

## REGULAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### **André Luiz dos Santos Barbosa**

*Doutorando do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, andrelsbarbosa@gmail.com ;*

### **Angela Maria Venturini**

*Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, angelamaria.venturini@gmail.com ;*

### **Allana Glauco da Silva**

*Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, glaucoallana@gmail.com ;*

### **José Guilherme de Oliveira Freitas**

*Doutor pelo curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, jguilherm18@gmail.com .*

### **Resumo**

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) retoma o Direito Humano (ONU, 1948): “Toda pessoa tem direito à educação”. Entendemos esse direito não só como o direito que toda pessoa deveria ter de ser educada, mas também como o direito que toda pessoa deveria ter de refletir sobre e promover a educação em todos os seus níveis. Assim, estranhamos a majoritária presença de mulheres cis nos cursos de formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro; e abraçamos a ideia de que existem regulações sobre quem pode educar, sobretudo regulações de gênero, nesse processo formador. Sob a perspectiva analítica Omnilética, consideramos as culturas, políticas e práticas em suas relações complexas e dialéticas presentes nessa flagrante regulação de gênero, para

a tensionarmos, promovendo a emersão de questões como estas: homens cis podem atuar na Educação Infantil? Homens trans podem atuar na Educação Infantil? Mulheres trans podem atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Apostamos na multiplicidade, ainda que resistente, de pessoas que investem em suas formações para atuarem em todas as modalidades de ensino da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Gênero, Formação de professores, Omnilética.

**A** Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) retoma o Direito Humano (1948): “Toda pessoa tem direito à educação”. Entendemos esse direito não só como o direito que toda pessoa deveria ter de ser educada, mas também como o direito que toda pessoa deveria ter de refletir sobre e promover a educação em todos os seus níveis.

Assim, estranhamos a majoritária presença de mulheres cis nos cursos de formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro; e abraçamos a ideia de que existem regulações sobre quem pode educar, sobretudo regulações de gênero, nesse processo formador.

Sob a perspectiva analítica Omnilética, consideramos as culturas, políticas e práticas em suas relações complexas e dialéticas presentes nessa flagrante regulação de gênero, para a tensionarmos.

Neste artigo, iniciamos esse tensionamento, articulando a prática da professora travesti, negra e gorda Nascimento (2020) com os conceitos de colonialidade, interseccionalidade e currículo. Este trabalho é, então, uma pesquisa qualitativa a partir de revisão bibliográfica sobre estes conceitos e sobre aquela prática.

Isso já nos proporciona a emersão de questões como estas: homens cis podem atuar na Educação Infantil? Homens trans podem atuar na Educação Infantil? Mulheres trans podem atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Apostamos na multiplicidade, ainda que resistente, de pessoas que investem em suas formações para atuarem em todas as modalidades de ensino.

A partir de revisão bibliográfica sobre os conceitos de colonialidade, interseccionalidade e currículo e da consideração das provocações relatadas pela Professora Travesti, Negra e Gorda Nascimento (2020), desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que contribui com a reflexão e o tensionamento da regulação de gênero presentes no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Nessa revisão bibliográfica, utilizamos livros ou artigos de Mignolo (2017), Santos (2013), Nascimento (2020), Akotirene (2021), Macedo (2006), Butler(2015) e Lopes e Borges. (2015).

O conceito de colonialidade nos ajuda a identificar as regulamentações normativas na organização da sociedade; a interseccionalidade nos convida a pensar sobre as diferentes formas de se configurarem dinâmicas inclusões-exclusões a partir dos atravessamentos de

diferentes marcadores identitários em diferentes contextos sociais (e o perigo das generalizações na produção de conhecimentos a respeito dessas dinâmicas); a concepção de currículo narrado potencializa o currículo como um espaço-tempo híbrido de culturas postas em jogo em sua constituição.

