

MUDEI DE ESCOLA ACHANDO QUE TUDO IRIA MUDAR: REFLETINDO O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DISPOSTAS A UMA EDUCAÇÃO QUEER

I CHANGED SCHOOLS THINKING THAT EVERYTHING WOULD CHANGE: REFLECTING THE CURRICULUM AND TRAINING OF TEACHERS WILLING TO A QUEER EDUCATION

 <https://orcid.org/0000-0001-7514-0567> Vinicius Costa Nunes Ferreira ^A

 <https://orcid.org/0000-0002-2400-6664> Fabrícia Vellasquez Paiva ^B

^B Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil

^B Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil

Recebido em: 01 mar 2024 | **Aceito em:** 04 jul 2024

Correspondência: Vinicius Costa Nunes Ferreira(viniciuscferreira@gmail.com)

Resumo

O trabalho é fruto da monografia elaborada como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ e tem o objetivo de analisar a organização do currículo escolar e a formação de professores, na intenção de estranhar um currículo para pensar em um currículo queer, que permita garantir a formação de indivíduos de forma integral preparados para se reconhecerem nas suas individualidades e serem reconhecidos pela sociedade. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória de cunho bibliográfico que utiliza de discussões teóricas partindo de reflexões de Louro (2018), Arroyo (2013) e Tardif (2002), relacionando a reflexão dos autores a relatos memoriais de narrativa autobiográfica sobre a trajetória de um sujeito queer, além de uma consulta pública sobre a formação de professores do curso de Pedagogia do campus de Seropédica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a discussão sobre sexualidade e gênero. Como resultados, este trabalho encontrou a insuficiência da matriz curricular do curso de graduação consultado para a formação sobre a temática gênero e sexualidade na formação de professores, a necessidade de discussões aprofundadas para o reconhecimento de sujeitos queers na sala de aula, visto que há um vasto repertório teórico sobre a temática que relacionada com o contexto escolar, que é guiado por diretrizes educacionais, e a maneira que a carência sobre a temática como componente educacional influencia na trajetória de sujeitos queers, invalidando-os.

Palavras-chave: Currículo; Educação queer; Formação de professores;



Abstract

The work is the result of the monograph prepared as a conclusion work for the Degree in Pedagogy course at UFRRJ and has the objective of analyzing the organization of the school curriculum and teacher training, with the intention of making a curriculum strange to think about a queer curriculum, which allows us to guarantee the training of individuals in a comprehensive way, prepared to consider themselves in their individualities and be recognized by society. Thus, this is an exploratory qualitative research of a bibliographic nature that uses theoretical discussions based on reflections by Louro (2018), Arroyo (2013) and Tardif (2002), relating the authors' reflection to memorial reports of an autobiographical narrative about the trajectory of a queer subject, in addition to a public consultation on the training of teachers for the Pedagogy course at the Seropédica campus of the Federal Rural University of Rio de Janeiro to discuss sexuality and gender. As results, this work found the insufficiency of the curricular matrix of the undergraduate course consulted for training on thematic gender and sexuality in teacher training, the need for in-depth discussion for the recognition of queer subjects in the classroom, since there is a vast theoretical repertoire on the topic related to the school context, which is guided by educational guidelines, and the way in which the lack of the topic as an educational component influences the trajectory of queer subjects, invalidating them.

Keywords: Curriculum; Queer education; Teacher training;

Introdução

Ao analisar a construção do currículo escolar e da formação de professores, verifico que esses estão predispostos a vender uma normatividade compulsória aos sujeitos para que a manifestem como suas reais identidades, negando seus verdadeiros traços individuais, pois esses são vendidos como negativo e inaceitável. Os sujeitos não se reconhecem como protagonistas da formação, pois tudo que lhe pertence é invalidado, nem passível de ser reconhecido. O currículo diz que eles precisam aprender conteúdos, mas esses conteúdos não devem estar ligados à sua legítima realidade caso essa realidade não seja a vendida como padrão, como certa. A formação de professores acaba por fabricar conservadores do currículo normativo quando não permite reflexão sobre os sujeitos desviantes do normal.

É inegável a presença de sujeitos diversos nas salas de aula, principalmente sujeitos queers, de modo que não devem ser encaixotados em padrões curriculares, que tentam manter uma ordem de domínio dos corpos e identidades. Importante já elucidar o termo queer, vindo da língua inglesa e tendo “estranho” como sua tradução literal, se refere a sujeitos pertencentes da comunidade LGBTQIA+, e segundo Louro,

[...] pode ser tudo que é estranho, raro, esquisito. [...] pode ser o sujeito da sexualidade desviante, o excêntrico que não deseja ser “integrado ou tolerado”. Pode ser também, um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade (LOURO, 2018, p. 8).

Dessa forma, estranhar o currículo que continua querendo formar sujeitos únicos se torna essencial para pensar em um currículo que reconheça os saberes e as individualidades de cada educando e o permita de fato ser integrante de um corpo social transformador. Portanto, os professores, os transmissores práticos do currículo, precisam ter sua formação questionada e refletida quanto a sua função: formar sujeitos integrais ou fabricar sujeitos padronizados?

Um currículo aviado: estranhar o currículo para analisar um currículo estranho.

Um estudante de 11 anos foi criticado no grupo de WhatsApp da Escola Estadual Aníbal de Freitas, em Campinas (SP), após ter sugerido um trabalho com tema LGBT. Assim que mandou a mensagem, o garoto foi atacado por pais de alunos e funcionários da escola que disseram que a ideia era "absurda" (GI, 2021).

Eu acordava cedo todos os dias para ir à escola. Estudei desde a antiga CA (classe de alfabetização) até o então quinto ano na mesma escola pública, que ficava uns vinte minutos da

minha casa. Claramente não lembro de todos os dias de aula durante esses seis anos, mas todos os dias de aula que eu lembro são iguais. Tudo muito normatizado, como é de costume nas escolas. Fazíamos uma fila para entrar nas salas, ficávamos o dia todo sentados copiando a matéria do quadro, tínhamos uns vinte minutos de recreio, voltávamos para as salas e depois íamos embora. Essa era a rotina diária. As atividades eram aquelas que estavam presentes no currículo escolar, sobre português, matemática, ciências e história. Tínhamos educação física, também. E as vezes tínhamos tempo de brincadeiras, e tempo para assistir filmes na sala de vídeo. Foi essa escola, com essa rotina diária, que me moldou e tentou me formar com sujeito integral da sociedade, tal como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) objetiva a educação brasileira.

