



“FORMAR PRA QUÊ?”: UMA ANÁLISE CURRICULAR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Severino Rafael da Silva¹

Resumo: Esse artigo apresenta uma análise preliminar do perfil curricular 1322 do curso de Pedagogia da UFPE campus Recife. Com o objetivo de identificar e analisar de que forma as questões de gênero e sexualidade estão sistematizadas, procedemos a uma análise documental do ementário de disciplinas do curso. Teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2007) ressaltam a importância de uma formação de professorxs pautada na compreensão da pluralidade dxs sujeitxs, o que inclui o entendimento e compreensão das diferentes formas de expressão da sexualidade e de uma educação para as relações de gênero. Dessa forma o conjunto de ementas das disciplinas do curso revela avanços significativos no que diz respeito ao currículo prescrito, ao apresentar alguns componentes curriculares que dão conta de um trabalho sistematizado no sentido de possibilitar uma educação que problematize as relações de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: relações de gênero, sexualidade, currículo, formação de professores.

Os sistemas educacionais de uma forma geral apresentam-se enquanto locus de problematização dos diversos campos do conhecimento, pois à medida que nos debruçamos nesse campo de estudo nos deparamos com problemas cada vez mais complexos. No que diz respeito à formação de professorxs, um dos elementos dos sistemas em questão, a multiplicidades de aspectos a serem considerados também não são poucos nem menos complexos.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, desde sua implantação, tem formado profissionais cujo foco de atuação, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), é a educação básica nas séries iniciais (educação infantil, primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e EJA) e no Ensino Médio (disciplinas pedagógicas). Assim, esses pedagogos são os responsáveis por promover a educação escolar necessária a diversos

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU/UFPE), Membro do Grupo de Estudos em Formação de Professores Arte e Inclusão (GEFAI). rafaelsilva.ceel@yahoo.com.br.

sujeitos que buscam os espaços formais de educação, podendo atuar também em espaços não escolares de educação.

Diante da responsabilidade que cabe a(ao) profissional pedagoga(o), devemos pensar como tem se dado a formação dos/das mesmas/mesmas para lhe dar com as problemáticas que se colocam cotidianamente também no contexto educacional e conseqüentemente nas escolas. Nesse sentido cabe uma reflexão quanto à construção dos currículos dos cursos de formação, de forma a compreender se em alguma medida os mesmos tem possibilitado, ou não, a formação de professoras e professores socialmente comprometidos com o reconhecimento e valorização das diferenças, ou seja, com uma formação pautada na diversidade em seus diferentes aspectos.

De acordo com os princípios e fins da educação apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a educação enquanto “dever da família e do Estado, a partir dos princípios de liberdade e solidariedade, têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2010). Assim, não podemos pensar numa formação de professoras e de professores que não esteja em consonância com os elementos supracitados, haja vista que entendemos que não é possível falar em pleno desenvolvimento do educando se a ação pedagógica do profissional da educação em sala de aula se der numa perspectiva de intolerância, de negação das diferenças e conseqüentemente de exclusão social.

Assim, entendemos que as atividades desenvolvidas pela/o pedagoga/o se opera em todos os processos educativos, e esses processos estão atrelados às questões sociais. Faz-se, portanto, necessário que essa/esse profissional em sua prática, contribua para os questionamentos acerca das construções das normas sociais estabelecidas como “corretas” e a problematização acerca dos padrões normativos estabelecidos socialmente, ou seja, a normatização do sujeito masculino, branco, heterossexual, ricos, e de religião cristã. De fato, e por mais que atualmente tenhamos visto uma ampliação das chamadas políticas das diferenças, é instituído que todas as pessoas desviantes destas identidades são as “estranhas” e/ou estão postas em segundo plano. Em conseqüência dessas padronizações que cotidianamente são reproduzidas temos cada vez mais o preconceito, a discriminação, omissão e, até mesmo, a contradição da expressão “inclusão social”, assim como as contradições que estão colocadas no que se refere aos direitos humanos.

Tanto a literatura (Louro (2002), Freire (2005), Freitas Filho (2009), Silva (2000), Zuin (2007), etc.) quanto à legislação (Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006) corroboram para uma visão da educação enquanto formadora de indivíduos críticos capazes de desconstruir a concepção naturalizada dos discursos heteronormativos que envolvem a diversidade sexual e as relações de gênero, no sentido de incluir ao cotidiano escolar o reconhecimento da diversidade e pluralidade das/dos sujeitas/sujeitos.