Articulando esses três conceitos, reconhecemos a origem colonial das regulações de Gênero e confirmamos a necessidade de desvelá-las no currículo do curso de Pedagogia, entendendo que, assim como essas regulações compõem esse currículo, as resistências a essas regulações também o compõem, o que revela a complexidade e o caráter dialético das relações entre as políticas, as culturas e as práticas que o constituem. Como resultado, temos a emergência de questões que possam proporcionar uma produção de conhecimento que tensione essas regulações de Gênero no currículo desse curso.

Para legitimar a produção de questões que ajudem a compreender as relações dialéticas e complexas (entre as e) das culturas, políticas e práticas que constituem o currículo do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação, valemo-nos da ideia de dinâmicas inclusões-exclusões que Santos (2013) desenvolve junto ao Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Santos (2013) considera as inclusões como uma luta social de tentativa de combate às exclusões num processo infindo, dialético e complexo, que, para ser compreendido e tensionado, devem-se considerar as culturas, as políticas e as práticas envolvidas nesse processo em suas relações complexas e dialéticas. Desse entendimento, Santos vem desenvolvendo uma perspectiva analítica: a Omnilética.

Para a Omnilética, as dinâmicas inclusões-exclusões estão em constante movimento, o que faz com que, aqui, busquemos produzir questões a partir do seu potencial de compreensão da assimetria de forças que constitui o currículo, dentre essas forças aquelas que caracterizam as regulações de gênero (e que resultam em exclusão e inclusão nesse currículo) não como um jogo dado, mas sim como uma disputa em que os atores (múltiplos) estão em constante transformação, o que coloca também suas relações em constante movimento.

Butler (2015) em seu livro “Problemas de Gênero” desconstrói expectativas normativas com que a categoria Gênero vem se apresentando nas sociedades ocidentais: Butler desnaturaliza o Gênero,

explicitando sua multiplicidade (em oposição a binaridade cisnormativa masculino X feminino), sua instabilidade (em oposição a uma pretensa estabilidade atrelada ao constructo social corpo sexuado-gênero), desenvolvendo o conceito de performatividades de gênero, contribuindo assim com o desvelo de táticas regulatórias cisheteronormativas.

As regulações de gênero que estão expressas pela majoritária presença feminina no corpo discente do curso de Pedagogia podem estar articuladas às dinâmicas de exclusões-inclusões de performatividades de gênero no campo da Educação. Uma outra evidência dessas regulações seria a também majoritária presença feminina atuando nas creches, pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro.

Recorrendo aos princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), que retoma o Direito Humano: “Toda pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948), entendemos esse direito não só como o direito que toda pessoa tem de ser educada, mas também como o direito que toda pessoa tem de refletir sobre e promover a educação em todos os seus níveis.

Embora haja diferentes interpretações para o que seja “educação”, parece ser consensual que todos tenham direito a ser educado, no entanto, a majoritária presença feminina no curso de Pedagogia suscita a ideia de que existem regulações sobre quem pode educar. Essas regulações parecem estar atravessadas por questões de gênero (entre e junto a outras) e materializarem-se no próprio currículo do curso de Pedagogia.

Nas sociedades ocidentais, o gênero tem se configurado como um marcador identitário binário masculino/feminino, por isso promotor de hierarquias que resultam em dinâmicas inclusões-exclusões, seja pela desqualificação de um dos polos desse binário, seja através da invisibilidade de toda performatividade que há entre os polos e/ou para além deles, como as pessoas trans.

Entendemos essa configuração como parte de um conjunto de regulações normativas (de gênero) que tentam demarcar a ocupação do espaço público e que estão articuladas com um projeto maior de ordenação de poderes, o que nos aproxima das ideias que Mignolo (2017) a respeito do conceito de colonialidade.

