

QUAL O IMPACTO DE UMA DISCIPLINA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA?

Matheus Estevão Ferreira da Silva¹

Introdução

A expansão das iniciativas de formação de professores(as) sobre os temas gênero e sexualidades é uma realidade vivenciada no país fortemente nas duas últimas décadas, com diversas experiências reportadas na literatura (FRANÇA; CALSA, 2010; GESSER et al., 2012; DESLANDES, 2015; SOARES, 2018). Como mencionam vários(as) autores(as) (DESLANDES, 2015; SILVA; BRABO; 2021; VIANNA, 2012), isso se tratou de um longo processo que se deu junto às atividades de movimentos sociais, em especial os Movimentos Feminista e LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros em geral, *queer*, intersexuais, assexuais, etc.)², por meio de mobilizações populares, assim, como também decorre do compromisso afirmado pelo país em tratados internacionais de direitos humanos, dos quais historicamente sempre foi signatário, em

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e Professor Bolsista na graduação em Pedagogia da mesma instituição, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com.

² A primeira sigla para denominação do movimento foi GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), posteriormente expandida para GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros), alterada para LGBT sob reivindicação das feministas lésbicas, e, atualmente, tem-se utilizado a referida sigla LGBTQIA+.

sua maioria emitidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como o *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (PMEDH).

Dessa forma, para implementação dessas políticas, as referidas iniciativas para capacitação de profissionais na área da Educação cresceram à medida em que tais políticas eram promulgadas. Professores e professoras, em especial, assumem posição privilegiada para essa implementação, pois “se colocarão entre o que prevê esse campo normativo (e movimentos sociais que o reivindicam) e a sua realização na escola, [sendo] os(as) principais responsáveis pela abordagem e discussão de gênero e sexualidade com os(as) formandos(as)” (SILVA; BRABO, 2021, p. 211), como também consideram Gesser et al. (2012), Ribeiro e Faria (2014) e Soares (2018).

Em concomitância a esse quadro, ainda que aos poucos, a legitimidade dos temas foi reconhecida nos cursos de formação inicial de professores(as) – especificamente pelas graduações em Pedagogia e licenciaturas –, os quais incluíram gênero e sexualidades como parte de seu conteúdo curricular programático, embora em boa parte isso tenha acontecido sob muita reivindicação e embate, conforme relatam muitos(as) professores(as) universitários(as) envolvidos(as) nesse processo de inclusão dos temas nos respectivos cursos de graduação em que atuam (LEÃO, 2009; UNESCO, 2014; SOARES, 2018).

É importante salientar que essa inclusão se dá, na maioria das vezes, a partir da inclusão de uma disciplina específica sobre gênero, sexualidades e temas relacionados na grade curricular desses cursos, como uma disciplina optativa ou obrigatória, apesar de que em parte dessas experiências também se considere a inclusão da *transversalidade* dos temas (RIBEIRO; FARIA, 2014), seja ela prevista em todo o curso, seja em determinadas disciplinas que a princípio aparentam são

ser específicas, mas que são potenciais para a abordagem e discussão de gênero e sexualidades.

Diante desse cenário, torna-se pertinente questionar, na perspectiva dos(as) estudantes, futuros(as) educadores(as), sobre quais as possibilidades que profissionais da Educação dispõem para uma formação em gênero e sexualidades desde a graduação, se essa formação é ofertada para além de uma disciplina específica, se acontece de modo transversal em outras disciplinas e/ou em atividades semi e extracurriculares, além de também se questionar se essa formação, de fato, concretiza-se.

Este capítulo, portanto, aborda parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado Acadêmico, concluída em 2022 (SILVA, 2022)³, que, dentre outros objetivos, buscou analisar a percepção de graduandos(as) em Pedagogia sobre as possibilidades de formação em gênero e sexualidades no seu curso. Essa pesquisa foi proposta como continuidade de uma pesquisa anterior de Iniciação Científica (IC), realizada entre 2017 e 2018 (SILVA, 2018)⁴, que investigou a formação em gênero, sexualidades e ética de graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista. Posto que nessa pesquisa anterior se inferiu haver uma fragilidade formativa nesses aspectos investigados, na pesquisa de Mestrado buscou-se verificar se esse resultado condiz com outras realidades e

³ Intitulada *Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia*, foi financiada pelo CNPq pelo processo de n.º 131735/2020-9, no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e pela FAPESP pelo processo de n.º 2020/05099-9, com vigência de 01/11/2020 a 31/01/2022, orientada pela Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia e co-orientada pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

⁴ Essa pesquisa anterior teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9, com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018, sendo orientada pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e co-orientada pela Dr.^a Alessandra de Moraes.

ambientes universitários, expandindo a investigação. Nessa expansão, adicionou-se mais um curso de Pedagogia, considerando a presença de uma disciplina específica sobre gênero e sexualidades na sua grade comum curricular. Assim, foram dois cursos participantes, um curso que tem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares e outro curso que não os têm, ambos localizados no contexto universitário pública paulista.

Dada a impossibilidade de se produzir uma discussão que abrangesse todos os resultados encontrados com ambos os cursos participantes, delimitamos este artigo para abordagem dos resultados obtidos com o curso de Pedagogia que dispõe de uma disciplina específica sobre os dois temas na sua grade comum curricular.

Metodologia

A metodologia consistiu na aplicação de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. Tratou-se do mesmo questionário elaborado e utilizado na pesquisa anterior de IC, mas que teve de passar por um processo de adaptação na pesquisa de Mestrado. Compuseram-no 13 perguntas que questionavam sobre a percepção dos(as) graduandos(as) sobre os aspectos curriculares de seu curso no que tange às possibilidades de formação em gênero e sexualidades.