Ainda quando criança, eu já percebia a minha diferença entre os outros meninos por conta dos comentários sobre meus gostos e trejeitos diferentes do que seriam masculinos, o que me tornou vítima do bullying por colegas da escola, me fazendo receber diversas palavras, como “gay”, “bicha”, “viado”, “gazela”, “mulherzinha” entre outras como ofensa. Afinal, durante essa época fui notoriamente uma criança viada, que Ribeiro (2018, p. 9) diz ser um termo “usado socialmente para distinguir o comportamento de crianças tidas como afeminadas”. Então a escola me moldou tal como a catequese me aprisionou dentro da normatização que insiste em colocar seres em caixas masculinas e femininas, pois em poucos os momentos que minha identidade foi desenvolvida de forma positiva de fato, e aliás, se houve essa tentativa de desenvolvê-la, não foi pensando na minha formação como sujeito integral, e sim na formação de um sujeito normativo, padronizado e modelado para uma sociedade normativa, padronizada e modelada. Por isso entendo que a escola tentou me formar como sujeito integral, porém não conseguiu, pois por anos e anos eu fui me modelando na tentativa de me encaixar nos modelos que eram apresentados como o certo, e fugindo do que eram apresentados como errados. Não quero dizer que os conteúdos de português e matemática não foram relevantes para a minha formação, pelo contrário, foram essenciais e continuam de ser, mas apenas o peso dessas matérias serem importantes não funcionou para que a escola se tornasse um ambiente desejável e que de fato me formaria integralmente. Esse currículo, mesmo em sua concepção ampliada, tanto formal quanto oculto, se mostrava engessado e desinteressante, não dava conta de me fazer desejar escola, de me fazer sentir pertencente de uma educação onde eu deveria ser o protagonista.

Para mim, a escola e a catequese pareciam compartilhar do mesmo currículo, com o mesmo objetivo, mas com conteúdos diferentes. Entendo que a educação é tradicionalmente um espaço de normatização e ajustamento, tal como menciona Louro (2018, p. 43), mas qual o papel dessa normatização na educação? “Por que o currículo se converteu em um território tão

normatizado e avaliado?” (ARROYO, 2013, p. 14).

Arroyo (2013) afirma que o currículo vem se tornando historicamente um território que concentra disputas das relações sociais e políticas conservadoras e de dominação, pois faz parte do processo de produção o controlar e resistir no controle do campo de conhecimento. As salas de aulas tendem a serem limitadas aos conteúdos avaliativos, elas buscam bons resultados nas avaliações, nos índices educacionais, assim, tirando “o foco dos educandos, de suas vivências humanas e desumanas e os enxerguemos apenas como exitosos acertantes nas avaliações oficiais” (ARROYO, 2013, p. 28), de modo que a identidade profissional dos docentes são submetidas as políticas curriculares do que e como ensinar, controlando o trabalho docente a busca de resultados, transformando os alunos em números e esquecendo-os como sujeitos individuais, e ainda “condicionando seus salários a resultados matemáticos, estatísticos” (ARROYO, 2013, pp. 30-31).

Arroyo (2013, p. 46) ainda diz que “quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável”, e assim, o currículo trata a experiência e o conhecimento como separáveis, sendo que um depende do outro para a construção de processos de ensino-aprendizagem significativos, como sugere o autor. Outro conjunto de críticas que Arroyo traz sobre o currículo são: que as diretrizes e reorientações curriculares faltam tanto a sociedade quanto as experiências sociais que cercam a vida dos educandos que estão nas escolas; o porquê essas diretrizes curriculares ignoram essas vidas fora da escola; e que “quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (2013, p. 119). De fato, não tem como tornar sujeitos ricos em conhecimento com sem conhecimentos ricos para ofertar, e esses conhecimentos ricos partem de experiências sociais que acabam por se tornar significativos. Porém, o currículo produz uma hierarquização de conhecimentos, onde nessa hierarquia, as experiências sociais são ignoradas, isto é, a vida que o indivíduo traz de fora da escola não importa, e sim o que importa é o que ele vai construir – os conteúdos – dentro da escola.

Dito isso, entendo como o currículo pouco se importa com a construção de identidades, sobretudo aquelas presentes e necessitadas de desenvolvimento na sala de aula, sobretudo as identidades queers, as quais dedico esse estudo, e por isso existe a necessidade de se questionar em “como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de forma plural, múltipla e cambiante?” (LOURO, 2018, p. 44). Louro sugere que

É preciso ter em mente não apenas o alvo mais imediato e direto da teoria queer – o regime de poder-saber que, assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, dá sentido às sociedades contemporâneas – mas também considerar as estratégias, os procedimentos

e as atitudes nela implicados [...] também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (2018, p. 44).

Para que possamos ter em mente essas reflexões e considerações dos corpos normatizados pelos binarismos (homem/mulher; homossexual/heterossexual; entre outros), que são impostos a todo tempo, principalmente nos espaços escolares, precisamos estranhar o currículo, esse que para Arroyo (2013, p. 13) “é o território mais cercado, mais normatizado” e “o mais politizado, inovado, ressignificado”. Quando o estudante de 11 anos, citado na epígrafe inicial desse subcapítulo, sugeriu um trabalho da escola com o tema sobre LGBT, ele estava estranhando o currículo, afinal era “uma proposta de estudo sobre o mês do Orgulho LGBT, celebrado em junho” (G1, 2021). Quando os pais e funcionários da escola o criticaram, esses estavam pondo em prática a normatização do currículo. Essa normatização faz parte da formação social, a qual apresentei e discuti no capítulo anterior, e está moldada na estrutura da sociedade, onde nada pode fugir daquele padrão imposto, pois contraria as normas e coloca em risco as classes de poder e controle.

