



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ADRIELEN AMANCIO DA SILVA

**GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS, COMPLEXAS E  
NECESSÁRIAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UEL E  
DA UNIR**

---

Londrina  
2021



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2021

ADRIELEN AMANCIO DA SILVA

**GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS, COMPLEXAS E  
NECESSÁRIAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UEL E  
DA UNIR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Regina de Jesus.

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Adrielen Amancio da.

Gênero e Formação Docente : aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR / Adrielen Amancio da Silva. - Londrina, 2021.  
227 f. : il.

Orientador: Adriana Regina de Jesus.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Pedagogia - Tese. 3. Componente Curricular - Tese. 4. Gênero - Tese. I. Jesus, Adriana Regina de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ADRIELEN AMANCIO DA SILVA

**GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS, COMPLEXAS E  
NECESSÁRIAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UEL E  
DA UNIR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Regina de Jesus  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucélia Tavares Guimarães  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
– UEMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Aparecida Foletto de Moraes  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 24 de fevereiro de 2021.

*Dedico este trabalho à todas as pessoas  
guerreiras deste país.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos participantes da pesquisa que contribuíram veemente para a concretização desse trabalho, sem elas e eles não seria possível desenvolver algo tão enriquecedor, tanto pessoalmente como intelectualmente.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Regina de Jesus, minha orientadora, que me acolheu carinhosamente desde o início. A jornada de lá para cá foi intensa, de inúmeras aprendizagens, de inúmeros amadurecimentos. Sem ela também não conseguiria ter chegado aqui. Muito obrigada pela paciência, compreensão e parceria em todo esse processo.

Agradeço também a banca: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucélia Tavares Guimarães; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Aparecida Foletto de Moraes por aceitarem participar desse momento tão especial na minha formação. Obrigada pelas contribuições riquíssimas, pelas falas acolhedoras e apontamentos certos.

A Capes, pelo fomento da bolsa, pois contribuiu significativamente para minha dedicação integral ao trabalho.

As professoras e professores do PPEdu-UEL que fizeram parte desse processo, por meio dos debates, componentes curriculares e orientações. Aos colegas do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente pelos enriquecedores encontros. Aos Colegas do grupo de Extensão CEGEN, pelas discussões maravilhosas, me ajudaram muito no amadurecimento da pesquisa.

Aos novos amigos do PPEdu-UEL, em especial àqueles que continuarão fazendo parte da minha vida: João Fernando, Marcelo, Martinho, Thaíse, Flávia, Dani, Maria Ilza e Ana Letícia, com vocês essa jornada se tornou incrivelmente inesquecível.

A minha mãe Sinair, meu pai Francisco, minhas irmãs Flaviane; Ana Cláudia e Camilly Victória que sempre me socorreram nos momentos de desespero, que festejaram nos momentos de alegrias. Obrigada por serem minha família.

Ao meu companheiro, Wanderson, que sempre está ao meu lado, desde o mais simples café da tarde até as mais intensas aventuras. Iniciamos e amadurecemos juntos nesse processo de formação e estamos também concluindo juntos essa etapa. Espero continuar essa jornada de aprendizagens compartilhando cada momento contigo, muito obrigada.

As minhas amigas e amigo de todas as horas: Alice, Yara, Juliana, Ester e Rildo por me apoiarem e incentivarem nesse processo formativo. Em especial a Yara pelas dicas, correções e pela epígrafe. Cada um de vocês completam a minha existência de um modo especial. Sempre me escutando, me ajudando a ser melhor, me ajudando a ser mais.

*Meu sonho é ver todas as pessoas de mãos dadas.  
O Mundo como uma dança de roda, sem competição  
nem hierarquias.  
Meu sonho é ver igualdade de oportunidades  
E as pessoas vivendo sua concepção integral de ser  
humanos.  
Meu sonho é ver uma sociedade mais fraterna  
E a cultura de competição vertical cedendo lugar  
para uma educação horizontal e libertadora.  
Meu sonho é ver a humanidade e todos os seres  
“vivendo o Bem Viver”,  
Compartilhando sua existência nesta Casa Comum.  
Como seria um Mundo onde todos dessem as mãos e  
dançassem?*

