

Relevância dos Temas Gênero e Sexualidades para a Educação Escolar de Crianças: O que Pensam os(as) Pedagogo(as)?

Relevance of Gender and Sexuality Themes for Children's Scholar Education: What do Pedagogues Think?

Matheus Estevão Ferreira da Silva *

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa concluída financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Recorrendo-se a parte dos dados coletados por meio de um questionário aberto aplicado com graduandos(as) em Pedagogia, objetivou-se analisar as concepções desses sujeitos sobre a importância dos temas gênero e sexualidades em sua formação pessoal e futura atuação profissional na escola. A amostra participante correspondeu a graduandos(as) matriculados(as) nos anos inicial e final do curso de Pedagogia que ambientou a pesquisa, de uma universidade pública do estado de São Paulo, Brasil, e a análise foi guiada pela técnica de Análise de Conteúdo junto ao referencial teórico de base consultado, notadamente a literatura feminista de gênero e sexualidades. Ressalta-se que as concepções dividiram-se entre o reconhecimento pleno da importância dos temas, o reconhecimento parcial e o não-reconhecimento. Chama-se atenção ao conflito das idiosincrasias desses futuros educadores e educadoras com seu compromisso social e legal, afirmado nas políticas públicas educacionais, que garante a presença e abordagem dos temas em questão na educação escolar de crianças. Se o(a) pedagogo(a) não reconhece sua importância para a própria formação e atuação profissional, dificilmente propiciará essa perspectiva de educação na escola.

Palavras-chave: Educação; Minorias de gênero; Educação sexual; Pedagogia; Formação de professores.

This article presents partial results of a completed research funded by the São Paulo State Research Support Foundation (FAPESP). Using part of the data collected through an open questionnaire applied to undergraduate students in Pedagogy, the objective was to analyze the conceptions of these subjects about the importance of gender and sexualities in their personal formation and future professional performance at school. The participating sample corresponded to undergraduate students enrolled in the initial and final years of the Pedagogy course that set the research, from a public university in the state of São Paulo, Brazil, and the analysis was guided by the Content Analysis technique together with the consulted basic theoretical framework, notably the feminist literature on gender and sexualities. It is noteworthy that the concepts were divided between full recognition of the importance of the themes, partial recognition and non-recognition. Attention is drawn to the conflict between the idiosyncrasies of these future educators with their social and legal commitment, affirmed in public educational policies, which guarantees the presence and approach of the issues in question in the school education of children. If the educator does not recognize its importance for his own formation and professional performance, he will hardly provide this perspective of education at school.

Keywords: Education; Gender minorities; Sexuality education; Educational sciences; Teacher educator training.

*Contacto: matheus.estevao2@hotmail.com

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa de Iniciação Científica concluída desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018 no âmbito da formação universitária pública paulista em Pedagogia com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)¹. O objetivo da pesquisa foi investigar a formação em gênero e sexualidades e ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública localizada no estado de São Paulo, Brasil.

Com caráter interdisciplinar e ineditismo, essa investigação procurou subsídios teóricos em três campos de estudos e conhecimentos: 1) Educação em direitos humanos, 2) Estudos de Gênero e 3) Psicologia do Desenvolvimento Moral, de acordo com as temáticas que a envolveram. Seu desenvolvimento foi culminado a partir de um debate que se travava na época, o qual ocorria a nível nacional, a respeito da contemplação dos temas gênero e sexualidades em políticas públicas educacionais que se encontravam em elaboração naquele contexto. Discutimos sobre esse debate e como a pesquisa se erigiu dele em trabalho anterior (Silva, Brabo e Morais, 2017).

Em suma, o debate girava em torno da presença de ambos os temas na redação dos Planos Municipais, Estaduais (PMES e PEES) e Nacional de Educação (PNE), debate iniciado em 2014 e estendido aos anos seguintes. No final, os termos *gênero* e *orientação sexual* foram suprimidos do Plano Nacional, sendo substituídos por uma redação mais genérica, que enfatizava a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 43), e deixando a critério dos Estados e Municípios se contemplariam gênero e sexualidades na redação de seus Planos ou não.

Mesmo assim, com a supressão no PNE, para muitos havia ficado a impressão de que os temas foram, de alguma forma, impossibilitados de serem tratados nas instituições de ensino. No entanto, independentemente de o PNE ter sido ou não explícito a sua contemplação, já dispomos de um arcabouço legal nas políticas públicas educacionais que garante a abordagem de gênero e sexualidades no sistema educacional brasileiro, tal como pontuam Barreiro e Martins (2016) e Silva, Brabo e Shimizu (2019). Assim, em nossa pesquisa, gênero e sexualidades foram abordados como um problema da educação em direitos humanos (EDH), política pública em vigência no país desde a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007; 2013) em 2006, que foi atualizado em 2013, e também com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDHS) (BRASIL, 2012) no ano de 2012.

Como um dos objetivos da educação em direitos humanos, o PNEDH aponta para a superação de desigualdades afirmadas na história nacional, muitas delas caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre

¹ A pesquisa 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 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018 na linha de fomento de Programas Regulares de Bolsas no País em Fluxo Contínuo, e realizada sob orientação das Prof.ª Dr.ª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Prof.ª Dr.ª Alessandra de Morais. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/170898/educacao-em-direitoshumanos-genero-e-sexualidades-e-desenvolvimento-moral-na-formacao-docente-co/>

outras” (BRASIL, 2013, p. 21). Dessa forma, a EDH está voltada para a contemplação de outras temáticas além da homônima direitos humanos, como gênero e sexualidades – mas devendo ser desenvolvidas juntas aos e na perspectiva dos direitos humanos –, bem como aos direitos dos públicos que as protagonizam: mulheres e LGBTs². Essas temáticas juntam-se ao projeto da EDH de formação de sujeitos de direitos (Candau et al., 2013).

