aos(as) discentes vastas oportunidades de formação em gênero e sexualidades para além da dimensão curricular (Schillinger-Agati, 2006), a partir do acesso a atividades de pesquisa e extensão, como bolsas, Grupos de Pesquisa, eventos acadêmicos, científicos e culturais sobre os temas, e etc., o que se confirmou a análise da percepção dos(as) graduandos(as).

A maioria dos(as) graduandos(as) mostrou saber da ocorrência de eventos científicos (157 sujeitos) e de Grupos de Pesquisa (141 sujeitos). Sobre se teriam interesse em frequentá-los, no caso dos eventos a maioria foi de quem não tem interesse (103 sujeitos) e no caso dos Grupos de Pesquisa a maioria foi de quem tem interesse (108 sujeitos). Segundo a progressão no curso, ficou evidente que, à medida que progredem no curso, os(as) graduandos(as) passam a ter mais conhecimento sobre a Instituição que frequentam, sobre os recursos e atividades de formação oferecidos, inclusive aqueles voltados a gênero e sexualidades. No entanto, quanto ao interesse em frequentá-los, não houve uma mudança significativa segundo a progressão em relação aos Grupos de Pesquisa, mas houve em relação aos eventos. Já em relação a se exercem atividade de pesquisa e/ou de extensão, a maioria assinalou que não, com apenas 16 sujeitos afirmando que passaram por esta experiência no curso. Com isso, inferiu-se que, embora haja possibilidades de formação em gênero e sexualidades no curso, sua concretização depende da iniciativa e interesse dos(as) graduandos(as), cabendo a eles(as) procura-la para além das atividades curriculares.

Costa (2009, p. 116) entrevistou 07 universitárias de Pedagogia de uma Universidade pública e obteve um resultado semelhante, marcado pelo “desconhecimento e a falta de interesse por parte destas alunas quanto ao estudo da sexualidade e das relações de gênero em grupos de estudos, como também a escassa participação em eventos sobre esses temas (congressos, simpósios, mesas redondas)”. Diversos fatores podem elucidar esse resultado, desde o perfil do(a) discente que frequenta o curso participante até a disposições que possuem para com os temas gênero e sexualidade e que refletem a disposição da sociedade brasileira em geral.

Sendo o curso frequentado na maior parte durante o período noturno (70,0%), Morais et al. (2017) advertem que esse público tem menor participação em atividades semicurriculares e extracurriculares, que em sua maioria ocorrem ao longo do dia (manhã e tarde), pois trabalha e/ou reside em outra cidade, sem que haja estratégias institucionais que supram as necessidades desse perfil de discente. Não obstante, Rossi et al. (2012) e Soares (2018) também apontam que gênero e sexualidades são permeados por polêmicas e resistências, oscilando em compreensão na cultura brasileira e sob referências religiosas. Ainda que recentes transformações nas ordens do gênero e das sexualidades tenham acontecido, marcadas pela atuação dos Movimentos Feminista e LGBT (Deslandes, 2015; Silva; Brabo, 2021), as significações a respeito dos temas ainda são influenciadas por disposições culturais que os condenam. Logo, com o currículo como um espaço de poder (Silva, 2007), essa (des)valorização dos temas pode nele se refletir. Ainda assim, com o interesse dos(as)

graduandos(as) em eventos científicos aumentar segundo a progressão no curso, pode-se inferir sobre alguma influência do curso nessas disposições.

Nesse sentido, a despeito de *artefatos culturais* (Ribeiro; Faria, 2014) por meio dos quais os(as) alunos(as) têm contato com os temas gênero e sexualidades e que disseminam preconceitos e/ou conhecimentos equivocados de seus reais significados, na Universidade eles(as) podem desconstruir tais preconceitos e conhecê-los a partir de referências teóricas científicas e *emancipatórios* (Furlani, 2016) para subsidiar sua futura prática profissional junto aos temas.

Sobre se já receberam alguma formação em gênero e sexualidade, a maioria afirmou que não, mas que se manteve como maioria somente nos primeiros anos. Nos dois últimos anos, coincidindo com a oferta das disciplinas optativa e de aprofundamento, os(as) graduandos(as) passaram a assinalar que receberam essa formação, sugerindo que os temas não são abordados de modo *transversal* ao longo do curso.

Para Leão (2009, p. 35), a transversalidade é a “possibilidade de se estabelecer relação entre os conhecimentos tradicionalmente abordados pela escola e as questões do cotidiano dos alunos. Assim, eles dão espaço para tratar de aspectos presentes na realidade dos alunos”. Logo, abordar um conteúdo transversalmente é articulá-lo aos conteúdos instituídos em disciplinas “tradicionais”. A transversalidade ganhou notoriedade no Brasil com os PCNs (Brasil, 1997, p. 26), a partir dos *Temas Transversais*, sob a justificativa de serem temas “intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano”.

Quanto à atividade de produzir, apresentar ou assistir trabalhos ou seminários em classe sobre os temas, a maioria (125 sujeitos) assinalou não ter realizado esse tipo de atividade, prevalecendo como tal nos dois primeiros anos. Esse resultado sugere a influência das disciplinas optativas que abordam os temas, ofertadas nos dois últimos anos, uma vez que nesses anos a maioria passa a ser de quem desenvolveu a atividade. Isso evidencia, portanto, a importância da *disciplinaridade* na abordagem dos temas, já que a transversalidade, mesmo que prevista burocraticamente, não é garantida. Como traz Costa (2009, p. 106, grifos nossos), é em razão disso que muitos defendem que a disciplinaridade deve estar atrelada à transversalidade para a abordagem de gênero e sexualidades, visando “uma formação acadêmica que abarque o trabalho destes temas como disciplinas *obrigatórias*” e, ao mesmo tempo, como conteúdos transversais.