Esse questionário foi aplicado no curso de Pedagogia de uma Universidade pública paulista, curso escolhido pelo critério de os temas gênero e sexualidades estarem previstos como parte de seu conteúdo curricular programático, nomeadamente dispondo de uma disciplina específica sobre os temas na sua grade comum curricular. Então aplicado em formato eletrônico, em razão da Pandemia de COVID-19, responderam ao questionário cerca de 105 sujeitos

(N=105), contemplando graduandos(as) matriculados(as) nos quatro anos que o curso tem de duração.

Além disso, antes das perguntas que questionavam a percepção dos(as) graduandos(as) sobre os aspectos curriculares, havia ainda algumas perguntas de caráter sociodemográfico para caracterização dos sujeitos, na identificação das variáveis da amostra. A partir delas, pôde-se identificar que a amostra foi composta por 26 graduandos(as) matriculados(as) no primeiro ano (24,8%), 34 matriculados(as) no segundo ano (32,4%), 24 matriculados(as) no terceiro ano (22,9%) e 21 matriculados(as) no quarto ano (20,0%), segundo a variável ano de matrícula, totalizando 105 participantes (N=105); 98 eram mulheres cisgênero (93,3%), 06 homens cisgênero (5,7%) e 01 sujeito não-binário (1,0%), segundo a variável gênero; 30 sujeitos indicaram ser bissexuais (28,8%), 65 heterossexuais (62,5%), 06 homossexuais (5,8%), e 03 pansexuais (2,9%), segundo a variável orientação sexual; 10 sujeitos classificam-se como pretos (9,6%), 14 pardos (13,5%), e 80 brancos (76,9%), segundo a variável raça-etnia; 33 sujeitos indicarem ser agnósticos(as) (31,7%), 03 ateístas (2,9%), 01 indicou ser budista (1,0%), 31 católicos (29,8%), 05 espíritas (4,8%), 26 evangélicos (25,0%), 01 indicou ser umbandista (1,0%), 01 indicou ser cristão (1,0%) e 03 da religião Wicca (2,9%), segundo a variável religião; e 91 sujeitos indicaram a graduação em Pedagogia em andamento ser sua primeira graduação (87,5%) e 13 indicaram já possui outra graduação (12,5%), segundo a variável nível de formação. Trata-se, portanto, de uma amostra em sua maioria composta por mulheres cisgênero, heterossexuais, brancas, de religião de base cristã (católica e evangélica) e que tinham a Pedagogia em andamento como primeira graduação.

Não obstante, embora tenha sido objetivo do estudo analisar a percepção dos(as) graduandos(as), incluiu-se a análise do Projeto

Político-Pedagógico (PPP) e da grade curricular do curso em questão, a partir do procedimento de análise documental, para uma avaliação pormenorizada do lugar que os temas ocupam no conteúdo curricular programático do curso e posterior comparação com as respostas dos(as) graduandos(as), contrastando o que é previsto formalmente e o que é relatado realmente acontecer no que tange à formação em gênero e sexualidades.

Resultados

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

Para a análise do PPP do curso, algumas categorias foram eleitas como forma de norteá-la, sendo elas: 1) aspectos formais (duração, período e organização); 2) estágios e relação entre teoria e prática; e 3) atividades acadêmico-científicas e culturais.

Consta no texto do PPP, como dois de seus objetivos específicos, que o curso deve “buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu tempo de atuação profissional”, assim como deve “comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO). Tais objetivos se mostram potenciais para a abordagem de gênero e sexualidades.

O documento também sumariza algumas das principais características formais do curso: 1) duração, “o curso tem um total de 3.600 horas distribuídas e organizadas em 08 (oito) semestres letivos, perfazendo um total de 04 (quatro) anos”; 2) período, “o curso funciona no período noturno, incluindo-se atividades aos sábados. [...] o desenvolvimento de atividades de Estágios Supervisionados está

previsto para o período diurno”; 3) organização, “este curso é constituído [...] por núcleos: um núcleo de estudos básicos, constando as respectivas disciplinas obrigatórias (de formação geral e profissional); um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, relativos às disciplinas obrigatórias de aprofundamento, disciplinas optativas e o TCC; um núcleo de estudos integradores, relacionados as atividades do PI e atividades acadêmico-científicas e culturais, e ainda; os Estágios Supervisionados” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO).

Sobre a iniciação às práticas investigativas, no documento se ressalta que “A formação de professores [...] exige que seja inscrita na conduta desses futuros profissionais uma postura investigativa” e, dessa forma, que “a preocupação com o incentivo às práticas investigativas que se materializam, neste projeto, da seguinte forma: 1. Exigência de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e 2. Exigência da participação em eventos de natureza científica e/ou cultural, sob a forma de atividades acadêmico-científicas e culturais” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO). Além do TCC e participação em atividades acadêmico-científicas e culturais, que foi a última categoria de nossa análise, também há a possibilidade do pleito de bolsas de pesquisa e extensão no curso, embora o PPP não seja explícito quanto a isso.

Findadas essas categorias que traçamos para a presente análise, pode-se concluir, em síntese, que o curso de Pedagogia parece, pelo menos na perspectiva burocrática, proporcionar aos discentes uma formação qualificada e integral, na qual se incluem as formações em gênero e sexualidades, em que os(as) alunos(as) têm, no âmbito da pesquisa e extensão, diversas bolsas de apoio para isso, assim como também têm disponíveis grupos de estudos e núcleos integradores. Outros recursos nesse sentido são os eventos acadêmicos, científicos e

culturais. Além disso, o texto do PPP é explícito pontualmente e implícito por diversas vezes quanto à preocupação dessa formação nos aspectos formativos que nos interessam: a abordagem de gênero e sexualidades.