A constituição de 1988 traz em seus princípios fundamentais, no Art.3º, inciso IV como um dos objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, ainda que de maneira equivocada quanto à questão da valorização da política das diferenças consta em seu Art. 3º princípios embaixadores do ensino no IV o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL,1996). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em seu Art. 5º inciso X aborda que uma das competências do/a pedagogo/a é “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (BRASIL, 2006).

Ainda que sejam evidenciadas nas propostas curriculares para a formação do/a pedagogo/a instrumentos para a política de percepção e valorização das diversidades socioculturais, o que tem se percebido é que nos processos educativos ainda ocorre a reprodução de preconceitos, discriminação ou omissão da valorização das diferenças.

Não obstante, e na tentativa de uma possível adequação dos sistemas educacionais a darem conta de temas e problemas sociais historicamente silenciados, mas que hoje se apresentam de forma bastante expressiva, a discussão de temas como sexualidade se colocam na ordem do dia. Assim geram opiniões, tanto na esfera do público quanto do privado, colocando em xeque o real papel da educação escolar, tal problematização aponta para a necessidade de uma formação, também escolar, que possibilite aos diferentes sujeitos se perceber, criticamente, no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 2005).

Os elementos supracitados reificam a importância de compreendermos de que forma o currículo pode contribuir para uma formação que tenha como elemento central a reflexão e ação crítica numa perspectiva de alteridade, buscando problematizar a diversidade e as diferenças desde sua gênese. Assim, posteriormente apresentamos

algumas concepções de currículo, problematizando essas concepções e na sequência uma discussão sobre os conceitos de gênero e sexualidade apontando suas implicações para um possível trabalho pedagógico na formação de professores e por fim alguns dados preliminares do processo de análise do conjunto de ementas das disciplinas que constituem o curso de pedagogia.

Currículo: concepções e possibilidades

A definição conceitual de currículo se apresenta de formas diversas e geralmente se coloca enquanto uma forma de organização e seleção do que se deve, ou não, ser apreendido pelas pessoas que acessam os espaços educacionais. Compreendemos o currículo, a partir de Nóvoa (1997), como forma de afirmação e/ou negação do que uma minoria social define como legítimo. O referido autor afirma que:

a mobilização do conceito de currículo não é inocente e tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas. (Apud PACHECO 2005, p. 14)

O que pode ser justificado pela própria etimologia da palavra, pois deriva do Latim: curriculum, que significa correr, atalho, corte. Apesar de que a origem da palavra não explicita o direcionamento que se tem dado pra pegar esse “atalho”, muito menos justifica a razão do “corte” que se faz muitas vezes de forma arbitrária e a favor de quem e porque devemos “correr”.

Currículo é a expressão da função socializadora da escola, é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muitas diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino.

Como podemos perceber, enquanto expressão de um projeto de escolarização, o conceito de currículo tem sofrido, ao longo dos tempos, uma erosão natural que o tem transportando desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projeto de formação, no contexto de uma dada organização e ainda podemos dizer que o mesmo é expressão das relações de poder que moldam e permeiam as macro e micro relações sociais. Assim, a partir de Sacristán (1998) podemos afirmar ainda que currículo é o processo e projeto de seleção da cultura que é administrativamente e

politicamente condicionada, visando o preenchimento das atividades educacionais e que se torna realidade dentro das condições de escola tal como se encontra figurada.

Gênero e Sexualidade: de que inclusão social estamos falando?

No cenário da década de 60, desde o movimento feminista até os dias atuais, tem-se tornado cada vez mais visíveis, principalmente no que diz respeito a sua afirmação e diferenciação, a produção de identidades culturais e sociais, o que nega o referencial heteronormativo imposto socialmente. E partindo dessa negação estabelecem novas divisões sociais e o surgimento do que passou a ser conhecido como políticas de identidades. Políticas estas que surgem no sentido de possibilitar uma reação/contestação dos grupos subordinados, por não serem favoráveis às construções e imposições hegemônicas das identidades tidas como “normais”.

De acordo com Silva (2005, p.91)

O próprio conceito de gênero tem uma história relativamente recente. Aparentemente, a palavra “gênero” foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Antes disso, a palavra “gênero”, em inglês, tal como em português, estava restrita à gramática para designar o “sexo” dos substantivos. Posteriormente, sua definição foi se tornando crescentemente mais sofisticada.