Junior e Silva (2020), veem como necessário entender como a relação entre a escola e o currículo está para a diversidade de identidades sexuais, pois notam a importância de “compreender como as identidades gays se manifestam no ambiente escolar, haja vista que os sujeitos dessas identidades são histórica e sistematicamente violentados”. A partir disso, podemos observar alguns dos diversos ângulos que a escola é vista: pelos alunos, um local de manifestar suas identidades que muitas das vezes não é manifestada em suas relações sociais/familiares; pelos professores e equipe pedagógica, um local onde índices educacionais devem ser atingidos; para a família do educando, principalmente de famílias populares, um lugar que pode permitir a ascensão social; cada corpo vê a escola por um ângulo, mas qual ângulo de fato atende o protagonista? Arroyo (2023, p. 53) questiona se “a escola e o sistema, os currículos e as políticas, se importam com quem fala” ou apenas os oculta como sujeitos?

Muitos desses corpos esquecem de quem e para quem é a escola, até os próprios educandos desconhecem seu protagonismo no processo escolar. Os professores estão ali a anos e se veem como donos da sala de aula, pois para eles os alunos são passageiros. E por eles realmente serem “passageiros”, precisam ser protagonistas da sua educação. Os educandos precisam deixar de ser ignorados, até porque é difícil ignorá-los “quando marcados e inferiorizados por preconceitos socio-raciais, sexuais, coletivos” (ARROYO, 2013, p. 55), difícil ignorá-los mesmo priorizando índices educacionais, pois eles continuaram ali chamando atenção mesmo sem nem tentar.

Após estranhar o currículo e entender as adversidades que o move e o sustenta, posso pensar em um currículo estranho partindo da ideia que Tomaz Tadeu (2000, p. 107, apud

LOURO, 2018, pp. 44-45) traz uma importante reflexão, ao analisar os seguintes termos da língua inglesa a partir dos seus duplos sentidos e significados: “a teoria queer quer nos fazer pensar queer (homossexual, mas também ‘diferente’) e não straight (heterossexual, mas também ‘quadrado’)”. Um currículo queer de fato buscaria o estranho, o não compreendido, o não apresentado, fugindo do hetero, do normatizado e do encaixotado, nos obrigando a “considerar o impensável, o que é proibido pensar em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar” (SILVA, 2000, p. 107, apud LOURO, 2018, pp. 44-45). Assim, esse currículo queer se voltaria para as diferenças e as precariedades de todas as identidades, pois traria em discussão as formas de construção e as relações do “outro” e do “eu”, passando dos limites impostos e normatizados (LOURO, 2018, p. 45).

Pensar em um currículo queer é pensar em formas de atravessar os limites, as possibilidades, as regras, é superar as ordens, é perturbar os pensamentos impostos (Louro, 2018, p. 66), é chamar para dentro os marginalizados, os estranhos, os excluídos, é incentivar sua presença no sistema escolar pelas suas experiências e identidades, é reconhecer esses sujeitos e suas experiências, suas histórias, e é transforma-los no foco, mas não é para segrega-los novamente com um currículo exclusivo, e sim, inclui-los junto aos demais.

Nem tão perto de pensar em segregar os heteros ou fazê-los se sentirem oprimidos, isso não é vingança como seus frágeis egos podem pensar, mas é construir um currículo com todos e para todos. É também, como sustenta a audácia de Louro ao tratar como erótico a necessidade de paixão e desejo pela educação, pensar em um movimento que consiste em pensar a educação

como um movimento que implica numa erotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar [...] sem deixar de lado a sensualidade e os corpos, certamente também implicados nesses processos, penso aqui num erotismo presente na sala de aula e em outros espaços educativos que se liga à curiosidade, portanto, ao desejo de saber (LOURO, 2018, p. 66).

Os sujeitos educandos exigem e clamam por desejo de saber e de pertencer, eles querem estar integrar a escola, eles querem construir suas identidades, mas construí-las sem o medo do outro não a reconhece-la, a ignora-la. Eles não querem construir uma identidade que lhes tragam preconceito e segregação, que lhes fechem portas, ou que os reprimam. E para isso, eles precisam ser o foco do currículo, das propostas pedagógicas, das orientações educacionais, das bases curriculares, das formações de professores, dos cursos de licenciaturas, todos esses caminhos que levam até a sala de aula precisam ter os educandos como foco. Afinal,

só avançaremos para propostas mais radicais se superarmos toda visão

negativa e os reconhecemos como sujeitos ativos, afirmativos que se conformam sujeitos de direitos nos processos de resistência as formas brutais de sua negação, se até reconhecemos as lutas pela escola como afirmação (ARROYO, 2013, p. 246).

Avançaremos quando alunos puderem sugerir para a escola seus interesses sem serem criticados, sem serem expostos e ameaçados ao preconceito e intolerância vinda da própria escola, como aconteceu com o aluno citado na epígrafe desse subcapítulo. Avançaremos também quando a escola se tornar um ambiente confortável para que eles expressem suas personalidades e não se sintam reprimidos, para que eles se sintam pertencentes, para que eles ser afirmem como sujeitos.

Quando a formação de professores estranha o normal e normaliza o estranho?

Os professores precisam ter educação inicial. Sou professor e nunca ouvi falar sobre discussão de gênero e orientação sexual na minha formação. Se um professor não se sentir seguro e sensibilizado, não vai tratar do assunto. Uma pesquisa mostrou que 70% dos professores não sabem como lidar com essa questão, então eles silenciam os alunos sobre ela
(O GLOBO, 2017).

Uma vez durante a graduação, eu li uma famosa frase de Paulo Freire (1996, p. 58) que diz que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro à tarde [...] a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”, e me deixou refletido por bastante tempo, principalmente durante os períodos de estágios obrigatórios, onde nós estudantes, pudemos colocar e ver em prática diversos dos nossos conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo de formação. Essa frase de Freire me voltou a reflexão quando comecei a ler e estudar sobre esse subcapítulo, principalmente enquanto lia as ideias de Furlanetto e Tardif acerca da formação de professores, e assim, desejo nesse subcapítulo refletir não apenas sobre a formação de professores, mas também sua prática e como ambas se dão em contexto referente ao já discutido currículo queer.