Quanto à análise da grade curricular do curso, são oferecidas: 34 disciplinas obrigatórias, pertencente ao núcleo de estudos básicos; 11 disciplinas de aprofundamento; e 09 disciplinas optativas, das quais os(as) graduandos(as) devem escolher cursar pelo menos duas. Além dessas, eles(as) também têm a opção de cursar como disciplinas optativas outras disciplinas oferecidas em outros cursos de graduação do campus. Cabe ressaltar que esse curso foi escolhido para participar em nossa pesquisa por dispor de uma disciplina específica, pertencente ao núcleo de estudos básicos e, portanto, obrigatória, para abordagem e trabalho junto aos temas gênero e sexualidades. Essa disciplina conta com a carga horária de 60 horas e é oferecida no quinto semestre (terceiro ano) do curso.

Além desta disciplina, como anunciado na análise do PPP, são várias outras disciplinas, obrigatórias, de aprofundamento e optativas, que compõem a grade curricular do curso. No entanto, não foi encontrada nenhuma outra disciplina que aborde os temas como o seu assunto central ou como um assunto privilegiado em sua proposta. Para se saber se os temas são abordados transversalmente ao longo do curso, inclusive nessas outras disciplinas, recorreu-se às perguntas que compuseram o questionário aplicado, parte delas que interrogavam sobre a percepção dos(as) estudantes sobre dados curriculares do curso, como a abordagem transversal dos temas.

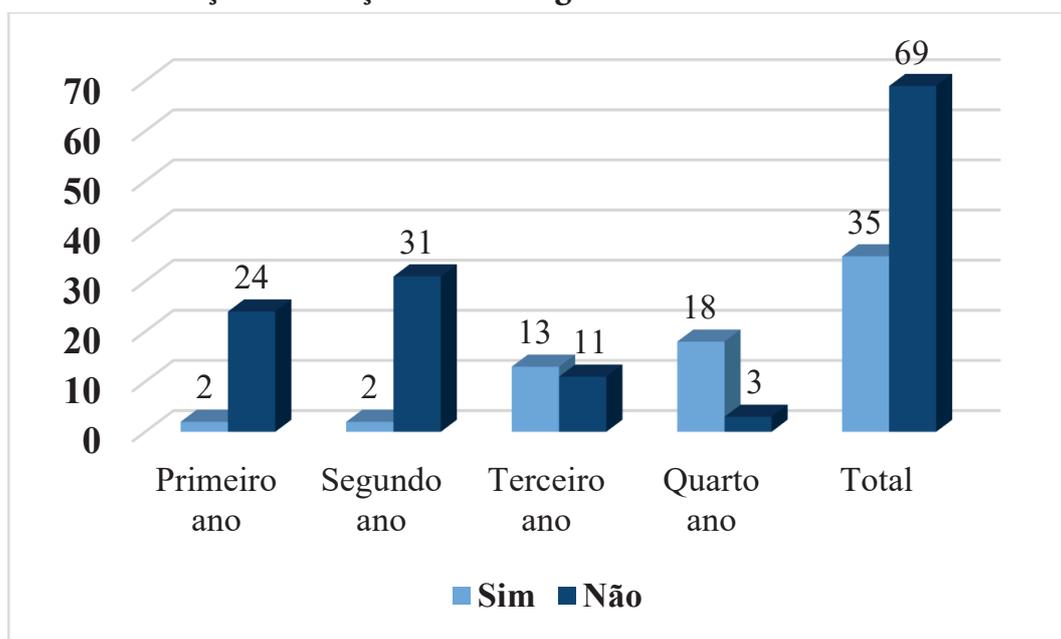
Sobre as possibilidades de formação em atividades curriculares

Schillinger-Agati (2006) fornece uma das várias classificações disponíveis na literatura sobre as atividades acadêmicas. Com base nessa autora, podemos dividir as atividades acadêmicas em pelo menos três dimensões: em *curriculares*, sendo essa primeira dimensão referente às atividades obrigatórias para a formação do(a) estudante e desenvolvidas em sala de aula – ambiente tradicional em que ocorre o processo formativo; em *semicurriculares*, referente às atividades obrigatórias para a formação, mas que ocorrem para além da sala de aula; e em *extracurriculares*, referente às atividades não obrigatórias para a formação, porém que contribuem para essa formação.

As perguntas de nosso questionário foram organizadas de modo a contemplar essas três dimensões no que tange à formação em gênero e sexualidade em Pedagogia. Assim, as suas perguntas de número 01 e 02 concerniram à dimensão curricular; as perguntas 03, 04, 05 e 06 concerniram à dimensão semicurricular; e as perguntas 07, 08 e 09 concerniram à dimensão extracurricular. Aqui, apresentamos primeiro a análise das respostas dos(as) participantes às perguntas da dimensão curricular, prosseguindo às análises das respostas das demais dimensões em seguida.

O gráfico da Figura 1, disposto a seguir, representa a pergunta de número 01 do questionário: “No curso de Pedagogia, você se lembra de ter recebido alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade até o momento?”.