Porém, considerando a citada conjuntura política e o que dizem pesquisas recentes (Oriani, 2011; Costa, 2013) sobre o estado deficitário da educação em direitos humanos nas instituições de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, nossa pesquisa teve como uma de suas hipóteses, que se confirmou com a investigação empírica realizada, que a EDH tem ainda menos chances de ser efetivada quando é acompanhada pelos referidos dois temas, visto que sua abordagem depende dos conhecimentos e das disposições que docentes mantêm para com os temas e respectivos públicos.

Ou seja, para a efetivação dessa política pública e, conseqüente, abordagem de gênero e sexualidades na perspectiva dos direitos humanos na escola, há de se considerar as idiossincrasias³ dos sujeitos envolvidos, além dos conhecimentos teóricos-conceituais necessários sobre ambos temas. Dentre os aspectos que compõem as idiossincrasias desses sujeitos está o reconhecimento da relevância que gênero e sexualidades apresentam para a educação escolar de crianças e do papel do trabalho docente nesse processo, pois pode ser que tal reconhecimento seja o *estopim* para que haja a abordagem almejada, isto é, seja a condição prévia indispensável para efetivação da EDH e temas que a acompanham, enquanto o não-reconhecimento dessa importância propicie o contrário.

No caso da educação escolar de crianças, cujos níveis de ensino no Brasil correspondem a Educação Infantil e ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental e são encarregados ao(à) profissional formado(a) em Pedagogia, a formação docente qualificada, tanto teórico-conceitual (conhecimentos) quanto idiossincrática (disposições), é crucial. Como ressaltam Silva, Brabo e Morais (2017, p. 1279), a relevância do trabalho desse(a) profissional se verifica pela escola, na educação de crianças, ser o primeiro “[...] agente de socialização coletivo para com a diversidade fora do seio familiar, em que a educação em direitos humanos tem início. Se desde lá essa educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão”.

Logo, o ineditismo da pesquisa se deu a três principais fatores: por 1) explorar a diversidade temático-conteudística que a educação em direitos humanos dispõe (delimitada a gênero e sexualidades) e não somente a homônima; por 2) investigar a formação docente em duplo aspecto: tanto o conteúdo (conhecimentos teórico-conceituais) quanto a disposição para ação (ou idiossincrasia, se há favorabilidade ou contrariedade ao trabalho pedagógico que aborde as temáticas); e, sobretudo, por 3) procurar relacionar a formação em gênero e sexualidades com a formação ética, elegendo-se para isso as abordagens psicológicas kohlberguiana (Kohlberg, 1992) e neo-kohlberguiana (Rest et al., 1999).

² Neste artigo usaremos da sigla LGBT para referenciar a diversidade sexual e de gênero LGBTQIA+, que inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queers, intersexuais, assexuais e etc.

³ Por idiossincrasias compreende-se aqui como as posições valorativas que um sujeito dispõe sobre um determinado objeto, que pode ser uma ideia, um conceito, comportamento, etc., posições que geram predisposições particulares (que aqui se chamou de disposições) em relação a esse objeto e que podem ser positivas ou negativas a ele. Não é utilizado aqui o conceito de “atitude”, amplamente utilizado na literatura psicológica, porque não se trata da ação em si, mas apenas da disposição para a ação, do que a precede (por isso que é chamada idiossincrasia).

Portanto, definido até aqui qual foi a complexa proposta da pesquisa, ressalta-se que muitos foram os dados coletados sobre a formação em Pedagogia pelos, também muitos, instrumentos de coleta eleitos na metodologia delineada: grupos focais, técnica qualitativa de coleta, um questionário aberto, composto por perguntas abertas e por dilemas morais na proposta kohlberguiana, e o *Defining Issues Test 2* (DIT-2), teste psicológico fechado e validado no Brasil que mensura o desenvolvimento do juízo moral. Devido aos limites de um artigo, tivemos de aplicar aqui algumas delimitações para a apresentação dos resultados encontrados com a pesquisa.

Assim, neste artigo abordam-se apenas os resultados obtidos com relação a primeira parte de seu objetivo, no tocante da formação em gênero e sexualidades. A obtenção desses resultados ocorreu a partir da análise dos dados coletados pelo questionário aberto. Contudo, pela volumosidade de dados coletados e, por conseguinte, respectivas análises e resultados encontrados mesmo apenas com esse único instrumento, outra delimitação foi aplicada: abordam-se resultados obtidos em somente uma das perguntas abertas do questionário, a qual interrogava sobre a importância de gênero e sexualidades na formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a).

Então delimitada a abrangência deste artigo na exposição dos resultados alcançados pela pesquisa, ressalta-se que este texto tem como objetivo analisar as concepções de graduandos(as) em Pedagogia, de uma universidade pública paulista, sobre a importância dos temas gênero e sexualidades em sua formação e futura atuação profissional na escola. Os demais resultados obtidos com o questionário, bem como com os outros instrumentos de coleta, encontram-se em fase de publicação em outras produções.