De acordo com Mignolo (2017), “A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental

desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.”(MIGNOLO, 2017, p. 2). Dentre os nós histórico-estruturais relacionados por Mignolo (2017) para o tensionamento de uma ideia de colonialidade universal estão:

(...) 5. Uma hierarquia racial/étnica global que privilegiava pessoas europeias em detrimento de pessoas não europeias (Quijano, 1993, 2000). (...) 6. Uma hierarquia de gênero/sexo global que privilegiava homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais (Garza Carvajal, 2003; Trexler, 1995; Sigal, 2000; Enloe, 2001; Tlostanova, 2010b; Oyesumi, 1997). Um sistema que impôs o conceito de “mulher” para reorganizar as relações de gênero/sexo nas colônias europeias, efetivamente introduzindo regulamentos para relações “normais” entre os sexos, e as distinções hierárquicas entre o “homem” e a “mulher” (Lugones, 2008, 2010; Tlostanova, 2008; Suárez Navaz e Hernández, 2008). 7. Consequentemente, o sistema colonial inventou também as categorias “homossexual” e “heterossexual” (por exemplo, a expressão famosa e/ou infame de Bartolomeu de las Casas: “el pecado nefando”), assim como inventou as categorias “homem” e “mulher”. (MIGNOLO, 2017, p.11)

Podemos perceber aí o desvelo da invenção de marcadores identitários binários (europeu x não europeu, homem x mulher, heterossexual x homossexual...). Esses binários hierarquizados se atravessam e resultam em uma assimetria de forças que implica em regulações (também de Gênero) na produção e na transmissão do conhecimento nos processos de colonização (Todos podem educar? Quem pode educar?). Esta assimetria de forças e aqueles atravessamentos passam a ser melhor mapeados a partir do conceito de Interseccionalidade.

Akotirene (2021), opondo-se às suas titulações acadêmicas (mestra e doutoranda), propõe uma descolonização epistêmica que promova o rompimento do isolamento do marcador de raça, reconheça sua integração ao que chamou de outras tecnologias de opressão, situando a origem do conceito de interseccionalidade na militância

negra e resgatando o afrocentrismo desse conceito. Para a autora, a interseccionalidade

é uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar **a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado**, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas.”(AKOTIRENE, 2021)

A professora travesti negra e gorda Nascimento (2020) estende esse conceito, entendendo que

A mesma ciência do norte global, que demarcou, a partir de século XVIII, a etnia negra como inferior e que fez da cisheterossexualidade compulsória a única vivência sadia de gênero e sexualidade, é também a “ciência” que produz o estigma sobre o corpo gordo, classificando-o como monstruoso numa perspectiva patológica e moral e também como próprio da natureza orgânica do corpo. (NASCIMENTO, 2020, p.17)

É nessa esteira que Nascimento (2020) rompe com os disciplinamentos acadêmicos para apresentar-nos os efeitos das normas regulatórias sobre suas vivências, expandindo o conceito de interseccionalidade (situando-se em uma encruzilhada de opressões). Em um desafio aos ideais de igualdade preconizados pelos “araútos dos Direitos Humanos”, ainda Nascimento (2020) atenta para as assimetrias sociais inerentes à construção colonial do Brasil, entendendo sua vida como um ato de resistência ao que chamou de cis/hetero/branco/normatividade, uma vez que se entende como travesti negra e gorda, sobretudo em tempos de pandemia de COVID-19. “Não somos iguais, somos diferentes e, na teia de lugares sociais que ocupamos, temos acessos completamente distintos aos direitos humanos.” (NASCIMENTO, 2020, p.3)

Dentre os efeitos dos reguladores normativos, aquele que mais nos chama a atenção é o medo de morrer. Nascimento (2020) recorre à pesquisa de Pedro Antunes para salientar que a expectativa de vida de travestis e transexuais femininas é de 35 anos de idade, enquanto a da população brasileira em geral é de 74,9 anos.