Figura 1 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se já receberam alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade no curso



Fonte: Dados da pesquisa

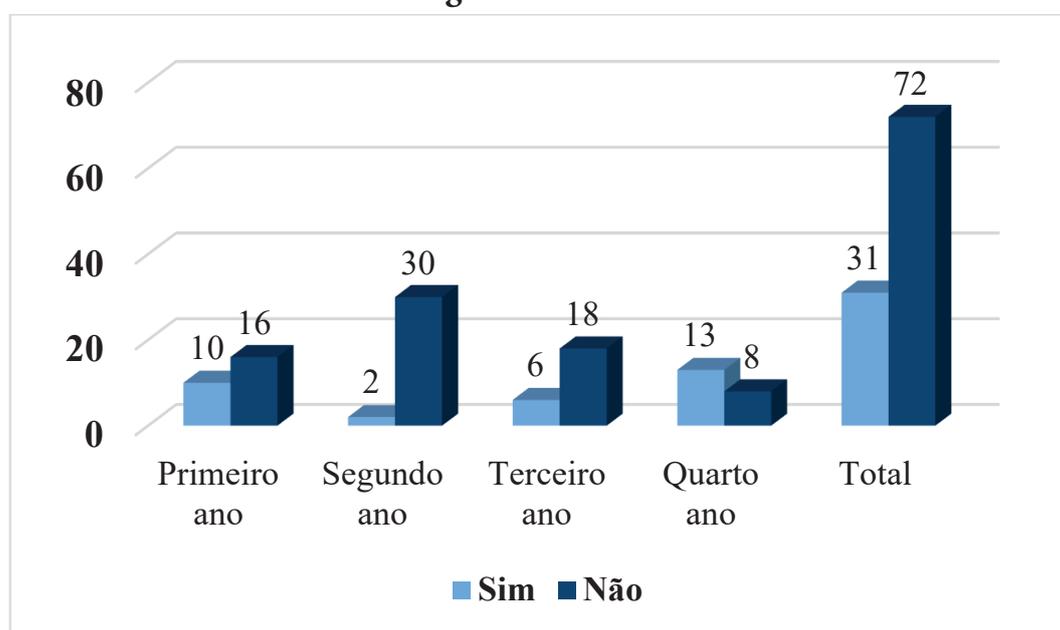
Como mostra a Figura 1, a maioria dos(as) graduandos(as), 69 sujeitos, afirmou que não recebeu uma formação sobre gênero e sexualidade, embora no curso haja uma disciplina específica sobre os temas. Verificando a progressão das respostas de ano a ano, do primeiro ao quarto, observa-se que a maioria dos(as) graduandos(as) aponta não receber essa formação até o segundo ano, sendo que a partir do terceiro ano há uma mudança nas respostas, no qual 18 sujeitos afirmaram tê-la recebido em contraponto a 11 sujeitos que afirmam não a ter. No quarto ano, essa mudança é reafirmada com 18 sujeitos que afirmam ter recebido e 03 sujeitos que afirmam que não.

Ressalta-se que a disciplina específica aos temas gênero e sexualidades é oferecida no terceiro ano, evidenciando o motivo para essa mudança nas respostas a partir do terceiro ano. Ainda assim, com a afirmação negativa nos anos anteriores, infere-se que os temas não estão sendo trabalhados de forma transversal nas disciplinas não

específicas aos temas no curso, visto que a maioria dos(as) graduandos(as) só reconhecem ter recebido esse tipo de formação depois de passarem pela disciplina específica.

A Figura 2, disposta a seguir, representa a pergunta de número 02: “Você já produziu, apresentou ou assistiu trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade?”.

Figura 2 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se já produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade



Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos(as) graduandos(as), 72 sujeitos, assinalou que não desenvolveu/assistiu trabalhos que abordam os temas, em contraponto a 31 sujeitos que assinalaram positivamente. Essa maioria prevalece em quase todos os anos do curso, ainda que parte da amostra afirme já ter desenvolvido/assistido esse tipo de atividade. Apenas no quarto ano o número foi maior de sujeitos que afirmam ter desenvolvido/assistido trabalhos sobre os temas, 13 sujeitos, em contraponto a 08 sujeitos. Nesse sentido, é importante salientar o

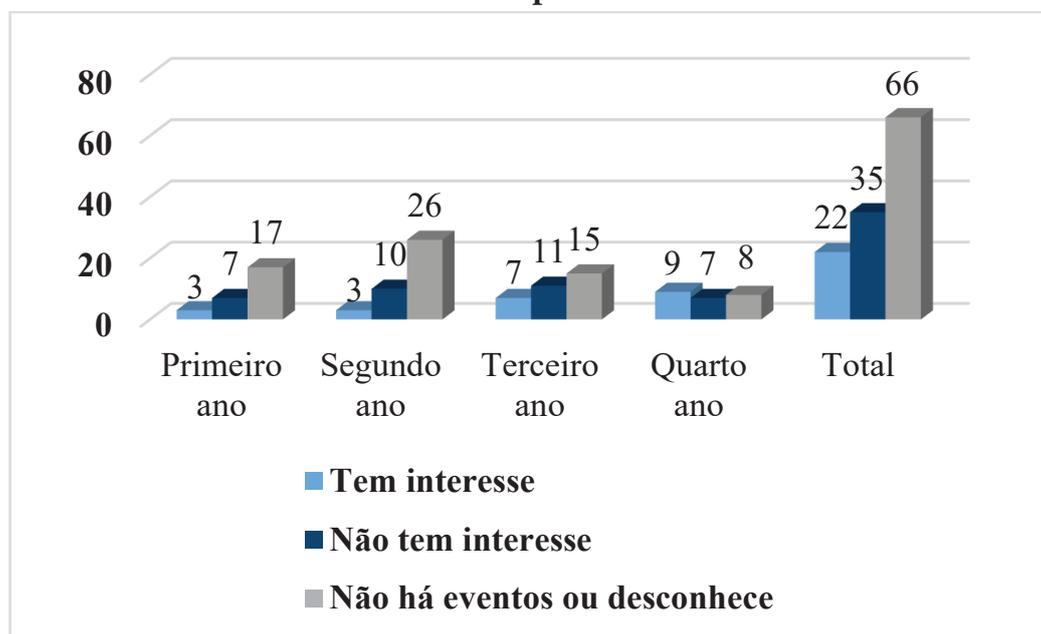
quão preocupante é, em um curso que dispõe de uma disciplina específica para a abordagem dos temas, sua maioria assinalar não ter participado do desenvolvimento dessas atividades, nem de pelo menos tê-las assistido.

