

“NUNCA PODERIA IMAGINAR”! MULTIPLICIDADES PARA A INSERÇÃO DE SEXUALIDADES E GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

"I COULD NEVER IMAGINE!" MULTIPLICITIES FOR SEXUALITY AND GENDER INSERTION IN INITIAL TEACHER'S EDUCATION
SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Cláudia Maria Ribeiro¹
Lívia Monique de Castro Faria²

Resumo:

Geralmente, quando há apresentações de trabalhos em congressos, seminários, dentre outros eventos, ou mesmo quando há o convite para membros externos à Universidade Federal de Lavras (UFLA) para bancas de conclusão de Mestrado, ouve-se a expressão “nunca poderia imaginar”! Isso em decorrência da atuação de discentes das Licenciaturas em Química que tiveram sua formação na referida universidade. Este artigo, assim, apresenta e problematiza as múltiplas possibilidades para a inserção das temáticas de gênero e de sexualidades na formação discente em quaisquer licenciaturas. O artigo especialmente apresenta e discute uma experiência em uma turma de Licenciatura em Letras da UFLA a partir da disciplina Escola e Currículo: Política e Planejamento Educacional visto que as autoras deste texto atuam no Departamento de Educação da UFLA e são responsáveis por algumas disciplinas. Intencionalmente, a partir de textos estudados, que constam do programa das disciplinas, “transversalizaram-se”, aqui, as discussões de gênero e de sexualidade e registrou-se, então, por meio de depoimentos escritos, a fala de discentes sobre os temas em tela. Os resultados apontam que a discussão de gênero e sexualidade pode ser efetivada na formação inicial docente, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Formação docente. Rizoma.

Abstract:

Generally, when there are paper presentations at conferences, seminars, among other events, or even when there is an invitation for external members to Lavras Federal University for a Master's degree defense panel, the expression “I could never imagine” is frequent. This is due to the action of Licentiate Undergraduate students in Chemistry who had their education at the same university. This article thus presents and discusses the multiple possibilities for the insertion of gender and sexuality themes in any licentiate course for students' education. This article specifically presents and discusses an experience in a class of licentiates in Language and Literature at UFLA from the discipline School and Curriculum: Policy and Educational Planning as the authors of this paper work in the UFLA Department of Education and are responsible for some disciplines, cross-referring, here, the gender and sexuality discussions and registering through written statements the speech of students on the topics covered. The results indicate that the discussion of gender and sexuality can be effective in the initial teacher's education, in teaching, in research and in extension.

Keywords: Gender. Sexuality. Teacher's education. Rhizome.

EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM GÊNERO E SEXUALIDADES

Reiteradamente, escutamos a expressão “nunca poderia imaginar” advinda de pessoas que estranham quando, nos mais diferentes espaços, elas interagem com discentes ou egressos

do Curso de Licenciatura em Química e que produzem conhecimento em educação e, especialmente, nas temáticas das sexualidades e de gênero. Assim, não é muito comum que

processo BEX 4038-13-4. Endereço: Rua S. João do Souto, 20. Braga – Portugal. CEP 4700-325. e-mail: ribeiro@ded.ufla.br. tel: 91 190 3373 (Portugal).

² Professora Substituta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (DED/UFLA). Mestre em Educação pelo Departamento de Educação - DED/Universidade Federal de Lavras - UFLA. Licenciada no Curso de Licenciatura em Química da UFLA. Endereço: Rua Afonso Pedro da Silva, 475. Lavras, Minas Gerais – Brasil.

¹ Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Pós-doutoranda na Universidade do Minho – Braga, Portugal. Bolsista CAPES

discentes³ das licenciaturas em áreas como a Química interessem-se por produzir conhecimentos na área de Humanas, principalmente em gênero e sexualidade.

Entretanto, não é isso que vem acontecendo em nossa atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, pois a partir das provocações realizadas em sala de aula, a formação inicial discente potencializa a atuação dessas pessoas quando assumem a docência. Assim, esses discentes/profissionais inserem também em suas aulas de química para a Educação Básica discussões sobre os diferentes temas das sexualidades e das relações de gênero.

Em nossa experiência, há também o ingresso, na Educação Superior, de egressos da Licenciatura em Química, concursados para atuarem assumindo as disciplinas de Fundamentos da Educação o que potencializa as problematizações das temáticas de gênero e sexualidade nesse nível de ensino. Afirmamos que são experiências gerando experiências (LARROSA, 2002), as quais serão discutidas neste texto, a saber: as produções de discentes da Licenciatura em Química; porque interessam-se/interessaram-se pelas discussões de gênero e sexualidades e, especialmente, a experiência da discente, uma das autoras deste texto – e agora docente da disciplina Educação, Escola e Currículo: Política e Planejamento Educacional – no mesmo espaço em que se formou.