Compartilho da reflexão de Furlanetto (2007, p. 14) quando ela diz que a formação dos professores precisa ir além dos modelos que privilegiam a técnica, para que leve em conta os avanços culturais e sociais, pois é ingênuo acreditar que a formação apenas se dá em espaços destinados a formar professores, como as escolas normais, as universidades e os cursos de licenciaturas. Se o educador se faz na prática e na reflexão dela, como diz Paulo Freire, não

será esses espaços exclusivos para o processo de formação de professores, como se ao finalizar um curso de licenciatura, você se formasse como um professor completo, como se todo o conhecimento que você transmitirá enquanto professor estivesse guardado em uma pasta pronta para ser usada a qualquer momento. Pelo contrário: a formação é um processo contínuo, que ocorre em diversas instâncias e momentos, a partir de experiências e relações sociais e escolares, tal como acontece no processo de formação das crianças como sujeitos para a sociedade. Ambos estão sempre em formação, seja na escola, seja na sociedade.

Tardif (2002) traz diversos apontamentos sobre os saberes base para o ensino, sobretudo como esses saberes podem abranger uma diversidade de questões que não podem ser limitar aos conhecimentos específicos, muito menos se limitam aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação do docente (TARDIF, 2002, p. 61). Esses saberes, sejam os teóricos acadêmicos, os curriculares, os culturais, os sociais, os pessoais e/ou os profissionais, se relacionam um com os outros, e dessa forma, modela a prática docente. A prática do professor, essa que faz parte constantemente da sua formação como profissional, também faz parte e molda a sua identidade pessoal durante esse processo, assim como Tardif (2002) conversa ao dizer que

se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (pp. 56-57).

O autor procura insistir que aprendizagem parte de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, e com essa relação é construída um processo de formação onde o aprendiz aprende a rotina e as práticas do trabalho (TARDIF, 2002, pp. 57-58). Desse modo, a aprendizagem provoca uma forma de socialização, que segundo o autor, “é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF, 2002, p. 71). Da mesma forma que os alunos relacionam suas experiências sociais e individuais uns com os outros e com os professores, os professores fazem o mesmo uns com os outros e com os alunos, estabelecendo então uma relação professor-professor, professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno. É interessante perceber que essas relações entre professores e alunos permitem uma desierarquização da sala de aula, essa onde alunos e professores são ambos vistos como transmissores de conhecimentos e saberes.

Como a prática docente faz parte da própria formação docente, Tardif (2002, p. 82) apresenta um conceito para as fases iniciais da prática, em que “o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores do trabalho”, pois esse seria um processo relacionado à socialização profissional, que permite ao professor, o que Tardif chama

de “choque com a realidade”, que “remetem ao confronto inicial, [...] a desilusão, [...] a transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”; a segunda fase é onde se é apresentada um sistema de hierarquias da escola, que “o grupo informal de professores inicia os novatos na cultura e no folclore da escola” (EDDY, 1971, p. 186 apud TARDIF, 2002, pp. 83-84); e a terceira fase onde o professor descobre os alunos “reais”, que fogem “da imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejos de aprender” (EDDY, 1971, p. 186 apud TARDIF, 2002, pp. 82-84);

Assim, posso entender que a formação do professor e sua prática são influenciados por experiências plurais, tanto como experiências anteriores em escolas ou com outros professores, ou na vida familiar, e essas experiências contribuem para construir a identidade profissional do professor. Tardif confirma quando diz que

ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática do seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula,

decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2002, p. 72-73).

Apesar de toda a pluralidade dos saberes e conhecimentos presentes na sala de aula, na formação dos professores e alunos, e na prática pedagógica, questiono se de fato esses saberes são transmitidos. De fato, o professor consegue transmitir essa diversidade de conhecimentos que ele possui? E se consegue, isso agrega a prática pedagógica? Os alunos tem seus conhecimentos recebidos e trabalhados? O professor de fato consegue receber os saberes dos alunos? Vale a ideia de Eve Sedgwick (1993 apud LOURO, 2018, p. 63) sobre como a ignorância não é falta conhecimento, mas um jeito de conceber uma forma de conhecimento, e dessa forma, questiono também: o conhecimento que alguns professores possuem e transmitem é uma ignorância?

Trago esse questionamento, pois, durante minha vivência escolar me recordo de reclamar duas vezes sobre o bullying que eu sofria com funcionários da escola. Uma vez com uma professora, para quem eu disse “estão me chamando de viadinho” e ela respondeu para turma “gente, para com isso”, como se assim desaparecesse qualquer resquício de homofobia presente naquela sala de aula. Talvez, há mais de quinze anos fosse difícil discutir sobre o bullying e outros preconceitos com os alunos, não por falta de teóricos, pois como vimos anteriormente, existem políticas educacionais que envolvem discussões sobre sexualidade

desde os anos 1990, mas por despreparo ou por falta de vontade mesmo. Recentemente, depois de quinze anos, tive a oportunidade de reencontrar essa professora e acompanhar por alguns meses sua prática docente através do estágio, e foi quando eu presenciei mais uma vez a transmissão de sua ignorância, quando ela disse para um aluno menino da turma que se ele quisesse ela poderia colocar uma saia nele, só porque ele entrou na fila das meninas, talvez até por engano, e então percebi que para aquela professora a falta de vontade e o despreparo era mais confortável. Se para ela, essas falas não incomodavam e muito menos eram repreendidas por qualquer membro da equipe pedagógica da escola, percebi ali que a transmissão de conhecimentos e saberes se baseava na ignorância. Sem contar que se uma fala como essas de uma professora é normalizada, isso se repete e se fundamenta pelos alunos como normal, pois a professora é vista na sala de aula como superior e exemplo.