Ainda assim, se se observar a progressão no curso dos 31 sujeitos que assinalaram ter participado dessas atividades, pode-se inferir que, depois da oferta da disciplina específica no terceiro ano, a maioria dos sujeitos passa a ser de quem assinala ter participado das atividades, ou seja, a participação nessas atividades apresenta uma aparente dependência com a disciplina específica do curso.

Sobre as possibilidades de formação em atividades semicurriculares

Quanto à dimensão semicurricular das atividades de formação em gênero e sexualidade (SCHILLINGER-AGATI, 2006), o gráfico a seguir representa as perguntas de número 03 e 04 do questionário, sendo elas, respectivamente: “Na instituição que você cursa, são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade?” e “Se sim [há eventos], você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”.

Figura 3 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa e se os frequenta



Fonte: Dados da pesquisa

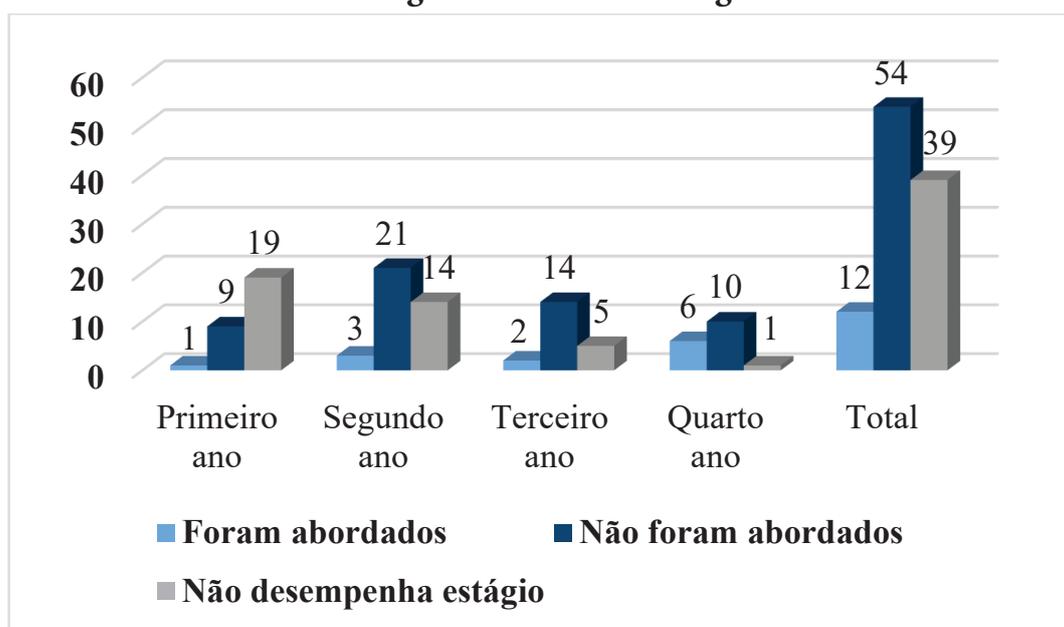
Primeiro cabe ressaltar que atividades acadêmico-científicas e culturais, tais como eventos científicos, caracterizam-se como atividades semicurriculares, pois são requisitos para conclusão do curso. Sendo esses dois tipos de atividade de formação desenvolvidos fora do ambiente tradicional de ensino – em disciplinas, na sala de aula –, como resalta Schillinger-Agati (2006), a obrigatoriedade é o principal fator que distingue as atividades semicurriculares das extracurriculares.

Assim, voltando-se aos dados, a maioria dos(as) graduandos(as), 66 sujeitos, assinalou que não são realizados eventos sobre os temas e permaneceram como a maioria em quase todos os anos, com exceção do quarto ano, mas em sutil diferença. Cerca de 18 desses 66 sujeitos também responderam à pergunta seguinte, de número 07, junto aos que assinalaram conhecer a realização desses eventos. Assim, desses 18 sujeitos junto aos 39 que responderem

conhecer essa realização de eventos, 22 assinalaram que frequentam ou têm interesse em frequentar eventos científicos sobre gênero e sexualidades, ao passo que 35 sujeitos assinalaram que não. Quem assinalou negativamente permaneceu como maioria em quase todos os anos, também com exceção do quarto ano e em sutil diferença.

O gráfico da Figura 4 abarca as respostas às perguntas de número 05 e 06: “Você já realizou/está realizando estágio em escola?” e “Se sim [exerce estágio], os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento?”, respectivamente.

Figura 4 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se já realizaram/estão realizando estágio em escola e se os temas gênero e sexualidade foram abordados em algum momento no estágio