Dados os resultados expostos, infere-se que no curso participante, apesar de gênero e sexualidades estarem aparentemente incluídos como parte de seu conteúdo curricular programático, tanto disciplinar como transversalmente, como mostrou a análise de seu PPP e grade curricular, a formação em gênero e sexualidades não se concretiza de fato. Os(As) graduandos relatam a superficialidade da abordagem dos temas no curso e a iniciativa isolada em abordá-los em algumas disciplinas, sobretudo nas supracitadas disciplinas optativa e de aprofundamento, em desconexão com as demais disciplinas do curso em que se poderia articulá-los por meio da transversalidade. Essa abordagem, portanto, demonstra certa dependência com a disciplinaridade para que gênero e sexualidades façam parte da formação dos(as) discentes. Fora do âmbito curricular, os(as) graduandos(as), se quiserem obter uma formação sobre os temas, precisam, por iniciativa própria,

procurarem se envolver em atividades semicurriculares e extracurriculares que os abordam.

É diante da responsabilidade que a profissão em Pedagogia carrega, “trabalhando no ambiente escolar no enfrentamento às discriminações e na promoção da igualdade e reconhecimento da diversidade” (SOARES, 2018, p. 49), que historicamente foram encetadas as iniciativas para capacitação desses(as) profissionais desde a graduação, seja em cursos de formação de curta duração (Vianna, 2012; Deslandes, 2015; Catharino, 2006; França; Calsa, 2010; Silva; Brabo, 2020) seja com a inclusão de disciplinas específicas aos temas nos cursos de licenciatura (Leão, 2009; Rossi et al., 2012; UNESCO, 2014; Soares, 2018).

É comum que somente na Universidade, ainda como futuros(as) educadores(as), que esses(as) profissionais encontrarão referenciais críticos e potenciais para fundamentarem seu trabalho na escola junto aos temas. Logo, ao mesmo tempo em que se deve continuar a defender a inclusão de uma disciplina específica na grade comum dos cursos de graduação, também é necessário defender uma abordagem mista, disciplinar e transversal, que, parece-nos, ainda não se concretiza, e sempre articulada em atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares.

Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016, 230 p.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da república federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional** – Lei n.º 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

CATHARINO, Tania Ribeiro. Gênero e sexualidade no espaço escolar: uma proposta de educação e saúde. **Revista Ártemis**, n. 5, p. 1-18, 2006.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos**: construindo escolas promotoras de igualdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, 112 p. (Coleção Cadernos da Diversidade).

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. Intervenção pedagógica: a contribuição dos estudos de gênero à formação docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 21-31, jan./jun. 2010.

CESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista da ABRAPPEE**, v. 16, n. 2, p. 229-236, jul./dez. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010, 220 p.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2009.

MORAIS, Alessandra de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; LEPRE, Rita Melissa; DIAS, Carmen Lúcia; OLIVEIRA, Rogério Eduardo Cunha de. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, 19, n. 2, 482-509, 2017.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliane. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 11, p. 59-87, ago. 2012.

RIBEIRO, Cláudia Maria; FARIA, Livia Monique de Castro. “Nunca poderia imaginar”! multiplicidades para a inserção de sexualidades e gênero na formação inicial docente. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 2, p. 33-42, 2014.

ROSSI, Célia Regina; VILARONGA, Carla Ariela; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Contexto & Educação**, v. 27, n. 88, p. 6-34, jul./dez. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 156 p.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente**: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. 2019. 750 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2018.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia**. 2022. 603 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2022.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Formação integral, diversidade e universidade: integrando a cidadania universitária à qualidade de vida na Unesp. *In*: HENRIQUES, Fernanda; XAVIER, Juarez Tadeu de Paula; SOUZA, Leonardo Lemos de. (Org.). **Diversidades na universidade**: pesquisas, práticas e diálogos. Bauru: Gradus Editora, 2020, p. 154-157.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Políticas sobre gênero e sexualidade na formação e atuação profissional em Pedagogia: das práticas escolares às políticas educacionais que as orientam. *In*:

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. (Org.). **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas.** Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2021, p. 115-128.

SOARES, Alexandre Gomes de. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais.** 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Final do Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior.** Brasília/São Paulo: UNESCO/Fundação Carlos Chagas, 2014, 14 p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 3.ª Fase.** Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2015a, 56 p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **UNESCO discute sexualidade e gênero na formação de professores.** São Paulo, 2015b. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/unesco-discusses-sexuality-and-gender-in-teacher-training. Acesso em: 01 set. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Final do II Seminário Educação em sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente no Ensino Superior.** Brasília: Ed. CNPq/IPICT/UNESCO, 2017, 16 p.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr., 2004.

Outros colaboradores:

Revisão textual: Mariana Lopes de Moraes. E-mail: mariana.lopesmoraes@hotmail.com

Enviado em: 22/02/2024 | Aprovado em: 12/10/2024