O texto deste artigo foi dividido da seguinte forma: primeiro, descreve-se a metodologia, o trabalho de campo desenvolvido a partir dela e a amostra participante, particularmente a elaboração e aplicação do questionário, formas de análise empregues e as variáveis da amostra. Em seguida, apresenta-se a análise dos dados coletados pela pergunta selecionada do questionário, relacionando os resultados encontrados com o que diz a literatura consultada. Ainda nesse ponto, destaca-se a importância do trabalho do(a) educador(a) na educação de crianças no que tange às temáticas de gênero e sexualidades e questões que as envolvem, importância reconhecida nas concepções de apenas parte dos(as) participantes. Encerra-se a discussão do artigo com as considerações finais.

2. Método

O questionário aberto aplicado com os sujeitos participantes foi elaborado durante a realização da pesquisa. Sua elaboração teve como base quatro procedimentos consecutivos, os quais descrevemos a seguir: com base nos 1) resultados de uma etapa preliminar do trabalho de campo, de aplicação de grupos focais; na 2) literatura consultada de gênero e sexualidades; 3) nos questionamentos de dois juízes; e na 4) aplicação de um teste piloto.

A etapa preliminar, primeiro procedimento para elaboração do questionário, tratou-se da aplicação da técnica de grupo focal (Gatti, 2012) em duas turmas (N1=18; N2=14)⁴ do terceiro ano do curso de Pedagogia que ambientou a pesquisa. Sendo o ano em que os(as) graduandos(as) atuam no estágio obrigatório ou remunerado em escolas, o propósito da

⁴ N é a abreviação de amostra em estatística. Dessa forma, N1 e N2 são as abreviações respectivas às turmas participantes do grupo focal e o número que vem a seguir respectivo ao total de participantes que compõem a amostra.

atividade foi trazer à tona experiências dilemáticas que testemunharam no cotidiano escolar e que envolveram gênero e sexualidades para subsidiar a criação de dilemas morais na proposta kohlberguiana, sendo inseridos para compor o questionário.

Com a realização da atividade, os conflitos relatados nos grupos focais foram mapeados e, em seguida, selecionados para embasar o conteúdo dos dilemas de acordo com sua frequência de evocação nos grupos e sua pertinência à pesquisa. Após esse momento preliminar, prosseguiu-se com os procedimentos seguintes.

A literatura consultada sobre gênero e sexualidades também subsidiou a criação dos dilemas, assim como a criação das perguntas abertas, sendo esse o segundo procedimento do processo de elaboração. As perguntas criadas interrogam sobre diversas questões envolvendo gênero e sexualidades, desde conhecimentos teórico-conceituais até o contato e disposições que o(a) respondente dispõe sobre os temas. Ao final, o questionário foi elaborado sendo composto pelo total de 18 perguntas abertas e 03 dilemas morais. Os terceiro e quarto procedimentos foram feitos a fim de se atribuir maior fidedignidade ao instrumento. Antes de aplica-lo, o instrumento foi submetido à avaliação de dois juízes e, após as adequações com base nas considerações de ambos, realizou-se um teste piloto, aplicando-o com cinco graduandos(as) do mesmo curso, mas que não participaram da pesquisa em outro momento. Com esses procedimentos, viu-se que o questionário estava adequado para o cumprimento do desejado. Seguiu-se, então, à aplicação.

Quadro 1. Caracterização da amostra participante que respondeu ao questionário

VARIÁVEIS	N.º DE PARTICIPANTES
Ano de matrícula	92 (55,7 %) ingressantes
	73 (44,3%) concluintes
Gênero	156 (94,5%) feminino
	9 (5,5%) masculino
Período	60 (36,4%) matutino
	105 (63,6%) noturno
É orientado ou desenvolve pesquisa sobre gênero	3 (1,8%) sim
	162 (98,2%) não
Religião	17 (12,9%) Cristã
	58 (43,9%) Católica
	31 (23,5%) Evangélica
	6 (4,5%) Espírita
	1 (0,8%) Mórmon
	1 (0,8%) Umbandista
	7 (5,3%) Agnóstica
Raça-etnia	11 (8,3%) Ateísta
	4 (3,0%) Amarela
	73 (54,9%) Branca
	46 (34,6%) Parda
Total	10 (7,5%) Preta
	165 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa.

A amostra participante, graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública paulista, curso escolhido pelo critério de conveniência, foi selecionada por meio da amostragem de etapas, “[...] utilizada quando a população se compõe de unidades que podem ser distribuídas em diversos estágios” (Gil, 2008, p. 93), elegendo-se as três turmas do primeiro ano (ingressantes) e as três do quarto ano (concluintes) do curso. Depois de aplicados em cada turma, os questionários foram recolhidos e tiveram seu preenchimento transcrito para um material textual que gerou nosso corpus de análise. Ao todo, foram 165

questionários válidos, totalizando uma amostra de 165 sujeitos (N = 165) (quadro 1). Contudo, antes das perguntas e dilemas, algumas perguntas fechadas foram inseridas no questionário para identificação das variáveis da amostra. O preenchimento dessas perguntas foi transcrito para uma planilha gerada pelo software SPSS© cujas variáveis contabilizadas são apresentadas na tabela a seguir.

Com base no quadro 1, observa-se que a amostra respondente (N = 165) foi constituída majoritariamente pelo público feminino (n = 156; 94,5%), visto que o curso de Pedagogia no Brasil se consolidou como uma graduação com alta procura feminina em consequência da educação de crianças ter sido historicamente atribuída às mulheres, como expõe Brabo (2005) sobre isso que ficou conhecido como feminização do magistério. Também considerável foi o número maior de participantes matriculados(as) no período noturno (n=105; 63,6%), pois em ambos os anos haviam duas turmas desse período e apenas uma do período matutino (n=60; 36,4%), e no primeiro ano (n=92; 55,7%), com maior adesão espontânea à pesquisa pelos(as) ingressantes do que concluintes.