Temas referentes às sexualidades e gênero têm sido objeto de algumas pesquisas produzidas por egressos da Licenciatura em Química e recém-egressos do Programa de Pós-graduação em Educação⁴. Todas essas produções só foram efetivadas devido à inserção no ensino, pesquisa e extensão – transversalizando os conteúdos

programáticos dos cursos, da temática em tela. É, portanto, uma história que se inicia na formação inicial dessas pessoas. Na Universidade Federal de Lavras (UFLA), não há, ainda, uma disciplina no currículo das licenciaturas para problematização das sexualidades e das relações de gênero. Enquanto isso não acontece há a proposta da transversalidade, pois a sua compreensão é a do atravessamento do conteúdo em diversas disciplinas:

Os Temas Transversais referem-se às preocupações emergentes em nossa época e objetivam a formação integral do ser humano, não rejeitando as disciplinas curriculares. Essa forma de trabalho implica, entretanto, uma mudança de postura de educadores e educadoras que buscam compreender a realidade escolar não como algo fragmentado [...]. O compromisso, portanto, com os Temas Transversais é com a construção da cidadania, o que implica praticar princípios éticos e políticos. (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 49).

Ao ministrar as disciplinas de *Psicologia da Educação, Escola e Currículo: Política e Planejamento Educacional*, entre outras, transversalizam-se as temáticas de gênero e de sexualidades, intencionalmente desencadeadas por filmes, por artigos científicos, por artigos de jornais, por propagandas diretamente relacionadas aos conteúdos das referidas disciplinas. Não só a transversalidade potencializa as discussões - os projetos de extensão enviados para os órgãos de fomento e que preveem bolsistas discentes das graduações são, também, campos férteis para estudos e produção de conhecimento nessa área. Tais produções são submetidas a congressos, a seminários, inseridas em livros que contam as histórias desses projetos. Citamos, especialmente, o *Projeto Construindo Práticas a partir dos Compromissos com a Defesa dos Direitos Sexuais na Infância e Adolescência no Combate ao Abuso e Exploração Sexual*⁵ (RIBEIRO; SOUZA, 2008).

Um dos braços desse projeto foi o subprojeto *Gincana Cooperativa*⁶. A formação de

CEP 37200 – 000. e-mail: livinhaufila@yahoo.com.br,tel: (35) 91921156.

³São, muitas vezes, discentes que, depois de suas graduações, seguem cursando especialização, mestrado em educação e participam do Grupo de Pesquisa *Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da Formação Docente* (Grupo de Pesquisa registrado na UFLA e no CNPq sob a liderança da Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Maria Ribeiro).

⁴ Algumas dessas pesquisas são: *Meninas na escola: (im)possibilidades para (des)construções mediadas pelas relações de gênero* (CASTANHEIRA, 2013); *Violências sexuais: o que borbulha em instituições de educação infantil do sul de Minas Gerais...!?* (FARIA, 2013); *Cinema, gênero e sexualidades na formação inicial de professores e professoras* (PAULINO, 2013).

⁵ Projetos aprovados pelo MEC-PROEXT 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008.

⁶A *Gincana Cooperativa - Os direitos das crianças* aconteceu em 2008 em Paraguaçu (MG) e contou com a participação de professoras e professores integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Tais professoras e professores

educadoras e de educadores da Educação Infantil emergiu a partir desse subprojeto e, novamente, elaborou-se outro projeto, agora com verba da SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, intitulado *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil*⁷ (RIBEIRO, 2012). Nesse projeto 25 bolsistas foram contemplados – cinco para cada universidade. No decorrer de sua realização, juntaram-se, também, os/as integrantes dos grupos de pesquisa das cinco universidades. Anunciamos, portanto, que a inserção das temáticas de gênero e sexualidades nos currículos das graduações exigem navegar por multiplicidades de possibilidades.

Anunciamos também que, neste artigo, nossa concepção de sexualidade assume o conceito de sexualidade como dispositivo histórico de Michel Foucault (1997) e o de gênero considerando as contribuições de Joan Scott (1995), o qual compreende gênero como "[...] elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos" e como "uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86).