Essa diferença de expectativa de vida, segundo Nascimento (2020) enquadra-se no que Achille Mbembe (2018) reconhece como um regime de necropolítica: “um modo pelo qual o Estado legitima

a execução de corpos considerados descartáveis e indesejáveis para as estruturas sociais cis/hetero/branco/magro/normativas” (NASCIMENTO, 2020, p.14)

O conceito de Interseccionalidade assim expandido por Nascimento (2020) reafirma as nossas preocupações iniciais: verificar se um Direito Humano (ONU, 1948) - Toda pessoa tem direito à Educação - tem sido garantido a todos. Como esse direito tem sido interpretado? Aqui nos perguntamos: um estado que legitima a execução de corpos considerados descartáveis e indesejáveis apostaria na potencialidade educadora desses corpos? Nascimento é professora. Isso nos convida a reconhecer que os currículos formadores de professores são muito mais do que as intencionalidades expressas em suas políticas, estão muito além dos valores e dos conhecimentos que os constituem (culturas) e há muito a ser desvelado em suas práticas.

É pensando nas relações complexas e dialéticas entre as políticas, as culturas e as práticas que compõem performaticamente o currículo no qual identificamos regulações normativas de gênero que resultam nas dinâmicas inclusões-exclusões, que nos alinhamos com a concepção de currículo espaço-tempo proposta por Macedo (2006), para quem o currículo é um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas. (p. 289)

Parto do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. (...) Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. MACEDO, 2006, p.289)

Assim, apostamos ser possível o tensionamento da configuração em que um currículo se encontra, no caso o currículo do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, permitindo a emersão de suas tentativas de regulação, em um esforço

para potencializar quem tenha sua presença em vulnerabilidade nessa configuração.

Trazemos uma metáfora que pode favorecer uma aproximação a essa ideia. Há quem tente se orientar frente ao abismo da falta de fundamentos buscando construir um fundo aparentemente sólido no qual se apoiar. Essa solidez, porém, é decorrente de sedimentos superpostos em um meio aquoso no qual submergimos tentando em vão buscar um ponto que nossos pés alcancem. Sugerimos que paremos de buscar o chão e comecemos a nadar, revolvendo esses sedimentos, turvando a água, mas ao mesmo tempo desestabilizando o que se apresenta estável e incontestável...” (LOPES, BORGES, 2015)

Lopes e Borges (2015) reforçam nossa aposta, sugerindo a desestabilização do que parece estável. Essa é a melhor tradução para o objetivo de nossas questões: desestabilizar regulações de Gênero que parecem estáveis, mas que não são. E para evidenciar a instabilidade dessas regulações, propomos questões que possam contribuir com a emergência de tantas possibilidades de ser educado e de ser educador. Eis algumas questões:

- homens cis podem atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Há homens cis no curso de Pedagogia? Em que percentual?
- Homens trans podem atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Há homens trans no curso de Pedagogia? Em que percentual?
- Mulheres trans podem atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Há mulheres trans no curso de Pedagogia? Em que percentual?
- Que dificuldades performatividades de gênero que não sejam mulheres cis encontram para ingressar e permanecer nos cursos de Pedagogia?
- Que facilidades performatividades de gênero que não sejam mulheres cis encontram para ingressar e permanecer nos cursos de Pedagogia?

Assim, pensamos estar contribuindo com a produção de um conhecimento potente que fortaleça a multiplicidade de pessoas que investem em suas formações para atuarem em todas as modalidades de ensino da Educação Básica.

## Referências

AKOTIRENE, C. **Entrevista com Carla Akotirene**. Disponível em <https://geledes.org.br> Acesso em 27/03/2021.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

LOPES, A.C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015, v. 45, nº 157 (486-507).

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2006, v. 11, nº 32 (285-296).

MIGNOLO, W.D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), 2017, v. 32, nº 94 (1-18).

NASCIMENTO, L.C.P. Eu não vou morrer: solidão, autocuidado e resistência de uma travesti negra e gorda para além da pandemia. **Revista Inter-Legere**. Natal: Periódicos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2020, v. 3, nº 28.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: < [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 20/05/2021.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre Inclusão em Educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

UNITED NATIONS INTERNACIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND/ FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>> Acessado em 20/05/2021.