A segunda vez em que me ocorreu de reclamar sobre o bullying que eu sofria foi no sexto ano, foi quando, como resposta, um membro da equipe pedagógica me respondeu “você é um homem ou uma mulherzinha para ficar chorando desse jeito?”, desprezando minha queixa e transmitindo pela sua fala a normatividade já discutida. A partir disso, não procurei mais relatar os apelidos e xingamentos recebidos, não porque eu não ligava, mas por perceber que na tentativa de receber apoio, eu recebia mais repressão. Mudei de escola achando que tudo iria mudar, mas além das pessoas e do local, nada mudou. As práticas eram as mesmas. Como Silveira e Vidor (2023) ressaltam, “a escola pode ser esse lugar de opressão e, ao mesmo tempo, também pode ser esse lugar de acolhimento”; porém, no momento atual, em uma sociedade avançada e com políticas públicas educacionais que garantem o direito a formação integral do indivíduo para a sociedade, a ignorância e a opressão não podem mais ter lugar na escola, da mesma forma que não podem mais ter lugar na formação dos professores, nem no currículo.

É perceptível que a prática escolar não está tão preparada para a presença do corpo queer na escola, muito menos a formação de professores. Ela tenta ignorar a presença desses a todo custo. Mas será que ela está preparada para um corpo docente queer? Está preparada para receber professores abertamente pertencentes da comunidade LGBTQIA+, que transmitirá em sua prática seus conhecimentos e seus saberes, esses moldados pelas suas experiências de vida, e que de algum modo, com ou sem intenção, afetar a normalidade daquele sistema educacional? Se ela não estiver preparada, ela precisa estar o mais rápido possível, pois é visível que a comunidade queer está presente nos cursos de licenciaturas das universidades. Estamos adentrando cada vez mais as salas de aula, atuando como professores, ocupando espaços na equipe pedagógica. Estamos inspirando, acolhendo e incentivando, e eles se identificando conosco, percebendo que somos uma possibilidade de vivência. Se antes eu

comentei em como uma ação homofóbica e preconceituosa de uma professora pode ser normalizada pelos alunos na sala de aula, agora acentuo que a nossa presença, a nossa diversidade e nossas identidades também podem ser normalizadas no âmbito escolar. Como Silveira e Vidor destacam em seu trabalho com cartas trocadas com um antigo professor de teatro, a presença de professores estranhos “nos salvam de alguns fracassos que podem acontecer na Educação [...] você sendo professor-viado assumido é um exemplo disso, me inspirou a ser eu mesmo em sala de aula” (SILVEIRA; VIDOR, 2023, p. 233).

Outro questionamento que desejo levantar sobre a formação de professores, é se o currículo das licenciaturas está formando professores preparados para lidarem com a presença queer na sala de aula. Será que os currículos desses cursos dispõem suficientemente de embasamentos teóricos sobre a temática? Produzem discussões com os discentes sobre a presença desses indivíduos?

Dessa forma, dedico a próxima seção para um breve estudo referente ao currículo dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde realizo a graduação que idealizo esse trabalho de monografia, e se há discussões sobre sexualidade e gênero nesse processo de formação docente. Afinal, Furlanetto (2007) destaca como “a importância da formação continuada, do autoconhecimento, da autonomia, da análise, da prática, estão sempre em sintonia com as discussões atuais a respeito da formação” (2007, p. 21), ou seja, as discussões sobre diversidade precisam estar presente na formação de professores, logo, presentes nos currículos das licenciaturas.

Da pesquisa: formação de professores em Pedagogia da UFRRJ na discussão sobre sexualidade e gênero.

A partir da discussão sobre o estranhamento do currículo e da formação de professores presentes neste trabalho, apresento nesta seção uma pesquisa sobre a formação de professores do curso de Pedagogia do campus de Seropédica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a discussão sobre sexualidade e gênero, sua realização e a análise dos resultados obtidos por meio de um questionário aplicado.

Considerando minha formação no curso de Pedagogia da UFRRJ, a disciplina Pesquisa Educacional, que permite a abertura de horizontes para temas de pesquisas, a disciplina Teorias e Política Curricular, que traz brevemente em discussão a Teoria Queer de Tomaz Tadeu, e que grande parte dos discentes do sexto período adiante do curso de Pedagogia ainda pertencentes da matriz curricular vigente para os matriculados no curso de Pedagogia até o período de 2022.2, a pesquisa foi direcionada aos discentes do curso de Pedagogia que estivessem

cursando a partir do sexto período do curso e/ou os recém formados, de modo que esses alunos das últimas turmas que estão saindo da universidade podem expressar um amadurecimento teórico e prático, acadêmico e reflexivo diante do assunto abordado na pesquisa.

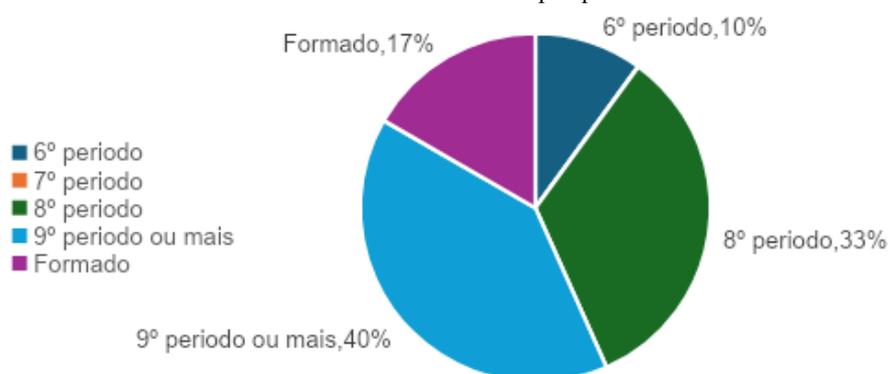
Ao se tratar de uma pesquisa quanti-qualitativa, justifico o seu público-alvo partindo da ideia já discutida anteriormente de que esses futuros professores, majoritariamente da educação básica, irão receber os saberes individuais, as identidades e as necessidades dos sujeitos que irão habitar a sala de aula, e precisam saber mediá-las. Apesar de diversos graduandos do curso de Pedagogia não sigam a carreira como professores, afinal o curso de Pedagogia habilita atuação em outras áreas da educação, como gestão, de qualquer forma nessas áreas existem a necessidade dos indivíduos de serem conhecidos, respeitados e realizados como sujeitos integrais, tornando importante a discussão do tema para tal realização.