OUTRAS POSSIBILIDADES: AGORA EM UM CURSO DE LETRAS

A discussão que se segue tem como contexto a disciplina Escola e Currículo: Política e Planejamento Educacional ministrada pela discente de Licenciatura em Química que, hoje, é

desenvolveram junto a crianças de 5 anos diversas atividades, dentre elas: tarefas para desencadear a fala das crianças na temática dos seus direitos; problematizações das relações de gênero a partir de textos culturais; confecção de bonecos/as e diários com o registro do passeio dos/as bonecos/as em cada casa.

⁷Projeto aprovado pela SECADI/MEC no ano de 2009 para início em 2010 envolvendo cinco universidades: Universidade Federal de Lavras – MG (UFLA), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMT), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade de São Paulo (USP - Leste) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esse projeto, embora encerrado junto à SECADI/MEC, continua ativo com o estudo dos livros produzidos. As universidades que integraram o projeto promovem cursos de extensão, distribuem os livros para que professoras e professores estudem seus conteúdos e encontrem-se para recolha de resenhas e debates. Especialmente no sul de Minas Gerais, as Secretarias Municipais de Educação são parceiras da UFLA para desenvolver esse projeto.

docente no Departamento de Educação da mesma universidade onde concluiu a graduação, a especialização em Educação e o Mestrado em Educação. A disciplina faz parte do curso de Licenciatura em Letras (graduação plena) e tem registrada a seguinte ementa em seus documentos: A escola como espaço de construção e de vivência curriculares; o currículo como mediação da práxis educativa; política e planejamento educacional como processos de formação e de intervenção política e técnica no contexto de uma sociedade democrática.

Se a ementa prevê “intervenção política e técnica”, que conceitos, obrigatoriamente, têm de ser estudados? Como proceder se o currículo do Curso de Letras em tela é disciplinar? No interior da disciplina poder-se-ia fazer diferente? Qual o currículo? Embasado em que concepção teórica? Na Teoria tradicional? Na Crítica? Na Pós-crítica? (SILVA, 1999). Qual política? Qual práxis educativa? Qual planejamento?

Assumindo, então, os princípios teóricos dos currículos embasados na teorização pós-crítica, intencionalmente, no primeiro semestre de 2013, a concepção que perpassou a disciplina contemplou transversalmente conceitos de identidade, de alteridade, de diferença, de diversidade, de cultura, de saber/poder/verdade, de discurso, de representação, de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade, entre outros, os quais remetem compreender os conteúdos da disciplina de forma rizomática.

O paradigma rizomático incita a pensar a constituição dos espaços de formação inicial docente que é múltipla. “A multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e uno, mas, pelo contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo nenhum tem necessidade da unidade para formar o sistema” (DELEUZE, 1998 apud CABRAL; BORGES, 2008, p. 6). O rizoma é aberto e desmontável, pode ser acessado de qualquer ponto, pode ser construído e desconstruído por uma pessoa, por uma formação social, por ações politizadas, pela arte e tantas possibilidades quantas se possa imaginar.

A imagem botânica do rizoma, de acordo com Cabral e Borges (2008), é um tipo de caule que algumas plantas verdes possuem e que cresce horizontalmente. Muitas vezes ele é subterrâneo, mas podendo, também, ter porções aéreas. Ele pode desenvolver raízes e caules aéreos nos seus nós, e, ainda, pode servir como órgão de reserva

de energia, tornando-se tuberoso, com uma estrutura diferente de um tubérculo. Essa imagem pode nos permitir visualizar a metáfora desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995) na obra *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*.

Cabral e Borges (2008) dizem que o rizoma constitui uma combinação cujo resultado não é previsível, determinado, tal combinação é própria do devir. Assumimos, então, essa metáfora desenvolvida por Deleuze e Guattari – que entrelaça, entretece, engalfinha áreas diferentes do saber –, para discutir não só os conteúdos previstos na disciplina da graduação, mas também apostar no conjunto de devires que os temas de gênero e sexualidade anunciam.

Não há uma força coordenadora dos movimentos, o rizoma é uma circulação de estados, uma combinação anômala cujos resultados não podemos prever ou organizar, pois ele está sempre em um meio. Um conjunto de devires e sempre um *intermezzo* – tais seriam as proposições constitutivas de um rizoma, lembrando que o rizoma trata-se de produção de inconsciente e de novos enunciados e de outros desejos. (CABRAL; BORGES, 2008, p.13).