Assim, “ “Gênero” opõe-se, pois, a “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual”. O que há algum tempo já é problematizado pela teoria queer. Miranda (2011) ao apresentar a ideia de gênero enquanto construção sociocultural chama a atenção para os estudos de Butler e a teoria queer onde nos diz que:

O sistema sexo/gênero/sexualidade é levado às últimas consequências no sentido de que os corpos são também construções sociais. E que a teoria feminista tradicional, ao naturalizar os corpos, termina reproduzindo uma inteligibilidade social heteronormativa. Ou seja, em que a heterossexualidade é concebida como “normal”. (p.30)

Nesse sentido, estudos sobre currículo e pedagogia *queer*, pedagogia esta com base no questionar, problematizar, contestar todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade, apontam para a necessidade de, enquanto profissionais da educação comprometidos com a transformação social, nos voltarmos para o processo de produção das diferenças, trabalhando-as centralmente com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades (LOURO, 2004). Nessa perspectiva, a diferença é

o ponto de partida para a ação em sala de aula e assim faria sentido aos sujeitos mesmo que para isso provocasse nos mesmos uma certa desestabilização.

Vale salientar que com a criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surge a necessidade de discussão deste tema no âmbito escolar. Com esta proposta observa-se claramente que o estado assume a responsabilidade pela sexualidade da população. Uma vez que não podemos dissociar sexualidade de relações de poder, esse tema proposto pelo PCNs nos indica uma forma de controle por parte do Estado sobre a esfera mais íntimas dos sujeitos. Uma maneira de regular essa dimensão comum a todos os seres humanos, projetando normatizações na vida sexual das pessoas que desembocam um movimento de autocontrole exercido pelos próprios sujeitos. Isso torna-se viável porque há uma concepção de sexualidade dentro dos PCNs mediada por uma pedagogia da sexualidade que aponta a educação física como espaço mais adequado para o tratamento dessa questão e co-relacionada à políticas sociais de enfrentamento a gravidez precoce, descontrolado de natalidade e até mesmo transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, irradiando determinado modelo de formação para a sexualidade.

“Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural.” (Barreto, 2000, p.82)

Sabendo que existe todo um movimento de interesse político e econômico que tende a compreender a sexualidade a partir do senso comum camuflado, haja vista que há uma relação entre a indústria cultural e as formas pelas quais os comportamentos são reproduzidos, abafando-se a presença dos comportamentos contestatórios, inclusive no ambiente escolar, a escola tem atuado de forma generalista e ao longo dos tempos se apresenta enquanto espaço de legitimação de preconceitos. Na maioria das vezes essa ação se apresenta de forma tão naturalizada que atualmente, observa-se que os/as professores/as, em muitas ocasiões, não possuem consciência de seus próprios

preconceitos e de como estes estão arraigados nas suas estruturas de personalidade. (ZUIN, 2007)

Dessa forma, acreditamos que as escolas possuem as condições de serem utilizadas enquanto meios de propagação de consciências críticas, possibilitando uma formação humana voltada para a alteridade, onde não mais será preciso normalizar e marginalizar os sujeitos, numa lógica de aproximação com o pensamento *queer* (SILVA, 2000).

Nesse sentido Xavier Filha (2000) em defesa de uma Educação Sexual Escolar, a partir de algumas pesquisas desenvolvidas nos apresenta alguns tipos que podem ser encontrados no cotidiano da escola e na prática docente. **Educação sexual da Esquiva**, onde o educador (a) tenta despistar o educando com respostas que não valoriza o mesmo e menospreza temas como a sexualidade. Nessa perspectiva a sexualidade não é trabalhada como natural e o educador não se preocupa em esclarecer seus alunos de forma a fazer com que os alunos desenvolvam suas próprias idéias sobre o assunto de forma simples e distante de conceitos pré-estabelecidos socialmente. **Educação Sexual do Silêncio** na qual se entende que temas como sexualidade não deve ser discutido em sala de aula e, assim, reprimem os educandos. O que não deveria acontecer em hipótese alguma, uma vez que a repressão é um ato arbitrário e que desvaloriza o humano em essência. **Educação Sexual Sexista** é a que define as relações através da superioridade e assim subalternidade de um sexo com relação ao outro. Essa é decorrente do machismo e da visão heteronormativa que se tem da sociedade e conseqüentemente da escola, onde não há espaço para o diferente. Uma vez que ser diferente é quebrar esses paradigmas, ou seja, com as normas pré-existentes. **Educação sexual inculcadora de valores e normas morais**, marcada pela visão do sexo como forma única e exclusiva de perpetuar a espécie. Além do que, nesta concepção outras formas de sexualidade não são bem vistas e não tem espaço algum. Dessa forma fica claro que muitos problemas de aceitação e compreensão do e para com o outro são inexistentes e com certeza as crianças se vêem marginalizadas e fora do contexto tanto escolar quanto social no qual estão inseridas. **Educação sexual: interação professor(a)–aluno(a)**, nesta perspectiva a escola é um espaço aberto ao reconhecimento e valorização do conhecimento e/ou questionamento do aluno. O aluno tem vez e voz e tem no Educador uma pessoa aberta ao diálogo imparcial e de forma clara. Sobre essa ótica a sexualidade não é senso comum, porém os sujeitos têm seu espaço garantido e respeitado, ou seja, as relações são verdadeiramente humanas.