A pesquisa foi realizada através de um formulário online disponibilizado pelo Google Forms constituindo em quatro perguntas, sendo uma pergunta objetiva de múltipla escolha e três questões semiestruturadas com resposta em escala linear, onde deveria ser considerado na escala de um (1) a cinco (5), respectivamente atribuindo como respostas *com certeza*, *possivelmente sim*, *talvez*, *possivelmente não* e *não*. Nessas perguntas de escala linear, também foi pedido um comentário justificando a opção respondida. Antes de responder as questões, foi disponibilizado para os discentes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que convidava os discentes do curso de Pedagogia da UFRRJ a participarem do desenvolvimento da atual pesquisa através do questionário online, deixando evidente a temática pesquisada, pedindo a autorização do uso dos textos produzidos por eles nas respostas da pesquisa, como objeto de estudo, e para possíveis publicações, onde todos assinalaram a opção que autorizava o uso dos textos, manifestando o livre consentimento.

O questionário foi enviado para os entrevistados através do grupo do Whatsapp do curso de Pedagogia da UFRRJ e ficou disponível de forma online durante os dias 29 de setembro de 2023 e 7 de outubro de 2023 (uma semana), onde os entrevistados responderam de acordo com a sua disponibilidade. Ao todo, foram recebidos ao formulário trinta (30) respostas, essas que, analisadas, serão apresentadas a seguir.

Como mostra o gráfico abaixo, das trinta (30) respostas recebidas, 10% vieram de alunos que cursam o sexto período do curso de Pedagogia, 33% do oitavo período, 40% que cursam o nono período ou mais, 17% de discentes recém formados, e 0% que cursam o sétimo período, considerando que no atual período letivo da universidade não abrange estudantes do sétimo período do curso de Pedagogia.

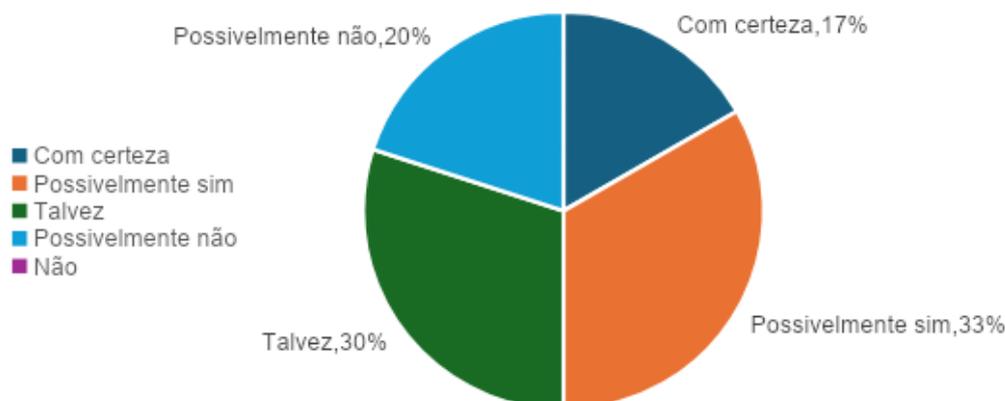
Gráfico 1 - Período dos discentes pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para a primeira questão semiestruturada, foi considerado que como futuros profissionais da educação que irão atuar na sala de aula como professores, e que de fato irão encontrar múltiplas realidades distintas por cada educando, tal como crianças afeminadas em situação de bullying e homofobia, os entrevistados foram questionados se sentiam-se preparados e seguros pela formação em Pedagogia para lidar com situação na sala de aula, 17% dos entrevistados responderão com certeza, 33% possivelmente sim, 30% talvez, 20% possivelmente não, e 0% não.

Gráfico 2 - Primeira questão



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Muitos justificaram suas respostas nas opções *com certeza* e *possivelmente sim* dizendo que, por serem pertencentes da comunidade queer, suas vivências como sujeitos queers permitem que se sintam mais preparados em terem olhares mais sensíveis para lidar com as situações na sala de aula. Foi apontado também que a vivência na graduação do curso de Pedagogia possibilitou diversos debates e reflexões críticas sobre a temática inclusiva na sala de aula, que teoricamente pode permitir articular as situações com empatia e segurança,

mas também acentuam que a prática pode subverter a situação para um caminho diferente, onde dependendo do contexto, existe a possibilidade de instituição educacional tentar silenciar ou minimizar a situação.

Me sinto capacitada para mediar processos discriminatórias contra crianças que fujam de um padrão heteronormativo, que é aceito socialmente. Isso se dá muito mais pela minha vivência enquanto pessoa pertencente à comunidade LGBTQIAPN+, do que pela formação enquanto pedagoga. Entretanto, vejo que algumas passagens foram cruciais para forjar a minha atuação enquanto profissional, o que me dá suporte na mediação dos futuros conflitos (Discente, nono período ou mais).

Os que responderam *possivelmente não e talvez*, apontando que apesar das discussões reflexivas e críticas que a algumas aulas do curso de Pedagogia proporcionam sobre humanidade, empatia e cotidiano escolar, onde a temática acaba aparecendo, ela aparece sem muita profundidade, e por isso não se sentem preparados suficiente para lidar com a situação, pois acaba sendo um desafio maior pela falta da abordagem sobre a temática da sexualidade e gênero na matriz curricular do curso, tanto a antiga – vigente para os matriculados até o período 2022.2 – quando a nova – vigente para os matriculados a partir do período 2023.1.

Não há uma formação, "disciplina" sobre essas questões de acordo com o currículo antigo, o espaço que temos para discutir sobre são as oficinas/palestras/grupos de estudos e isso precisa do interesse dos estudantes, não é algo que todos procuram saber. E o cotidiano é inesperado, por isso acredito que não esteja tão preparada e que talvez eu conseguiria lidar (Discente, sexto período).