Fonte: Dados da pesquisa

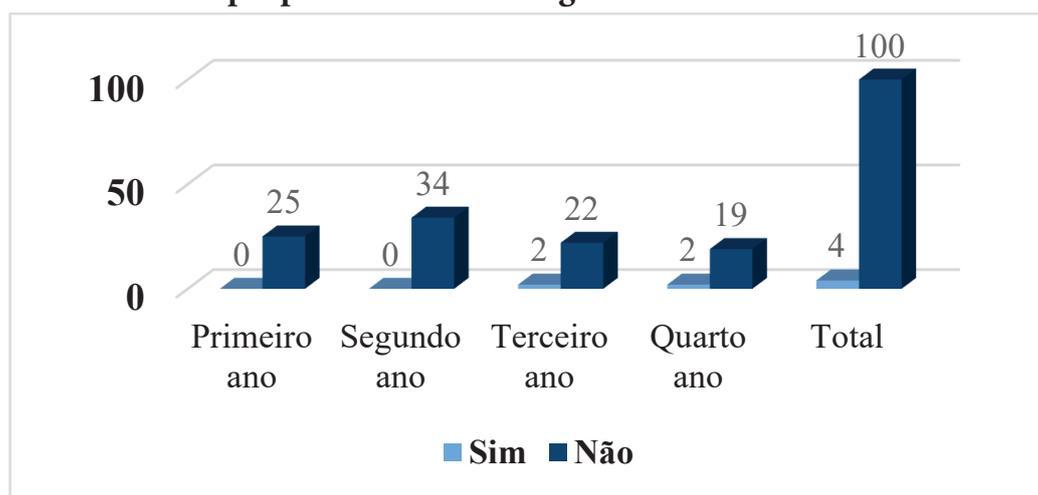
A maioria dos(as) graduandos(as), 66 sujeitos, assinalou que exerce a atividade de estágio, enquanto 39 sujeitos assinalaram que não exercem. Essa maioria aparece em maior número a partir do segundo ano, uma vez que é a partir desse ano que o estágio obrigatório é ofertado e o estágio remunerado tem seu exercício

permitido ao(à) estudante. Conforme a Figura 4, dos 66 sujeitos estagiários, esses foram divididos entre quem assinalou que os temas gênero e sexualidades foram abordados no estágio, 12 sujeitos, e quem assinalou que não houve essa abordagem, 54 sujeitos. Assim, sendo a maioria de quem assinalou não haver a abordagem, a progressão entre os anos do curso mostra que em todos os anos prevalece essa não abordagem dos temas no estágio.

Sobre as possibilidades de formação em atividades extracurriculares

No que se refere à dimensão extracurricular (SCHILLINGER-AGATI, 2006), produziu-se o gráfico a seguir que representa a pergunta 07: “Você exerce atividade de pesquisa de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou extensão, com ou sem bolsa, sobre os temas gênero e sexualidade?”.

Figura 5 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se exercem atividade de pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade



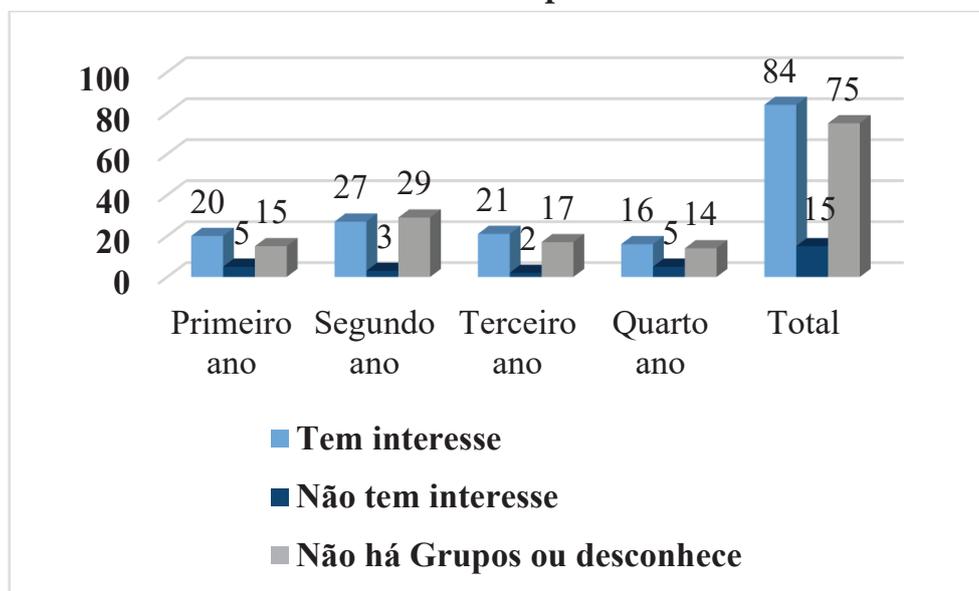
Fonte: Dados da pesquisa

Foram poucos(as) os(as) graduandos(as) que passaram por esta experiência de pesquisa e/ou extensão no curso, sendo apenas 04

deles(as) em toda a amostra, e somente a partir dos anos finais no curso, terceiro e quarto anos. Cabe salientar que o desenvolvimento de TCC ocorre no último ano e que a abordagem dos temas nessa atividade depende do interesse do(a) graduando(a) em abordá-los, uma vez que a escolha de seu tema de pesquisa é livre. O mesmo ocorre nas atividades de Iniciação Científica e bolsas de extensão, que geralmente são assumidas pelos(as) graduandos(as) depois de terem concluído alguns semestres no curso, além de depender do escopo de pesquisa de seu(sua) orientador(a) para gênero e sexualidades serem os temas dessas atividades.

O último gráfico, disposto a seguir, caracteriza as perguntas de número 08 e 09: “Na instituição que você cursa, há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade?” e “Você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”.

Figura 6 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa e se teriam interesse em frequentá-los



Fonte: Dados da pesquisa

Do total da amostra (N=105), 75 sujeitos assinalaram que desconhecem se há Grupos de Pesquisa na Instituição em que cursam Pedagogia, enquanto 30 sujeitos assinalaram que conhecem. Em todos os anos do curso, prevaleceu essa maioria de quem desconhece. Porém, 69 desses 75 sujeitos também responderam à pergunta seguinte, de número 09, junto aos que assinalaram saber sobre os Grupos de Pesquisa. Logo, a maioria foi de 84 graduandos(as) que assinalou que frequenta ou que teria interesse em frequentá-los, em contraponto a somente 15 sujeitos que assinalaram não frequentar ou ter interesse, prevalecendo como maioria entre todos os anos do curso.