O rizoma, dessa forma, não tem uma estrutura fixa, rígida, previamente organizada, mas, conforme se desenvolve, toma diferentes formas. Essa é uma das características da multiplicidade, que nos permitiu, no processo de desenvolvimento da disciplina, abordar as temáticas relacionadas à sexualidade e ao gênero e às violências sexuais contra crianças. A tessitura de processos de formação rizomáticos convida a ultrapassar a dicotomia *ou/ou* e ousar tecer *e,e,e...*

Cabe aqui destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, requer a necessidade do preparo para o acolhimento da diversidade, portanto as problematizações desenvolvidas na disciplina Escola e Currículo: Política e Planejamento Educacional contemplam as Diretrizes, conforme elencado a seguir:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de

orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002).

Apesar de concordar com o item 2 do artigo 2º e, por isso, inserirmos as discussões de gênero e sexualidades na disciplina, não assumimos o conceito teórico de e para diversidade que trazem a ideia de que a diversidade está dada. Para contemplar aspectos para além do respeito entre as diferentes culturas, gênero, gerações, orientações sexuais, dentre outras, nossa proposta é a abordagem do conceito de “diferença”.

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (éticas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais – pelos quais numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada. (SILVA, 2000, p. 44, grifo do autor).

Assim, ampliando essa citação, assumimos a diferença construída em um jogo de relações de

poder. Na concepção pós-estruturalista, a diferença é um processo linguístico e discursivo. “São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente ao ‘não diferente’”. (SILVA, 2009, p. 87, grifos do autor).

Com vistas a problematizar as diferenças com discentes do curso de Letras e tendo em vista os filmes como um lugar pedagógico (FARIA; PAULINO, 2012), inseriu-se, transversalmente aos conteúdos da disciplina *Escola e Currículo: Política e Planejamento Educacional*, a temática das violências sexuais contra crianças e adolescentes, desencadeada pelo filme *Preciosa – uma história de esperança*⁸. O filme aborda a história de Claireece “Precious” Jones - uma adolescente de 16 anos de idade que sofre inúmeras violências no decorrer da trama, dentre elas a violência sexual. Foi desafiador e instigante utilizar tal filme, pois o cenário da trama mostra uma adolescente que sofre violência sexual pelo pai, é mãe de uma criança com síndrome de Down e está grávida pela segunda vez.

Esta película além de impactar os telespectadores, mostra uma situação de violência que se manteve por muitos anos já que é revelado durante o filme que Preciosa tinha 3 anos de idade quando sofreu pela primeira vez a violência sexual intra familiar. (FARIA; PAULINO, 2012, p. 360).

Os/as estudantes da disciplina em pauta e em processo de formação docente, têm a possibilidade de, nos espaços profissionais que ocupam e que ocuparão (alguns e algumas estudantes estão na segunda graduação e já atuam como professores/as), posicionarem-se como pessoas fundamentais na revelação, na denúncia e no encaminhamento de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. Entretanto, tal condição poderá ser alcançada desde que, em algum momento de sua formação inicial e/ou continuada, tenham tido a construção de aprendizagens relacionadas às temáticas da educação para sexualidade. Viodres Inoue e Ristum (2008) corroboram com esta questão:

Além do cuidador (familiar ou responsável), o educador talvez seja quem

mais tempo permaneça com a criança e o adolescente, considerando a carga horária do sistema de educação brasileiro, e talvez perca, com a atual postura adotada, a única oportunidade de reconhecimento e intervenção, nos casos de violência contra esta população. (VIODRES INOUE; RISTUM, 2008, p. 15).

A formação inicial e continuada para as/os profissionais da Educação nas temáticas que perpassam a Educação para a Sexualidade constitui-se em um desafio. Apesar do Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) prever a formação nessa temática, são muitos os desafios e muitos os fios que podem ser tecidos no referido espaço.

Existe a necessidade de formação inicial e continuada de professores/as para que possam desenvolver processos educacionais relacionados à Educação para a Sexualidade, em muitas dimensões, inclusive da prevenção às violências. Segundo Libório (2012), é preciso

[...] refletirmos sobre as políticas públicas na área da educação de uma forma geral, como por exemplo, enfatizar a necessidade das instituições escolares implantarem programas de educação afetivo-sexual, no interior dos diversos níveis de ensino (que podem propiciar maiores condições das crianças e adolescentes se protegerem das situações de violência sexual). (LIBÓRIO, 2012, p. 4).

Nesse contexto, algumas perguntas borbulham: O que a discussão das violências sexuais tem a ver com a disciplina *Escola e Currículo: Política e Planejamento Educacional*? Como os/as discentes inserem-se nas discussões? Quais as implicações da ousadia de assumir a educação para a sexualidade na Educação Superior? A voz das/dos discentes partilham o ensaiar respostas nas suas provisoriiedades.