Os discentes do curso de Pedagogia foram questionados se acreditavam que o currículo do curso de Pedagogia do campus de Seropédica da UFRRJ aborda questões sobre gênero e sexualidade a ponto de preparar os futuros professores para desenvolver a temática futuramente em sala de aula. Diante disso, 7% responderam com certeza; 3% possivelmente sim; 27% talvez; 20% possivelmente não e 43% não, mostrando que a maioria dos pesquisados acreditam que o currículo do curso de Pedagogia não aborda a temática para a formação dos professores.

Gráfico 3 – Segunda questão



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os que responderam *com certeza* e *possivelmente sim*, se justificaram apontando que tiveram alguns professores interessados em debater com mais empenho a temática e que cabe ao discente buscar se capacitar cada vez mais a partir de teóricos sobre a temática. Os que responderam *talvez* registram que o contato com as pluralidades durante o curso contribuiu para o preparo, porém são discussões majoritariamente teóricas que possuem certa dificuldade em serem aplicadas. Além disso, existe a falta da inclusão na matriz curricular sobre a temática, que maioria das vezes apenas foi introduzida nas semanas acadêmicas, e quando discutidas em sala de aula, em sua maioria foram discussões provocadas por membros da comunidade LGBTQIA+ e que possivelmente seriam deixadas de lado, caso não fosse relevante num outro grupo ou público.

Acredito que essa demanda venha mais de estudantes que partilham das vivências enquanto pessoas LGBTQIAPN+, do que de cursos/disciplinas/áreas de conhecimento que estejam estruturados para discutir as questões que marcam diferenças sociais (Discente, nono período ou mais).

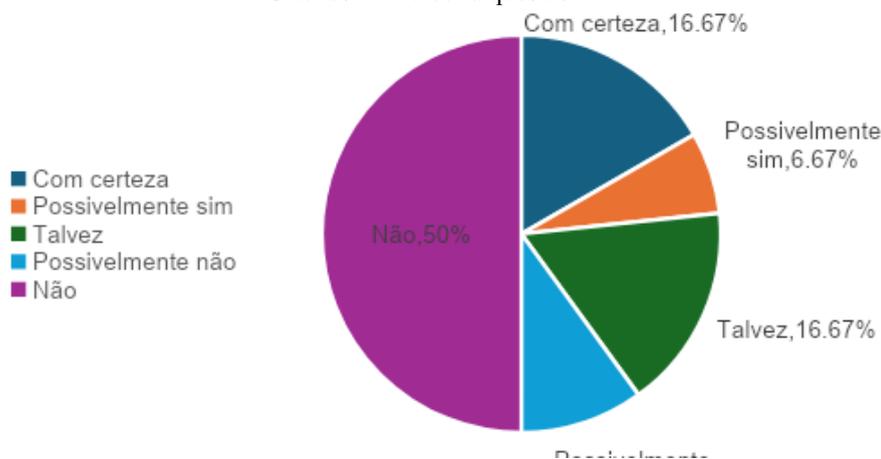
Nas respostas das opções *possivelmente não* e *não*, esta que representa a maioria das respostas nessa questão, foram apontadas que o currículo do curso deixa a desejar na questão de gênero e sexualidade, pois ainda não existem disciplinas que enfoquem e abordam de forma sucinta a temática frente à complexidade do assunto, acusaram o curso de ser heterossexual e conservador, e que discussões teóricas e práticas de forma mais aprofundadas dessas vivências seria fundamental para a compreensão e ação dos futuros professores na sala de aula.

Considero que parte dessa problemática seja a perpetuação de estereótipos da cisheteronormatividade nos currículos e nos assuntos acadêmicos, o qual, nunca trazem essa abordagem para discutir. Como poderíamos auxiliar alunos dessa comunidade na educação básica, se há uma escassez de assuntos dedicados a essas temáticas? Essa ausência contribui para a falta de empatia e compreensão entre os estudantes e perpetua a ignorância sobre

esses assuntos e limita a formação de profissionais para lidar com questões de sexualidade e gênero em suas áreas de atuação (Discente, oitavo período).

Para finalizar a pesquisa, foi questionado se durante o processo de formação em Pedagogia, o discente se recorda de alguma disciplina – obrigatória ou optativa – que abordou questões sobre gênero e sexualidade, como currículo queer, homofobia escolar, educação queer. Diante disso, 16,67% responderam com certeza; 6,67% possivelmente sim; 16,67% talvez; 10% possivelmente não; 50% não.

Gráfico 4 - Terceira questão



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os que responderam *com certeza* e *possivelmente sim* indicam que se recordam de algumas disciplinas como Criança na Educação Infantil e Teorias e Política Curricular trazerem a discussão, enquanto a optativa Psicologia das Relações Humanas havia seminários realizado por estudantes sobre a temática, e que parte das discussões da grade do curso se baseava no respeito e protagonismo dos educandos, até como sujeitos de direitos e suas possibilidades de diferenças, então era bastante comum disciplinas dialogarem sobre diversidade. Os que responderam *talvez* e *possivelmente não* apontam que até é falado sobre preconceito, mas de forma supérflua, e que as nas disciplinas que o assunto era citado, as abordagens não poderiam ser consideradas efetivas e esclarecedoras, apesar dos docentes se mostrarem favoráveis a esse tipo de discussão. De todo modo, a maioria dos pesquisados responderam nessa questão que, de fato, não se recordavam de disciplinas que abordam esse tema, nem conhecer as disciplinas com a temática ou conhecerem alguém que já tenham cursados disciplinas com essa temática.

Dessa forma, partindo dos resultados analisados na pesquisa realizada com os discentes do curso de Pedagogia do campus de Seropédica da UFRRJ, esses que já cursaram a maior parte da grade curricular do curso e/ou se formaram, é possível verificar a insuficiência da temática gênero e sexualidade no currículo do curso de Pedagogia da UFRRJ, e que apesar de

haver discussões sobre a temática gênero e sexualidade, ela acontece de forma rasa e pouco aprofundada, insuficientemente para a formação desses futuros professores. Como Vigano e Laffin (2017) apontam, faltam dos currículos das licenciaturas foco para as questões referentes a sexualidade e gênero no processo formativo dos professores, mesmo com a universidade sendo chamada para a responsabilidade da discussão do tema.