A religiosidade apresentou muitas possibilidades, porém com a preponderância do Cristianismo (n = 113; 85,6%), expresso nas várias vertentes citadas dessa religião (Católica, Evangélica, Espírita e Mórmon) dispostas separadamente na quadro 1. Parte da amostra também demonstrou as transcendências Agnóstica (n = 7; 5,3%) e Umbandista (n = 1; 0,8%) e a não transcendência, ou seja, o Ateísmo (n = 11; 8,3%), mas em menor número. Na variável raça-etnia, a maioria se autodeclarou branca (n=73; 54,9%) e parda (n = 46; 34,6%).

Como ressaltado, este texto delimita-se a apresentação dos resultados obtidos com uma das 18 perguntas abertas do questionário. Sendo muitas, várias foram as formas de análise empregues, de acordo com o conteúdo e o que solicitava cada pergunta. A pergunta de número 12 do questionário, “Você acha esses temas importantes para a sua formação profissional como pedagogo ou pedagoga? E para sua formação pessoal? Justifique sua resposta”, interrogava sobre a importância de gênero e sexualidades na formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a) e, para análise das respostas dadas a ela, empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo.

Segundo Bardin (2016, p. 14), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise, no plural, “[...] das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dessas técnicas que constituem a Análise de Conteúdo, utilizamos a análise categorial, que permitiu extrair indicadores, escolhidos os do tipo tema, das respostas que constituíram o corpus de análise e, a partir disso, gerar categorias respectivas às concepções dos(as) graduandos(as) sobre a importância dos temas em questão, tendo sempre como referência a literatura consultada de gênero e sexualidades. Em outras palavras, identificaram-se os indicadores do tipo tema (Bardin, 2016) em cada resposta dada à pergunta pelos sujeitos, analisando-os e agrupando em categorias que representaram suas concepções.

Caracterizada a metodologia, o trabalho de campo e a amostra participante, prosseguimos para a apresentação das análises e resultados obtidos com a pergunta selecionada do questionário.

3. Resultados

3.1. Reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e atuação profissional em Pedagogia

Desde antes da década de 1990, pesquisas educacionais (Carvalho 1999; Souza, 1999, p. 256) chamam atenção para o fato de que temáticas de alta relevância social, como gênero e sexualidades, “têm sido muito pouco discutidas nas escolas, nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação de professoras/es em geral”, seja por questões de preconceito ou de pouca preocupação das políticas educacionais brasileiras. Em contrapartida, Brabo (2015, p. 114) relembra que, no processo de redemocratização em meados da década de 1980, “[...] tendo sempre as feministas como protagonistas”, surgiram as primeiras manifestações no campo da educação para contemplação dessas e outras temáticas relativas à diversidade humana, tal como atesta um dos resultados dessas manifestações: a elaboração e promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (Brasil, 1997).

Sob a nomenclatura de Educação Sexual, os PCNS trouxeram pioneiramente os temas para a escola, seguido por políticas posteriores, tais como os citados PNEDH e DNEDHS. Ainda assim, pesquisas mais recentes (Vianna e Silva, 2008; Unesco, 2015) mostram que, apesar do referido arcabouço legal que dispomos, continuam poucas as instituições de ensino do país que abordam gênero e sexualidades, seja na escola de Educação Básica, seja nos cursos de formação docente das instituições de Ensino Superior.

Como nossa pesquisa se atentou, mais do que procurar deferir legalmente esses temas no currículo formal, há de se voltar para a possibilidade de que podem não ser abordados por entrarem em conflito com as idiosincrasias dos(as) envolvidos(as) ou que, caso abordados, sequer têm seu conteúdo assimilado. Foi nesse sentido que a pergunta de número 12 foi inserida no questionário, para se saber as posições valorativas dos(as) graduandos(as) em relação a gênero e sexualidades, visto que é a compreensão de sua importância que influenciará sua futura atuação docente no contexto escolar junto aos temas e ao público da diversidade que os protagoniza, garantindo sua abordagem ou não.

A primeira categoria gerada a partir da análise dos dados, com base na técnica de AC e na literatura consultada, representou a maior parte das concepções dos graduandos(as) sobre a importância dos temas, categoria intitulada Reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e profissional do(a) pedagogo(a). No quadro 2, retrata-se essa categoria junto a alguns dos indicadores extraídos das respostas dadas pelos(as) participantes que deram origem a ela. Devido ao número considerável da amostra participante (N=165), sendo que desse total apenas 112 sujeitos (n=112) responderam à pergunta em questão do questionário, também foi inserido no quadro o cálculo da frequência de evocação de cada categoria pela amostra.

Como mostra o quadro 2, a concepção retratada foi gerada a partir de indicadores extraídos das respostas de 96 sujeitos, o que correspondeu a 85,07% do total de sujeitos respondentes, parcela majoritária da amostra em relação às concepções seguintes. Essa primeira concepção foi a mais favorável à responsabilidade docente que surge do seu compromisso social e legal – isto é, compromisso afirmado em dispositivos legais, no caso, políticas públicas e legislações específicas –, que é atribuído ao profissional em Pedagogia em relação aos temas em questão.