Discussão e Conclusão

Buscamos, neste artigo, analisar a percepção de graduandos(as) em Pedagogia sobre possibilidades de formação em gênero e sexualidades. O curso de graduação escolhido dispunha de uma disciplina específica sobre os dois temas na sua grade comum curricular, com carga horária semelhante às demais disciplinas. Costa (2009, p. 115) ressalta que a carga horária diz muito sobre o quanto o curso vê os temas como importantes: quando colocados em uma disciplina com carga horária reduzida ou como disciplina optativa, “fica latente é a ideia de que trabalhar com sexualidade e relações de gênero na escola, apesar de importante, não é uma prioridade na formação de um(a) cidadão(ã) [...] o que nos levaria à hipótese de que são pouco enfatizados durante o curso”.

A análise que fizemos da grade curricular do curso mostrou que essa disciplina específica, ofertada no terceiro ano, é a única que traz os temas como seu assunto central ou privilegiado. No entanto, como mostrou a análise do PPP, o curso sugere proporcionar aos(as) discentes uma formação em gênero e sexualidades para além da

disciplina específica apenas (atividades curriculares), contando com uma série de recursos para isso (como bolsas, Grupos de Pesquisa, eventos acadêmicos, científicos e culturais sobre os temas, e etc.), ou seja, também em atividades semi e extracurriculares na Universidade. E isso se confirmou com a análise da percepção dos(as) graduandos(as).

Embora não seja a maioria, uma parte significativa dos(as) graduandos(as), aproximadamente 30% dos(as) 105 participantes, mostrou saber da ocorrência de eventos científicos (39 sujeitos) e de Grupos de Pesquisa (30 sujeitos). Além disso, analisando os dados segundo a progressão no curso, viu-se que esses(as) graduandos(as) ou passaram a ter maior incidência em relação aos anos anteriores ou até chegaram a ser a maioria, de modo a inferir que à medida que progridem no curso, eles(as) passam a ter mais conhecimento sobre a Instituição que frequentam, sobre os recursos e atividades de formação oferecidos, inclusive aqueles voltados a gênero e sexualidades. Tal resultado, de mudança dos dados ao longo do curso, repetiu-se quando foram perguntados(as) sobre se têm interesse ou já frequentam os eventos científicos e Grupos de Pesquisa sobre os temas.

Com isso, contrasta-se ao que se constatou com a análise do PPP, pois, pareceu-nos que apesar do curso oferecer possibilidades para a formação em questão, inclusive em atividades semi e extracurriculares, a maioria dos(as) graduandos(as) parece desconhecê-las, de modo que sua concretização depende da iniciativa e interesse dos(as) graduandos(as), cabendo a eles(as) procurá-la para além da disciplina específica. No estudo de Costa (2009, p. 116), que entrevistou cerca de 07 universitárias de Pedagogia de uma Universidade pública, erigiu-se um resultado semelhante, marcado pelo “desconhecimento e a falta de interesse por parte destas alunas quanto ao estudo da sexualidade e das relações de gênero em grupos

de estudos, como também a escassa participação em eventos sobre esses temas (congressos, simpósios, mesas redondas)”.

Sem querer procurar por explicações reducionistas, uma série de fatores podem ser elencados para justificar esse tipo de resultado, desde o perfil do(a) estudante do curso em questão até a compressão que os temas gênero e sexualidades dispõem na sociedade brasileira em geral.

Sendo este curso ofertado no período noturno, Morais et al. (2017) evidenciam que, no contexto universitário, geralmente há menor participação de estudantes do período noturno em atividades semicurriculares e extracurriculares, que em sua maioria ocorrem ao longo do dia (manhã e tarde), uma vez que trabalham e/ou residem em outra cidade, não havendo estratégias institucionais que supram as necessidades desse perfil de alunado. Dessa forma, tais estudantes apresentam poucas possibilidades de participação nessas atividades de formação dispostas durante o período diurno.

Além disso, autores(as) como Silva (2018) e Soares (2018) apontam que, na cultura brasileira, determinados temas, como gênero e sexualidades, são permeados por polêmicas e resistências, oscilando em compreensão e sobre fortes referências religiosas. Embora na História recente transformações nas ordens do gênero e das sexualidades tenham sido encetadas, transformações marcadas pelas reivindicações dos Movimentos Feminista e LGBT (DESLANDES, 2015; SILVA; BRABO; 2021), as significações a respeito das duas temáticas ainda são hegemonicamente influenciadas por posições culturais e religiosas, que condenam tais movimentos, seus sujeitos protagonistas e classifica gênero e sexualidades como temas moralmente indesejáveis.

Todavia, se se viu o interesse em eventos científicos dos(as) graduandos(as) aumentar conforme progrediam no curso; a maior

parte deles(as) ter mostrado interesse em Grupos de Pesquisa e interesse que se manteve em todos os anos; e quem exercia pesquisa ou extensão encontrava-se matriculado no terceiro ou quarto ano, pode-se inferir sobre uma possível influência da disciplina específica ofertada no terceiro ano. Se fora da Universidade os(as) alunos(as) têm contato com os temas gênero e sexualidades apenas por meio de *artefatos culturais* (RIBEIRO; FARIA, 2014) que reforçam preconceitos e/ou transmitem conhecimentos equivocados a respeito de seus reais significados, dentro da Universidade, e mediante essa disciplina especialmente, eles(as) podem desconstruir tais preconceitos e conhece-los a partir de referências teóricas científicas e potenciais para subsidiar sua futura atuação profissional junto aos temas.

Quando os(as) graduandos(as) foram questionados(as) sobre se receberam alguma formação em relação aos temas, a maioria afirmou que não, mas que, se distribuída entre os quatro anos, manteve-se como maioria somente nos primeiro e segundo anos. Ou seja, a partir do terceiro ano, os(as) graduandos(as) passaram a assinalar que receberam essa formação, o que coincide com a oferta da disciplina específica e, portanto, indica que gênero e sexualidade não são abordados de modo *transversal* ao longo do curso, ficando restritos a uma única disciplina.