⁸Título original: *Precious: Based on the novel by Sapphire* (2009). O filme foi baseado no romance *Push* de Sapphire.

“FAZER SENTIR, TOCAR, ANGUSTIAR, ALEGRAR, CHOCAR”: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS EM UM CURRÍCULO DISCIPLINAR

Problematizaremos, a seguir, as falas dos/das discentes que participaram da disciplina⁹. Dentre várias atividades foi-lhes solicitado que redigissem um texto em que estabelecessem a relação do filme e a referida disciplina. Uma primeira aproximação refere-se às resistências possíveis a partir de um currículo disciplinar concebendo a disciplina rizomaticamente que, conforme explicitado anteriormente, insere-se na concepção pós-crítica de currículo (SILVA, 1999). O autor não aborda o conceito de rizoma ao falar dos currículos. Essa concepção foi assumida por nós a partir das ideias de Deleuze estudadas por Cabral e Borges (2008), Gallo (2008), dentre outros para apontar possibilidades de discussão de gênero, de sexualidade, de relações étnico-raciais nos conteúdos programáticos das disciplinas conforme as falas de discentes matriculados/as na mesma.

A função do educador vai além da proposição e mediação do conteúdo, uma vez que está contribuindo não apenas para a formação de um profissional, mas também e principalmente para a formação de um ser humano apto a integrar e interagir com a realidade social de maneira crítica e reflexiva. (S.M.O.).

Nesse processo, os artefatos culturais são de fundamental importância para desencadear não só sentimentos, pois a linguagem não é somente comunicação, mas prática discursiva que produz sujeitos e objetos (CAMARGO, 2012) - produz ao dizer e também quando não diz.

Trabalhá-lo (o filme) em sala é uma forma de trazer discussões de temas reais para a sala de aula – fazer sentir, tocar, angustiar, alegrar, chocar (não por si só). Silenciar questões de gênero, de violência sexual, em favor de um moralismo (pelo fato de ser moral, já que esse ato conduz uma indústria ao mal) é deixar a barbárie intocada (não criticá-la). (L.E.S.P.).

Ora, se é por meio da linguagem que o ser humano conhece, interpreta, transforma a realidade e é pela linguagem que dá sentido ao mundo e, também, o cria e o transforma, pois o sentido não está nas coisas, o sentido é uma construção do sujeito a partir dos discursos que ouve, fala, pratica, discute (CAMARGO, 2012), o que não é dito também tem a força da subjetivação. Então, silenciar as questões de gênero e de violência sexual potencializa uma poderosa ordem do discurso (FOUCAULT, 1996). Quando a escola não insere em seu currículo a Educação para a Sexualidade e nem as relações de gênero, é uma forma de compactuar com a manutenção de significados que resvalam em moralismos, em naturalizações, em essencialismos. Quaisquer dos níveis de educação, seja na educação básica seja na Educação Superior, poder-se-iam ampliar os limites para as disciplinas, conforme expressa o discente a seguir:

A disciplina Escola e Currículo não tem limites para que as pessoas tenham educação; para estabelecer interação dentro e fora da escola para que os estudantes possam estudar e enfrentar seus problemas com apoio dos amigos, pais e, principalmente, professores e direção escolar. (R.F.S.).

Por que não tem limites? Porque se a concepção é de um espaço rizomático – mesmo que seja no interior de uma disciplina –, ele não começa e nem acaba; é aberto e desmontável; está sempre entre e no meio e não se restringe à escola, abrindo possibilidades para que o/a discente das licenciaturas aprendam que a referida escola não está sozinha no enfrentamento, no caso, das violências sexuais. Um fio puxado nessas discussões indica o desconhecimento de discentes/licenciandos/as do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), da universalização dos direitos da criança de até 6 anos à educação pública que começou a ser colocada em prática.

Ao promulgar o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil possibilitou novos olhares para as questões sociais e culturais que envolvem crianças e adolescentes. Ribeiro, Ferriane e Reis (2004) problematizam isso ao focar na importância das crianças e dos adolescentes serem considerados sujeitos de direitos e não menores

⁹ Oferecida no segundo semestre de 2013. Turma com 30 alunos/as.

incapazes, objetos de tutela, de obediência, de submissão. Por um lado existe o desconhecimento destas e outras legislações que rezam sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Por outro, se há o desconhecimento, há, também, a fragilidade de uma concepção de infância, de sexualidade e de gênero. Ainda, na maioria das vezes, reitera-se a educação das crianças como pessoas sem voz, sem o direito de expressar suas curiosidades acerca da temática da sexualidade, tornando-as, em muitos casos, presas fáceis para as violências sexuais. Todas essas discussões, além de outras, puderam acontecer na disciplina Escola e Currículo: Política e Planejamento Educacional.