Quadro 2. Categoria representativa à concepção de reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades à formação e atuação do(a) pedagogo(a)

CATEGORIA	INDICADORES
1. Reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e atuação profissional do(a) pedagogo(a) na escola: a importância dos temas é atribuída pelos sujeitos tanto ao âmbito profissional, no que tange a sua futura atuação na escola, quanto pessoal, quando precisam lidar com os temas fora da escola (96; 85,07%; n = 112)	Sujeito 3 – Sim, como pedagoga terei que conviver com esse assunto e como indivíduo também porque vivo vem sociedade.
	Sujeito 5 – Sim, para ambos. Como pedagoga eu vou lidar com pessoas, e eu preciso estar informada para poder orientar.
	Sujeito 32 – Sim, sim, porque em algum momento da minha carreira profissional eu vou me deparar com situações que exigirão o meu conhecimento sobre esses temas.
	Sujeito 66 – Sim. Para ambas as formações. Precisamos aprender a lidar melhor com essas pessoas e situações tanto no ambiente profissional quanto no nosso dia a dia.
	Sujeito 73 – Sim, em ambos os aspectos, considero importante conhecer elementos que são presentes na sociedade, tentar entender para saber a melhor forma de lidar, tanto como Pedagoga tanto em minha vida pessoal.
Sujeito 142 – Sem dúvida acho de extrema importância, pois está claramente em nosso cotidiano e precisamos ser exemplo aos nossos alunos, repensa-las para não compactuarmos com o ódio e discriminação.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Ademais, com base nas argumentações dos sujeitos, pôde-se identificar três maneiras que, para eles, essa responsabilidade pode se manifestar na escola: 1) ter que lidar com os temas gênero e sexualidades durante sua atuação na escola, caso se evidencie em alguma circunstância no cotidiano escolar; 2) desenvolver um trabalho que os aborde, como parte do conteúdo curricular programático; e 3) manter uma postura coerente ao que se pede (suas atitudes nesse contexto). E o desempenho adequado do(a) pedagogo(a), em todas essas três maneiras, é previsto pelos PCNS (Brasil, 1997), PNEDH (Brasil, 2007; 2013), as DNEDHS (Brasil, 2012) e outras legislações brasileiras pertinentes.

A primeira maneira que a referida responsabilidade para com o compromisso social e legal se manifesta, mais ligada ao proceder diante de situações que envolvam os temas, pode ser observada na argumentação dos indicadores dos sujeitos 3, 5, 32, e 73, retratados no quadro 2 como exemplos dos indicadores dos demais participantes. Já a segunda maneira, mais relacionada ao ensino e conteúdos curriculares, mostra-se presente nos indicadores dos sujeitos 5 e 66, enquanto a terceira maneira, mais associada à ideia do(a) professor(a) como referência ao(a) aluno(a), pode ser observada no indicador do sujeito 142.

Chamou atenção a alta qualidade das argumentações dos(as) respondentes nessa concepção, além da preponderância de sujeitos que apresentaram tal reconhecimento da importância de gênero e sexualidades, aos âmbitos pessoal e profissional, ao contrário do que se esperava. Nesse ponto, ainda que brevemente, há de se apontar para a problemática presente em pesquisas que recorrem a instrumentos de coleta com o objetivo de investigar as *representações mentais*, como é o caso, de seus participantes: a *Zona Muda*. Menin (2006, p. 44) a define como a omissão ou abnegação por parte dos respondentes, cujos conteúdos

de representação são distorcidos “[...], pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo”.

Logo, a alta incidência de indicadores nessa concepção pode não ser autêntica, ou seja, não corresponder a como, de fato, os sujeitos compreendem a relevância de gênero e sexualidades para sua formação e atuação. Porém, para a confirmação de tal afirmação, necessita-se de uma análise mais aprimorada, utilizando-se da teoria que trata da Zona Muda, de adaptar a metodologia empregue e de nova aplicação, o que se espera poder realizar em uma breve oportunidade. Essa “desconfiança” dos resultados e levantamento da hipótese de Zona Muda também se dá pelo(as) participantes não terem apresentado igual desempenho nas demais perguntas do questionário, cujos resultados, como já mencionado, estão em fase de publicação.

3.2. Reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades: favorabilidade apenas à atuação profissional em Pedagogia

A categoria representativa seguinte foi constituída a partir dos indicadores das respostas de 11 sujeitos, sendo 9,8% do total de respondentes, intitulada Reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades, com favorabilidade apenas à atuação profissional do(a) pedagogo(a). Nessa concepção, o termo “parcial” foi atribuído ao seu título, pois o reconhecimento da importância dos temas foi positivo a apenas uma das dimensões inquiridas, no caso, à atuação profissional, enquanto o termo “pleno”, presente na concepção anterior, referiu-se ao reconhecimento de ambas, tanto a formação pessoal quanto a atuação profissional em Pedagogia.

Em outras palavras, a concepção demonstra que a importância dos temas só é reconhecida no âmbito profissional, em que os sujeitos apresentam ter consciência apenas do compromisso e responsabilidade do trabalho do(a) profissional de Pedagogia, e não no âmbito pessoal, em suas vidas particulares, no que tange a questões que ocorrem fora do ambiente escolar. Sobre a separação entre público e privado. É claro que não podemos deixar de considerar a existência de ambivalência nesses processos, que não são passíveis de serem abordados em relações de causa e efeito tão diretamente. O quadro 3 retrata essa concepção e alguns dos indicadores que a constituiu.