Segundo Leão (2009, p. 35), a transversalidade diz respeito à “possibilidade de se estabelecer relação entre os conhecimentos tradicionalmente abordados pela escola e as questões do cotidiano dos alunos. Assim, eles dão espaço para tratar de aspectos presentes na realidade dos alunos”. Em síntese, abordar transversalmente um conteúdo é articulá-lo aos conteúdos instituídos em disciplinas como, na Educação Básica, com a Matemática, Biologia, Geografia, etc. Na Educação Superior, abordar gênero e sexualidades transversalmente

seria trabalhá-los junto a temas como, por exemplo, História da infância, da família, da profissão docente, etc., como também ressaltam Costa (2009) e Leão (2009), que são temas recorrentes nas disciplinas do curso de Pedagogia.

No Brasil, a proposta de transversalidade ganhou espaço com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 26), a partir dos *Temas Transversais*, sob a justificativa de serem temas “intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano [...] são questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações”. E, desde os PCNs, gênero e sexualidades já tiveram a sua necessidade de abordagem transversal evidenciada, por meio de seu caderno de volume 10, intitulado “Pluralidade cultural e Orientação sexual” – embora a proposta dos PCNs tenha suas críticas e limitações para essa empreitada (COSTA, 2009; RABELLO, 2012).

Quanto a terem produzido, apresentado ou assistido trabalhos ou seminários em classe sobre os temas, a maioria afirmou não ter passado por essa experiência, porém que, novamente, a partir dos anos finais do curso, e especificamente no quarto ano, a maioria se torna de quem passou por ela, coincidindo com a oferta da disciplina específica. Esse resultado reitera a importância da *disciplinaridade* na abordagem dos temas, principalmente quando não é garantida a transversalidade, tal como mostraram os dados anteriores. Conforme resalta Soares (2018, p. 49), “por essa razão”, uma transversalidade que deveria ocorrer, mas não ocorre, “as disciplinas [específicas] ofertadas no curso de Pedagogia exercem papel relevante como formadoras de profissionais da Educação”.

Costa (2009, p. 106, grifos meus) também defende a necessidade da disciplinaridade estar atrelada à transversalidade para a abordagem de gênero e sexualidades, combinando-as, e, no caso da

primeira, visando “uma formação acadêmica que abarque o trabalho destes temas como disciplinas *obrigatórias*”. Nesse sentido, talvez a principal vantagem da disciplinaridade é garantir a presença dos temas gênero e sexualidades, considerando que nem os(as) próprios(as) alunos(as), que poderiam demandar a sua abordagem nas aulas, ou mesmo os(as) docentes em suas respectivas disciplinas não específicas, podem se interessar ou estarem dispostos a abordá-los.

Todos esses resultados aqui apresentados demonstram que, no caso do curso investigado, embora gênero e sexualidades estejam aparentemente incluídos como parte de seu conteúdo curricular programático – e inclusão prevista nas modalidades disciplinar e transversal, como informa seu PPP –, eles se restringem à disciplina específica que o curso dispõe para sua abordagem. Desse modo, infere-se sobre a dependência com a disciplinaridade que os temas são submetidos para fazerem parte da formação dos(as) seus(suas) graduandos(as). Em outras palavras, mesmo que garantidos pela disciplina específica obrigatória, não parece haver articulação desse conteúdo com os demais conteúdos abordados ao longo do curso, o que enriqueceria, caso essa articulação acontecesse, a formação em gênero e sexualidades que nele é ofertada.

É importante lembrar que “as/os profissionais habilitadas/os em Pedagogia atuarão basicamente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, conforme expõe Soares (2018, p. 49), “devendo ter tido uma formação que lhes possibilite trabalhar no ambiente escolar no enfrentamento às discriminações e na promoção da igualdade e reconhecimento da diversidade”. É diante dessa responsabilidade que a profissão que carrega que foram erigidas as iniciativas para capacitação desses(as) profissionais desde a graduação, de estratégias como cursos de formação de curta duração (VIANNA, 2012; DESLANDES, 2015; CATHARINO, 2006; FRANÇA;

CALSA, 2010) até a inclusão de disciplinas específicas aos temas nos cursos de licenciatura (LEÃO, 2009; UNESCO, 2014; SOARES, 2018).

Diante disso, cabe continuar a defender a importância de se incluir uma disciplina específica na grade comum dos cursos de graduação, mas sabendo que essa não deve ser a única iniciativa para se alcançar a desejada formação em gênero e sexualidades de qualidade necessária aos(as) futuros(as) educadores(as). Uma abordagem mista, disciplinar e transversal, e em atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares, parece-nos a melhor alternativa nessa empreitada.

Referências

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

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

COSTA, Ana Paula. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia:** uma análise a partir do recorte de gênero. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2009.

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

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. Intervenção pedagógica: a contribuição dos estudos de gênero à formação

docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 21-31, jan./jun., 2010.

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

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

MORAIS, Alessandra de et al. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 2, p. 482-509, 2017.

RABELLO, Sylvia Helena dos Santos. **Sexualidade, gênero e pedagogias culturais: representações e problematizações em contexto escolar**. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2012.

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

SCHILLINGER-AGATI, Márcia. **Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German– speaking countries**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Konstanz, 2006.

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

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

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Políticas sobre gênero e sexualidade na formação e atuação profissional em Pedagogia: das práticas escolares às políticas educacionais que as orientam. In: PARENTE, Claudia da Mota Darós. (Org.). **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2021. p. 115-128.

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

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

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