Considerações preliminares

O reconhecimento social cada vez mais em voga acerca da diversidade sexual que se apresenta nas pessoas não significou ainda uma mudança de trato sobre a questão entre os muros da escola e a essa constatação pode atribuir a presença incipiente de componentes curriculares que apresentem conteúdos referentes as questões de gênero e sexualidade de forma sistematizadas.

É fato que as conquistas em torno das identidades sexuais resultaram numa certa visibilidade sobre aquilo que se costumava esconder, mas muito ainda precisa ser cultivado na tentativa de os professores saberem lidar com o tema de forma mais democrática. Percebemos, pelo contato com o ementário de disciplinas que houve avanços, mas que a temática em questão ainda fica a mercê da disposição e disponibilidades dxs docentes em problematizar essas questões nos diferentes componentes curriculares do curso de pedagogia. Pois, de forma geral, pudemos inferir que diante da forma como se apresenta essa sistematização no referido curso, o eixo sobre o qual hegemonicamente as ações educativas no tocante à sexualidade se sustentam ainda está ancorado na heteronormatividade e seu paradigma moral.

Do conjunto de disciplinas analisadas, apenas uma trata de um tema específico sobre sexualidade e educação e em mais quatro componentes, pudemos encontrar conteúdos previstos sobre gênero e sexualidade a partir de diferentes áreas do conhecimento.

Refletindo um movimento maior da sociedade em torno de preconceitos, a universidade e conseqüentemente a escola acabam por não cumprir uma função educativa/formativa, pautada em ações críticas e reflexivas, de total caráter humano imprescindível para os dias de hoje, nos quais xs nossxs estudantes encontram uma atmosfera geral menos repressiva do que há décadas atrás, no tocante à sexualidade, permitindo uma maior expressão em sala de aula, o que vai requerer profissionais capazes de contribuir para a boa convivência com as diferentes formas de expressão da sexualidade, problematizando as relações de gênero.

Urge a necessidade de uma pedagogia pautada não apenas em interesses regulatórios de Estado, refletidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sim uma pedagogia calcada numa atenta e reflexiva prática que possibilite o encontro de educadores devidamente preparados para receber e solidarizar-se com um coletivo de sujeitxs que se constituem e se expressam de diferentes modos.

Referências

BARRETO, Rosangela Marta Siqueira. **Pcn VOL 10 – Parametros Curriculares Nacionais** – Pluralidade cultural e orientação Sexual, 2ª Ed., Ed. DP&a, 2000.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/2006 do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M.A. de. **Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, nº. 21, (p.61-74), set/out/nov/dez. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/4SF/Miriam/multiculturallismo_curriculo.pdf

EDUCAÇÃO. Foucault pensa a educação. São Paulo: Segmento, nº 3, 2001. Especial: biblioteca do professor.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra.1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. -. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pos-estruturalista**. Petropolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Marcas do corpo, marcas do poder**. In. Um corpo estranho Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Magistério Masculino (re)despertar tardio da docência**. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2011.

MORGADO, José Carlos. **Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores**. In: PEREIRA, M. Z. C.; PORTO, R. C.

C.; BARBOSA, S. W. X. ; DANTAS, V. X. ; ALMEIDA, W. G. Diferença nas políticas de currículo. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 193-216

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo, Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidades: Uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

_____. **produção social da identidade e da diferença**. In _____. (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução Tomás Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 2. p 73-102.

ZUIN, Vânia Gomes. **A utilização de temas controversos**: estudo de caso na formação de licenciandos numa abordagem CTSA. Ciência e Ensino Vol 1. 2007.