Como se observa na argumentação da maioria dos indicadores dispostos no quadro 3, os próprios sujeitos admitem que o principal motivo para o não-reconhecimento da importância dos temas para as suas vidas fora da escola se trata de um conflito de idiossincrasias, uma vez que os temas entrariam em conflito com as convicções e crenças mantidas/seguidas por eles, sendo justamente isso o que a pesquisa procurou se atentar ineditamente. Logo, pode-se dizer que a pesquisa obteve êxito inserindo a presente pergunta de número 12 no questionário, pois se conseguiu, junto a outras das 18 perguntas, enfocar aquilo que se propôs investigar: a formação docente em seu duplo aspecto, o conteúdo e, aqui em evidência, as idiossincrasias em relação aos temas.

Mais especificamente, os indicadores dos sujeitos 24, 57, 68 e 95 reconhecem a importância de gênero e sexualidades para o desempenho de sua futura profissão, porém unanimemente também ressaltam que não os consideram importantes para sua formação pessoal, sendo que os indicadores dos sujeitos 24, “foge dos meus princípios como cristã”, e 57, “seguindo meus princípios pessoais que vão contra”, ainda justificam que isso é devido aos temas apresentarem o referido conflito idiossincrático.

Quadro 3. Categoria representativa à concepção de reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades à formação e atuação do(a) pedagogo(a)

CATEGORIA	INDICADORES
2. Reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades, com favorabilidade apenas à atuação profissional do(a) pedagogo(a): a importância dos temas é atribuída pelos sujeitos apenas ao âmbito profissional, no que tange a sua futura atuação na escola, e sugerem um conflito de idiosincrasias que os impossibilita de reconhecerem os temas como importantes para o âmbito pessoal de suas vidas (11; 9.8%; n=112)	Sujeito 6 – Acho importante para conhecimento e saber se posicionar em situações que possam surgir, mas acho que há assuntos mais relevantes para minha formação.
	Sujeito 24 – Profissional sim. Pessoal não, pois fuge dos meus princípios como cristã.
	Sujeito 41 – Sim. Mas para minha formação pessoal não vejo importância, pois não me interessa.
	Sujeito 57 – Sim, pois preciso saber como lidar com as diferenças, mesmo seguindo meus princípios pessoais que vão contra.
	Sujeito 68 – Profissionalmente sim, pois como pedagoga eu vou encontrar algumas situações e tenho que saber lidar com a situação.
	Sujeito 95 – Sim, pois vou lidar com essas questões em sala de aula e acredito que minhas concepções religiosas não podem ser utilizadas com meus alunos, pois a escola é laica, só pessoal que não.
Sujeito 149 – Sim, mas também acho importantes o respeito e a abertura do debate a outras formas de trabalho nesse sentido. Sinto que há opiniões muito divergentes e que para o bem maior seria necessário pensar em equilíbrio.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Questiona-se, então, o que desses temas é passível de contrariedade e antagonismo a valores pessoais e religiosos? O problema são os temas em si ou a revolução que pode ser trazida a partir deles quando manipulados em abordagens feministas e provenientes de movimentos sociais críticos? Silva, Brabo e Morais (2017, p. 1273) tentam responder a isso refletindo sobre pontos nevrálgicos da cultura brasileira, enfocando principalmente a religiosidade, que influenciam na maneira que temas como gênero e sexualidades são concebidos e valorizados pelas pessoas:

Las significações a respeito das duas temáticas, bem como dos próprios direitos humanos a que estão inseridas, podem ser fortemente influenciadas por posições religiosas, especialmente provenientes da tradição histórica judaico-cristã. Geralmente, os grupos religiosos condenam as atividades e reivindicações promovidas pelo Movimento Feminista e pelo Movimento LGBT, assim como suas teorizações acadêmicas, baseados em crenças que afirmam sua ilegitimidade perante os textos bíblicos, assim, perante os ensinamentos de Deus. O referido discurso, essencialmente cristão, classifica gênero e sexualidades como temas moralmente indesejáveis.

Também muito pertinentes foram os indicadores dos sujeitos 6, 41 e 129, sendo que os dois primeiros rejeitam os temas como importantes, respectivamente, por achar que há assuntos mais relevantes para sua formação e por falta de interesse. Já indicador do sujeito 129 ressalta a pluralidade de abordagens dos temas gênero e sexualidades na escola, abordagens divergentes entre si, que merecem igual respeito e, para um suposto “bem maior”, que devem ser implementadas em equilíbrio – seja esse equilíbrio a mistura das abordagens ou sua coexistência, o que não ficou claro.

Furlani (2016) ressalta que, de fato, há variadas formas de trabalho com os temas, que vão desde abordagens mais conservadoras como as biológico-higienista e religiosa cristã até mais revolucionárias como as dos direitos humanos (tal como é deferida legalmente pelo PNEH e DNEDHS), feminista e *queer*. Porém, no que tange às conservadoras, alguns de seus enunciados, que remontam aspectos culturais de séculos anteriores, acabam sendo inaceitáveis a atual natureza democrática e laica do Estado brasileiro de direito: são androcêntricas, sexistas e homofóbicas. Como exemplo disso, vê-se o enunciado de “educação sexual” nessas abordagens conservadoras que incentivam a repressão sexual de adolescentes, supostamente para evitar a gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) (quando, na verdade, se quer impor a norma cristã de sexo depois do casamento), e que postula a homossexualidade e outras formas de vivência da sexualidade humana como doenças, perversões ou pecados.

3.3. Não-reconhecimento da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e atuação profissional em Pedagogia

A última categoria gerada a partir do corpus de análise foi intitulada de Não-reconhecimento da importância de gênero e sexualidades, constituída pelos indicadores das respostas de 5 sujeitos, que concerniu a 4.5% do total de respondentes. A concepção representada pela categoria foi a menos favorável à responsabilidade e compromisso social e legal do(a) profissional em Pedagogia, uma vez que não há reconhecimento de qualquer possível importância que as temáticas possam demonstrar, seja no âmbito pessoal ou profissional. O quadro 4 retrata essa última concepção.