*Yara Souza  
Ji-Paraná - RO*

SILVA, Adrielen Amancio da. **Gênero e formação docente:** aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Senso* da Universidade Estadual de Londrina pela Linha de Pesquisa “Docência: Saberes e Práticas” do Núcleo 1: “Formação de Professores”. Tivemos como geral compreender como as relações entre Gênero e Formação Docente são articuladas, por meio de um componente curricular, e são percebidas e questionadas por estudantes e docentes dos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR. A investigação se desenvolveu em duas universidades públicas: uma da Região Norte, Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Ji-Paraná, e outra da Região Sul, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os procedimentos metodológicos foram o questionário aplicado aos discentes, a entrevista semiestruturada desenvolvida com as docentes que ministraram os componentes curriculares “Educação e Diversidade” na UEL e “Educação, Gênero e Sexualidade” na UNIR e o estudo documental nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia dessas duas instituições, focalizando as ementas desses dois componentes. Já o método de análise se pautou em uma perspectiva qualitativa sendo desenvolvido por meio da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2006). Os dados produzidos estão apresentados em três momentos: no primeiro trazemos uma breve discussão sobre os componentes, assim como as falas das docentes. No segundo momento apresentamos uma caracterização dos participantes, sendo desenvolvidos os contextos de quem fala. No terceiro, sendo denominado “para dizer o que?”, realizamos a categorização temática a partir das respostas dos questionários e entrevistas. As categorias centrais que emergiram dos dados foram: Experiências Formativas; Concepções de Gênero; Transformações Conceituais; Gênero e Formação; Mulheres e Docência e Transformação Social. Cada uma delas, com exceção da última, são ramificadas em subcategorias. De maneira geral, constatamos que esses componentes sobre gênero têm um importante papel na formação, pois as e os estudantes chegam à universidade com conhecimentos precários sobre as relações de gênero. Também conseguimos constatar que essas instituições fazem parte de duas realidades sociais, culturais, econômicas e políticas completamente diferentes, assim como a própria descrição e fundamentação de cada componente, sendo o da UNIR mais específico nas discussões de gênero e o da UEL mais abrangente. Também foi importante perceber que todo o processo formativo não se restringe ao ambiente da sala de aula, ele é movimento, é processual e se complementa com outras experiências.

**Palavras-chave:** educação; pedagogia; formação docente; componente curricular; gênero.

SILVA, Adrielen Amancio da. **Gender and teacher education:** possible, complex and necessary approaches in Pedagogy courses at UEL and UNIR. 2021. 227 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2021.

## ABSTRACT

This research is linked to the Post-Graduation Program in *Stricto Senso* Education at the State University of Londrina by the Research Line “Teaching: Knowledge and Practices” of Nucleus 1: “Teacher Training”. We had as a general understanding how the relations between Gender and Teacher Education are articulated, through a curricular component, and are perceived and questioned by students and teachers of Pedagogy courses at UEL and UNIR. The investigation was carried out in two public universities: one in the North Region, Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Ji-Paraná campus, and another in the South Region, State University of Londrina (UEL). The methodological procedures were the questionnaire applied to the students, the semi-structured interview developed with the teachers who taught the curricular components “Education and Diversity” at UEL and “Education, Gender and Sexuality” at UNIR and the documentary study in the Pedagogical Projects of the Pedagogy Course of these two institutions, focusing on the menus of these two components. The analysis method was based on a qualitative perspective, being developed through Content Analysis according to Bardin (2006). The data produced are presented in three moments: in the first, we bring a brief discussion about the components, as well as the teachers' speeches. In the second moment, we present a characterization of the participants, developing the contexts of the speaker. In the third, being called “to say what?”, We performed the thematic categorization based on the responses to the questionnaires and interviews. The central categories that emerged from the data were: Formative Experiences; Gender Conceptions; Conceptual Transformations; Gender and Training; Women and Teaching and Social Transformation. Each of them, except for the last, is divided into subcategories. In general, we found that these gender components have an important role in training, as students arrive at the university with precarious knowledge about gender relations. We were also able to see that these institutions are part of two completely different social, cultural, economic, and political realities, as well as the description and rationale of each component, with UNIR being more specific in gender discussions and UEL more comprehensive. It was also important to realize that the entire training process is not restricted to the classroom environment, it is movement, it is procedural and it is complemented with other experiences.

**Keywords:** education; pedagogy; teacher training; curricular component; gender.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Organograma da Categoria A: Experiências Formativas .....	112
<b>Figura 2</b> – Organograma da Categoria B: Concepções de Gênero.....	124
<b>Figura 3</b> – Organograma da primeira etapa da Categoria C: Transformações Conceituais.....	136
<b>Figura 4</b> – Organograma da segunda etapa da Categoria C: Transformações Conceituais.....	158
<b>Figura 5</b> – Organograma da Categoria D: Gênero na Formação .....	170
<b>Figura 6</b> – Organograma da Categoria E: Mulheres e a Docência .....	180