A partir do filme, percebe-se a importância do trabalho com as questões acerca de gênero e diversidade sexual como forma de levar o aluno a se conhecer e conhecer o outro; de como ele é influenciado pelo mundo que o cerca. (A.P.M.).

Ensinar, como temos aprendido nas aulas de Escola e Currículo, não significa apenas apresentar os conteúdos de aprendizagem; sua função apresenta-se conjuntamente no ato de trazer significado ao contexto de vida do aluno. Ou seja, conscientizá-lo e ensiná-lo a respeitar e compreender o outro; isso compõe a base dos direitos humanos e é o fruto de uma educação que pode ser reconhecida como de qualidade. (C.B.S.).

Para conhecer a si mesmo torna-se fundamental conhecer o outro. Mesmo sem aprofundamentos teóricos esses/essas discentes estão acenando para o conceito de cuidado de si de Michel Foucault (2004) que anuncia e desenvolve, em sua obra, a problemática que pode ser sintetizada na pergunta: que relações mantemos com os outros por meio de estranhas estratégias e relações de poder? Foucault diz, no livro *A Hermenêutica do Sujeito*, que:

O cuidado de si é uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo [...] designa sempre algumas ações [...] que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. (FOUCAULT, 2004, p. 14-15).

Essa atitude de transformação, de modificação, exige coragem para ser implementada, navegando-se pelos mecanismos de saber/poder/verdade. Assim, para puxar os fios no interior de uma disciplina, precisa-se saber qual fio? Como puxá-lo? Que relação estabelecer entre os conteúdos programáticos das disciplinas e os temas pautados pela transversalidade? Como desencadear a fala discente sobre temas que podem “trazer significado ao contexto de vida do aluno” (C.B.S.)? Temas que, na maioria das vezes, estão imersos nas concepções do senso comum – não se fala de sexualidade com as crianças, pois elas são inocentes; porque desperta; porque não estão preparadas e assim “a barbárie (permanece) intocada” (L.E.S.P.). As ferramentas foucaultianas dão-nos subsídios para fortalecer as tomadas de atitude. Camargo (2012, p. 105) sintetiza como Foucault concebe o conceito de poder:

[...] é preciso estar ciente de que o poder não se possui: exerce-se; está em todas as relações humanas, todos o exercem e o transmitem; não é onipotente, mas onipresente; é um jogo em que forças de direções variadas e diferentes se entrecruzam. (CAMARGO, 2012, p. 105).

Essas ideias potencializam as relações de poder no interior das instituições responsáveis pelos processos educativos, no caso, as escolas de Educação Básica e Educação Superior. Pode-se, então, fazer diferente? Pode-se instigar os sujeitos a se “inventarem” de outras formas, sendo o sujeito um efeito do discurso e do poder? Afirmamos que sim e as relações estabelecidas por discentes da disciplina Escola e Currículo: Política e Planejamento Educacional e a maneira como ela foi conduzida corroboram com nossas expectativas: “A disciplina conduz em seus princípios à elaboração do currículo além das disciplinas presentes na escola tradicional” (A.M.).

Que princípios são esses a que esse/essa discente se refere? Justamente o rompimento com uma maneira única de pensar. Problematizar as escolas, seus conteúdos e também seus não conteúdos, as famílias, as relações entre as pessoas para significar diferentemente a vida, o mundo penetrando “[...] no jogo das diferenças, das lutas sociais em meio às relações de poder e

estas, como relações interpessoais, podem se alterar, permanentemente, na medida em que novos sujeitos e novas práticas se instalam no social" (CAMARGO, 2012, p. 103).