Os indicadores que formaram essa concepção, que por serem poucos são mostrados em sua totalidade no quadro 4, não apresentaram em sua argumentação muitas justificativas para a importância de gênero e sexualidades ter sido relegada por esse pequeno grupo de sujeitos da amostra participante, com exceção do indicador do sujeito 35. Nesse indicador, a justificativa ocorre com a substituição dos temas pelo valor da igualdade, sendo que “não tem a ver com gênero e sim com preocupação com o ser humano”.

Quadro 4. Categoria representativa à concepção de não-reconhecimento da importância gênero e sexualidades, tanto à formação quanto atuação do(a) pedagogo(a)

CATEGORIA	INDICADORES
3. Não-reconhecimento da importância de gênero e sexualidades: a importância dos temas é negada pelos sujeitos tanto ao âmbito pessoal quanto profissional (5; 4.5%; n=112)	Sujeito 35 – Não acho importante porque acredito que as pessoas devem ser tratadas com igualdade e, portanto, receberem uma boa educação, não tem a ver com gênero e sim com preocupação com o ser humano.
	Sujeito 96 – Não.
	Sujeito 119 – Não acho.
	Sujeito 123 – Não, não, nada a declarar.
	Sujeito 139 – Não e não, não o que sei responder.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ocorre, contudo, que a igualdade também é uma das questões levantadas por gênero e sexualidades (como a igualdade salarial entre homens e mulheres) e que a igualdade em si, sem considerar as especificidades dos sujeitos, pode controversamente se mostrar excludente. Isso remonta a complexa discussão igualdade versus diferença que foi pauta dos debates feministas por muitas décadas (Araújo, 2005; Scott, 2005)

Em síntese, a luta inicial do Movimento Feminista se tratou da reivindicação da igualdade de direitos, contudo, que se reconheceu problemática por se querer assimilar modelos masculinos: as feministas “queriam ocupar os espaços dos homens, comportando-se, agindo, sentindo e falando como eles. E, assim, acabaram se defrontando com uma crise de identidade, ao perceberem que com esses comportamentos supervalorizavam as qualidades consideradas masculinas, em detrimento das femininas” (Araújo, 2005, p. 47). Isso levou a uma revisão da luta feminista, em que se passou a reivindicar o direito à diferença, não mais com objetivo de assemelhar aos homens, mas pelo direito de ser diferentes deles. Ainda assim, essa nova luta já nasceu problemática, visto que supervaloriza o que se considera feminino e o concebe de forma acrítica e a-histórica, recaindo no binarismo feminismo/masculino.

Uma das soluções para esse debate foi encontrada em perspectivas como a de Joan Scott (2005), que traz a desconstrução da antítese igualdade *versus* diferença e defende a tese de que igualdade “não é a eliminação da diferença e a diferença não impede a igualdade. Desconstruída essa antítese, diz Scott, será possível não só dizer que os seres humanos nascem iguais mas diferentes, como também sustentar que a igualdade reside na diferença” (Araújo, 2005, p. 46). Portanto, para não se cair nas armadilhas do discurso de igualdade, o que se propõe, considerando o indicador do sujeito 35, é a igualdade ser trabalhada junto aos temas gênero e sexualidades, preferencialmente em abordagens críticas e potencialmente emancipatórias, como as já citadas de direitos humanos, feminista e *queer* (Furlani, 2016). Estamos cientes de que a discussão sobre igualdade/diferença é apenas uma resposta possível para essa questão, mas não a única.

Como argumenta Santos (1997), a proposição de simples “respeito” ou “igualdade” entre seres humanos, como faz o sujeito 35, no entanto, resultou ser, no mínimo, insuficiente, uma vez que certos grupos e sujeitos (como mulheres e LGBTs) continuaram sendo excluídos mesmo com o reconhecimento desses dois valores, tal como ocorreu, por exemplo, com a imersão da ideia de direitos humanos – o reconhecimento de direitos inerentes e estendidos a todos do gênero humano, mas que, na prática, não funcionou para esses grupos e sujeitos que continuaram a ter seus direitos violados (Maciel, Silva e Brabo, 2017). Foi a partir daí que movimentos sociais e grupos organizados se mobilizaram em defesa de seus direitos e exigiram demandas específicas que, de fato, devem ser reivindicadas além de declarações genéricas – como no caso dos Planos de Educação brasileiros mencionados anteriormente, em que demandas específicas foram excluídas de sua redação.

Voltando à análise geral dos dados, mesmo que tenha aparecido em pequena parcela da amostra, também se ressalta o quão preocupante é o não-reconhecimento da clara importância de temáticas como gênero e sexualidades para a educação escolar, principalmente de crianças em fase de escolarização. Como tratam Carvalho e Guizzo (2016, p. 200), na medida em que a escola “ainda é uma das mais importantes instâncias implicadas na produção das diferenças e no combate às desigualdades, torna-se imprescindível que as temáticas de gênero e sexualidade sejam abordadas no contexto da formação inicial e continuada de professores(as)”.