De modo como vimos com Arroyo (2013), o currículo ainda é um território normatizado e concentra historicamente disputas das relações sociais e políticas, cabe a nós continuarmos nessa disputa e brigar pelo nosso lugar no currículo, seja escolar ou acadêmico, formadores de sujeitos e de professores, de modo que possamos ter espaços para as sociedades contemporâneas, sugerindo “novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2018, p. 14).

Como foi dito por uma discente, a maioria das vezes que a temática parece nas aulas das disciplinas do curso, geralmente é quando um membro da comunidade queer levanta a discussão para a reflexão em conjunto. Concordo com essa fala, pois me recorro frequentemente de vivenciar esse levantamento reflexivo nas aulas quando algum aluno queer trazia para a conversa. A partir de um certo ponto, eu me propunha a levar essa temática para a sala a partir de temas de trabalhos avaliativos, como em seminários ou textos acadêmicos produzidos por mim. Me recorro de poder aplicar essa temática nas disciplinas: Ensino de Educação Infantil e das Séries Iniciais no Ensino Fundamental, onde apresentei meu relato pessoal como vítima de bullying, assim, trazendo uma discussão reflexiva para a turma; Pesquisa Educacional, onde tive a primeira inspiração para o tema dessa atual monografia; Estágio IV, onde realizei uma oficina com os alunos normalistas do Colégio Estadual Presidente Dutra sobre questões LGBTQIA+ para pensar uma educação inclusiva, já pensando nesses alunos como futuros professores e uma formação sem muito aprofundamento nessa temática; Estatística Aplicada à Educação, onde realizei uma pesquisa de opinião sobre bullying escolar, incluindo a homofobia; e Etnomatemática e Etnociência, onde apresentei uma proposta de pesquisa e entrevista documental sobre a relação da cultura drag e a matemática. Em todos esses momentos em que citei, a temática foi levantada para a discussão a partir de mim ou de algum outro colega queer, quase nunca a partir de um professor, da ementa da disciplina ou da matriz curricular.

Portanto, volto a afirmar que nós, sujeitos queers, estamos ocupando os espaços formativos, estamos nos cursos de licenciaturas, estamos entrando nas salas de aula com professores, como gestores, como membros da equipe pedagógica, estamos inspirando aqueles que se identificam com a gente, também estamos encontrando crianças viadas que merecem respeito e o reconhecimento de suas identidades, e para isso precisamos formar professores que

respeitam, ensinam a respeitar e reconheçam a individualidade de cada sujeito, professores que entendam que nesses espaços escolares será encontrado alunos que necessitam de apoio e empatia, alunos que irão querer manifestar suas particularidades e deveram serem respeitados por isso, passando longe do preconceito e repressão.

Considerações finais

Nesse presente trabalho desejei analisar a primícia de todos esses questionamentos e refuta-los, trazendo discussões e reflexões sobre as temáticas que os fundamentam, para que assim, pudesse pensar em trajetórias múltiplas e diversificadas que atravessam dos mesmos dilemas e precisam serem reconhecidas e legitimadas. Acredito que consegui chegar em resultados significativos, tanto diante das discussões provocadas pelas palavras de Louro, Tardif, Arroyo e pelos demais autores selecionados, que solidificaram as problemáticas discorrida, quanto perante a pesquisa realizada para pensar na formação de professores e o currículo do curso de Pedagogia da UFRRJ, de forma que se mostrou como essa formação ainda está limitada a uma ideia conservadora e normativa, despreparada para reconhecer saberes e existências, dificultando a formação de sujeitos integrais para a sociedade.

Por isso, a educação deve ser revista, tanto seu currículo quanto a formação dos seus educadores, para que haja a garantia dos direitos constitucionais, e assim, a pluralidade cultural possa conviver em harmonia, isto é, para que corpos queers sejam reconhecidos, sejam aceitos, sejam discutidos, sejam trabalhados, respeitados e vividos. Dessa forma, penso na contribuição deste trabalho para o curso de Pedagogia, de forma que permite observar através da consulta pública e das discussões levantadas no segundo capítulo, que os graduandos se sentem despreparados para tratarem da temática gênero e sexualidade na sala de aula, pois o curso não os preparada para tal cenário. Que este trabalho possa servir como mais um movimento de luta por uma matriz curricular mais inclusiva e integral as realidades que irão existir no futuro desses professores em formação, de modo que, possam estar capacitados e instruídos a receberem e mediar os saberes de seus futuros educandos.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 374 p.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm .
- CARVALHO, Marcello. Família denuncia preconceito contra aluno de 11 anos após sugestão de trabalho com tema LGBT em grupo da escola. Portal G1. Campinas. 2021. Disponível em: [https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/06/13/familia-denuncia-preconceito](https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/06/13/familia-denuncia-preconceito.html)

[ito-contra-aluno-de-11-anos-apos-sugestao-de-trabalho-com-tema-lgbt-em-grupo-da-escola.ghtml](#).

FERREIRA, Paula. 'A comunidade LGBT está sendo expulsa das escolas', diz ativista pelos direitos humanos. O Globo, [S. l.], 31 jul. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/a-comunidade-lgbt-esta-sendo-expulsa-das-escolas-diz-ativista-pelos-direitos-humanos-21415944> .

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, Ecleide C. *Como nasce um professor?*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RIBEIRO, Ícaro M. *Criança viada*. 2018.

SANTOS JUNIOR, Antonio. S. C. dos; SILVA, Janaina. G. da. *Aviadando o currículo: identidade/representação, gay, corpo e política pública*. Revista Prâksis, [S. l.], v. 2, p. 229–244, 2020. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.1953. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1953> .

SILVEIRA, Tulio. F.; VIDOR, Heloíse. B. *O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola*. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 13, n. 27, p. 219–247, 2023. DOI: 10.35699/2237-5864.2023.41706. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/41706>.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGANO, Samira. de M. M.; LAFFIN, Maria. H. L. F. *Desafios da educação: relações de gênero e sujeitos LGBT*. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 656–673, 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i3.48808. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48808> .