No compromisso com as lutas sociais, o tema das violências sexuais emerge com a força do tanto a se fazer. O referido tema passa por questões de educação, de saúde, de justiça, de ética, que penetram na atuação das redes de proteção¹⁰ que implicam na intersectorialidade: escola, famílias, ministério público, conselho tutelar, conselho dos direitos da criança e do adolescente, dentre tantos outros órgãos. Tudo isso causou impacto entre os/as discentes:

Em sala de aula é importantíssimo trabalhar com a ação de ensinar sobre tais abusos, a fim de propiciar o entendimento a respeito de como se constrói uma cidadania e o amor pelo próximo, aprendendo a viver com o outro, desvinculado de preconceitos. Assim poderemos dar ouvidos a diversas pessoas que acabam optando pelo silêncio por não encontrar alguém com quem possam falar, e muitas outras que vivem uma utopia, a espera de uma mudança significativa de suas vidas. É necessário mais que sonhos de nossa parte, é preciso trabalhar com essas temáticas na prática e conjuntamente com a comunidade e todos os órgãos presentes nela; edificar um trabalho transdisciplinar. (C.B.S.).

Não é raro que o desempenho escolar ruim de crianças seja decorrente de abusos sexuais e, nesse sentido, é fundamental que se saiba como proceder em tais casos de modo a proporcionar a superação de traumas ou, ao menos, a sua mitigação. Enquanto instituição formadora de opiniões em massa, devido a sua capilaridade, a escola talvez seja a instituição mais adequada à conscientização da sociedade quanto a esta dura realidade, pois, assim, se pode formar indivíduos sensíveis ao problema, e que de alguma forma converterão a clareza adquirida quanto à questão em

atitudes de repúdio a estes atos, incentivando a denúncia, se necessário, ou prevenindo quando possível. (L.O.).

Com a disciplina "Escola e Currículo Política e Planejamento Educacional" pudemos perceber como é importante que o professor tenha um olhar mais atento em relação a seus alunos e, se necessário for, tome as devidas providências para o bem estar deles. O abuso de crianças e adolescentes é crime e o professor e a escola têm o dever de zelar por seus alunos, fazendo o que necessário for para acabar com o abuso. (N.P.V.).

A história de Preciosa é triste e forte, mas quantas Preciosas não passam por nós todos os dias e ocupados em afazeres e planejamentos de aula, não olhamos em seus olhos para percebermos a tristeza de uma vida distorcida e repleta de preconceito. (M.L.F.M.).

As discussões a partir do filme remetem a questionamentos de como fazer ao se deparar com suspeitas, possibilidades para as denúncias e todo o tipo de prevenções. Nosso grande desafio consiste em implantar políticas educacionais que somam às políticas sociais, dando-se muita importância às ações educativas dirigidas a diferentes grupos. "A escola, por ser instituição que ocupa lugar privilegiado na rede de atenção à criança e ao adolescente, deve assumir papel de protagonista na prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes" (BRASIL, 2004, p. 26). Essa ação seria de prevenção primária havendo também a chamada prevenção secundária¹¹ e terciária¹².

Para a efetivação das denúncias, das prevenções e do desmontar dos preconceitos em relação ao tema, a formação inicial discente é peça fundamental nesse processo. Depois das muitas discussões, alunos e alunas afirmam a importância de que: "Passe(m) pela devida preparação de

¹⁰A Rede não é um simples ajuste técnico, metodológico e administrativo, mas implica uma mudança cultural e comportamental. É uma oportunidade estratégica de construção de ambientes para novas posturas e de instrumentos de apoio que fazem parte de um processo de mudança em curso." (BRASIL, 2004, p. 78).

¹¹A prevenção secundária refere-se a ações que impeçam que "[...] atos de violência aconteçam e/ou se repitam. As ações desenvolvidas devem incidir sobre situações de maus-tratos já existentes" (BRASIL, 2004, p. 26).

¹²A prevenção terciária ocorre após a denúncia de um caso confirmado de violência sexual contra a criança visando romper o ciclo da violência, em movimento de proteção constante à criança, punição para o/a agressor/a e tratamento para ambos (FURNISS, 1993).

professores para lidarem com a problemática” (L.O.).

CONSIDERAÇÕES DISTANTES DE FINAIS SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DISCENTE, GÊNERO E SEXUALIDADES

Os desafios são imensos na formação inicial docente. Muitos fios a serem puxados para penetrar em questões delicadas e importantes e que são complexas, múltiplas, muitas vezes inusitadas. Isso requer potencializarmos os saberes de experiência. Contreras (2010) discute a importância dos saberes pedagógicos pessoais advindos de perguntas que são geradoras de outras perguntas nos contextos das práticas docentes.