Assim, a importância da formação docente qualificada para com os temas erige da constatação de que a escola historicamente tem “reforçado através de suas regras, comportamentos e discursos docentes a desigualdade entre meninos e meninas” (Carvalho e Guizzo, 2016, p. 200). Pensando isso desde a Educação Infantil, é responsabilidade do(a)

pedagogo(a), até mesmo do ponto de vista legal como mencionado, discutir as relações de gênero e sexualidades, considerando o lugar de confronto e convívio com as diferenças que é a escola e, portanto, ciente de sua posição privilegiada enquanto educador(a) para contribuir com essa discussão.

4. Considerações finais

Procurou-se, neste artigo, analisar as concepções de graduandos(as) em Pedagogia sobre a importância dos temas gênero e sexualidades, considerando o contexto brasileiro de formação docente em que a pesquisa foi realizada. Espera-se que o texto, publicado em periódico chileno e, então, veiculado em um país que, na experiência latino-americana em comum, compartilha desafios similares na formação de futuros professores(as), possa auxiliar o desenvolvimento de pesquisas correlatas que procurem ter agora como foco não apenas a formação conteudística, como também idiossincrática.

Aliás, é justamente esta uma das principais contribuições de nossa pesquisa (e que atesta seu ineditismo), a preocupação de que a educação em direitos humanos, incluindo os temas gênero e sexualidades que fazem parte de seu currículo, vai além do conteúdo: também envolve valores, em relação direta com as idiossincrasias de quem é responsável por desenvolvê-la na escola, no caso, professores e professoras. Preocupação que exige maior atenção no momento, pois carece de foco nas pesquisas e, até, políticas públicas atuais – e é por isso que faltam hipóteses mais variadas sobre esse fenômeno.

O que se constatou em nossa investigação foi que, de fato, as posições valorativas que sujeitos dispõem a determinados temas, como gênero e sexualidades, apresentam influência no seu reconhecimento da importância que podem apresentar, no caso, à educação escolar. Caso negativas, tais posições valorativas, a que se chama de idiossincrasias, podem gerar disposições que impedem esses sujeitos de abordarem os temas em sua futura atuação profissional, o que invalida um arcabouço legal arduamente alcançado que defere e prevê gênero e sexualidades como conteúdo programático curricular.

Dessa forma, ressalta-se que é necessário se ter os temas contemplados em políticas públicas educacionais, mas mais do que isso, que a formação daqueles(as) que se responsabilizarão pelo desenvolvimento de um trabalho que os aborde na escola seja significativa, de modo que possam criar consciência da importância de sua profissão, do conteúdo que devem trabalhar e de sua posição privilegiada na formação de crianças que os(as) têm como primeiras referências sobre o mundo que as cerca.

Referências

- Araújo, M. F. (2005). Diferença e igualdade nas relações de gênero: Revisitando o debate. *Psicologia Clínica*, 17(2), 41-52. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652005000200004>
- Barreiro, A. e Martins, F. H. (2016). Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. *Leitura: Teoria e Prática*, 34(68), 93-106.
- Brabo, T. S. A. M. (2005). *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone.
- Brabo, T. S. A. M. (2015). Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. En N. M. D. R. e T. S. A. M. Brabo (Orgs.), *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais* (pp. 109-128). São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2007). *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Brasil. (2012). *Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos*. Brasília: CNE/CP.
- Brasil. (2013). *Comitê nacional de educação em direitos humanos. Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Brasil. (2014). *Plano nacional de educação*. Brasília: Senado Federal.
- Candau, V. M., Paulo, I. A., Andrade, M., Lucinda, M. da C., Sacavino, S. B. e Amorim, V. (2013). *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, M. P. (1999). *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã.
- Costa, A. G. N. (2013). *Educação em direitos humanos: Ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas* (Dissertação de mestrado). Recuperado de https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13967?locale=pt_BR
- Furlani, J. (2016). *Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower.
- Maciel, T. S., Silva, M. E. F. da, Brabo, T. S. A. M. (2017). Desafios à educação frente aos “novos” direitos humanos: A construção da categoria de gênero junto aos movimentos feminista e LGBT. *Itinerarius Reflectionis*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.5216/rir.v13i2.45424>
- Menin, M. S. S. (2006). Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 43-52. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100006>
- Oriani, V. P. (2011). *Direitos humanos e gênero na educação infantil: Concepções e práticas pedagógicas* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista.
- Rest, R. J., Narvaez, D., Bebeau, M. J. e Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410603913>
- Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>
- Scott, J. W. (2005). O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, 13(1), 11-30. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>
- Silva, M. E. F., Brabo, T. S. A. M. e Morais, A. (2017). Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: A influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. *Revista de Política e Gestão Educacional*, 21(2), 1260-1282. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10173>
- Silva, M. E. F., Brabo, T. S. A. M. e Shimizu, A. M. (2019). Avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais contemporâneas: censuras e supressões referentes a gênero e

sexualidades em documentos oficiais de educação (1997-2015). *Educação em Debate*, 41(80), 93-110.

Souza, J. F. (1999). *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*. Recuperado de http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf

UNESCO. (2015). *UNESCO discute sexualidade e gênero na formação de professores*. São Paulo: UNESCO.

Vianna, C. P. e Silva, C. R. (2008). Contribuições para a análise da educação escolar. *Revista Educação*, 2, 6-15.

Breve CV do autor

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Pedagogo (2018) por la Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Brazil, estudante de Maestría del Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de la misma institución. Estudiante de Psicología por la Faculdade de Ciências e Letras (FCL/UNESP), Campus de Assis. Fue becario de Iniciación Científica por la FAPESP en ambos graduaciones y actualmente es becario de Maestría del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Actúa como 1.er Secretario del Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), gestión 2016-2018 y, en la gestión actual, 2019-2021. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>. Email: matheus.estevao2@hotmail.com