Aqui poderíamos pensar nos saberes de experiência que foram geradores de saberes de experiência e quiçá gerarão outros saberes de experiência. A professora da turma de Licenciatura em Química – uma das autoras deste texto –, que inseriu a temática de gênero e sexualidade em suas aulas e propôs as problematizações instigou, com a sua prática docente, outras pessoas a fazerem o mesmo. Assim, uma das discentes do curso de Licenciatura em Química, coautora deste texto e agora professora da Licenciatura em Letras –, foi desafiada a elaborar perguntas que geraram outras perguntas sobre a possibilidade de fazer diferente; de inserir um tema tão polêmico, paradoxal, enigmático, contraditório que suscita interrogações, exploração de si, do outro e do mundo.

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2002, p. 25-26, grifo do autor).

Somos, portanto, sujeitos da experiência, deixando-nos tocar por novas formas de integrar processos de formação inicial; de acionar, mesmo em estruturas disciplinares, um espaço rizomático que puxe os fios das relações de gênero e das sexualidades; que, juntamente a Foucault, instigamo-nos a criticar o que somos, o que nos tornamos e quais as implicações políticas de assumirmos determinados temas para a discussão, pois a escolha, a seleção do que discutir também é

relação de poder. É “[...] uma multiplicidade de correlações de forças [...] lutas e afrontamentos incessantes” (FOUCAULT, 2007, p. 89).

Propusemo-nos a apresentar e problematizar as múltiplas possibilidades para a inserção das temáticas de gênero e sexualidades na formação discente. Este texto, portanto, apontou que há estranhamentos quanto à produção de conhecimento nessas temáticas por discentes advindos de Cursos de Licenciatura em Química e, ainda mais, quando discentes tornam-se docentes e propõem em sua prática educativa essas mesmas discussões. Apresentamos, então, a experiência em uma turma de um Curso de Licenciatura em Letras, cuja docente é a coautora deste texto e egressa do Curso de Licenciatura em Química. Assim, apontamos que, o que potencializou as discussões de gênero e de sexualidades na formação inicial discente foi a inserção do tema nas aulas de uma disciplina do curso redimensionando-a e concebendo-a rizomaticamente, ou seja, transformando-a em espaço que possibilitasse puxar fios: da ementa, dos temas estudados, das discussões realizadas. Afirmamos, portanto, ser possível acionar práticas nas quais se produzam resistências – mesmo em currículos disciplinares –, sendo que: resistir é “criar”! (VILELA, 2006).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Secretaria dos Direitos Humanos e Ministério da Educação. **Guia Escolar: Métodos para identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e adolescentes**. 2. ed. Benedito Rodrigues dos Santos et al.; Rita Ippolito (Coordenação técnica). Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

CABRAL, Cléber; BORGES, Diogo. **Rizoma: uma introdução aos Mil Platôs de Deleuze e Guattari**. 2008. Disponível em:

<<http://www.revista.criterio.nom.br/artigo-rizoma-mil-platos-deleuze-guattari-diogo-borges-cleber-cabral.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Cultura e Diferenças no Cotidiano da Escola e no Currículo. In: RIBEIRO, Cláudia. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras, MG: UFLA, 2012. p. 98-121.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidades e Infâncias**. A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CASTANHEIRA, Marina A. M. **Meninas na escola**: (im)possibilidades para (des)construções mediadas pelas relações de gênero. 2013. 97f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras, UFLA, Lavras, MG, 2013.

CONTRERAS, José. Ser y saber em la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 68, n.2, p. 61-81, ago. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1995.

FARIA, Livia M. C. **Violências sexuais**: o que borbulha em instituições de educação infantil do sul de Minas Gerais...!?. 2013. 114f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras, UFLA, Lavras, MG, 2013.

FARIA, Livia M. C.; PAULINO, Alessandro G. Entre Marias e Preciosas: textos,

culturais, gênero e violências sexuais. In: RIBEIRO, Cláudia. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras, MG: UFLA, 2012. p. 355-371.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FURNISS, Tilman. **Abuso sexual da criança**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abril 2002.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes**: reflexões sobre a ação do educador. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge23574int.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

PAULINO, Alessandro Garcia. **Cinema, Gênero e Sexualidades na Formação Inicial de Professores e Professoras**. 132f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras, UFLA, Lavras, MG, 2013.

RIBEIRO, Cláudia M. (Org.) **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras, MG: Editora UFLA, 2012.

RIBEIRO, Cláudia M.; SOUZA, Ila M. (Orgs.) **Tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras, MG: UFLA, 2008.

RIBEIRO, M. A.; FERRIANE, M. das G. C.; REIS, J. N. dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 456-464, mar./abr. 2004.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. In: KOHAN, Walter; GONDRA, José. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIODRES INOUE, Silvia Regina; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise dos casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 11-21, jan./mar. 2008.