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Quantitativo sobre as experiências, com as discussões de gênero, antes do componente curricular .....	111
<b>Gráfico 2</b> – Quantitativo sobre saber, ou não, o significado e conceito de gênero antes do componente curricular .....	124
<b>Gráfico 3</b> – Quantitativo sobre as transformações conceituais, após a realização do componente curricular .....	137
<b>Gráfico 4</b> – Quantitativo sobre pontos positivos e negativos do componente curricular.....	144
<b>Gráfico 5</b> – Quantitativo sobre se considerarem capazes de atuar com as temáticas de gênero em sala de aula.....	157
<b>Gráfico 6</b> – Quantitativo sobre a importância e a contribuição das discussões de gênero .....	169

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Universidades que desenvolveram as pesquisas.....	51
<b>Tabela 2</b> – Caracterização das docentes da UEL e da UNIR .....	102
<b>Tabela 3</b> – Faixa etária das e dos discentes da UEL e da UNIR .....	104
<b>Tabela 4</b> – Universidades que desenvolveram as pesquisas .....	105
<b>Tabela 5</b> – Profissão das e dos discentes da UEL e da UNIR .....	106
<b>Tabela 6</b> – Motivos que levaram a cursar Pedagogia .....	108

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Identificação dos trabalhos encontrados (título, autoria, tipo e ano) .....	49
<b>Quadro 2</b> – IES Públicas dos estados do Paraná e de Rondônia .....	70
<b>Quadro 3</b> – Componentes curriculares com as temáticas de gênero nas IES do Paraná e de Rondônia .....	71
<b>Quadro 4</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero no ensino básico” .....	113
<b>Quadro 5</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero no ensino superior” .....	117
<b>Quadro 6</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero no ambiente social” .....	120
<b>Quadro 7</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Contexto político e social” .....	125
<b>Quadro 8</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Diferenças entre homens e mulheres” .....	129
<b>Quadro 9</b> – Respostas que compõem a subcategoria “O biológico e binário” .....	132
<b>Quadro 10</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Ampliação teórica” sem a contradição .....	138
<b>Quadro 11</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Ampliação teórica” com a contradição .....	141
<b>Quadro 12</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Mudança de olhar” .....	147
<b>Quadro 13</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Princípios e religiosidade” .....	150
<b>Quadro 14</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Aulas não significativas” sem a contradição .....	153
<b>Quadro 15</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Aulas não significativas” com a contradição .....	155
<b>Quadro 16</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Relevância da formação” .....	158
<b>Quadro 17</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Desconstrução de Preconceitos” .....	161

<b>Quadro 18</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Novos aprofundamentos” .....	164
<b>Quadro 19</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Tema polêmico” .....	166
<b>Quadro 20</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero na escola” .....	171
<b>Quadro 21</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero nas relações sociais” .....	174
<b>Quadro 22</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Opiniões mantidas” .....	177
<b>Quadro 23</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Visão crítica” .....	181
<b>Quadro 24</b> – Respostas complementares que compõem a subcategoria “Visão crítica” .....	186
<b>Quadro 25</b> – Respostas que compõem a subcategoria “Naturalização das relações” .....	188
<b>Quadro 26</b> – Respostas complementares que compõem a subcategoria “Naturalização das relações” .....	189

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cesur	Centro de Ensino Superior de Rondônia
DACHS	Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
GGB	Grupo Gay da Bahia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Paraná
Ifro	Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Rondônia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAE	Laboratório Amazônia Episteme
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e as várias possibilidades de orientação sexual e/ou de identidade de gênero
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional da Educação
PPEdu-UEL	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unep	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>EM VOGA: O GÊNERO EM SUAS DIMENSÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS</b> .....	<b>27</b>
2.1	GÊNERO: MOVIMENTOS FEMINISTAS MOVIMENTAM TEORIAS .....	28
2.1.1	O Mar em Movimento: a Primeira Onda como Movimento Sufragista .....	29
2.1.2	O Mar em Movimento: a Segunda Onda Tendo o Pessoal como Político.....	32
2.1.3	O Mar em Movimento: Terceira e Quarta Onda com Novos Protagonismos.....	36
2.2	MAS, AFINAL, O QUE É GÊNERO? AO ENCONTRO DA NOSSA PESQUISA.....	42
<b>3</b>	<b>GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS</b> .....	<b>46</b>
3.1	A BUSCA POR CAMINHOS JÁ TRILHADOS: POSSIBILIDADES NA CONEXÃO ENTRE GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE .....	47
3.2	LIMITES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: POR QUE ESTUDAR SOBRE GÊNERO NA UNIVERSIDADE?.....	55
3.3	GÊNERO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM PANORAMA DAS IES PÚBLICAS DO PARANÁ E DE RONDÔNIA .....	69
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA: OS MERGULHOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS</b> 76	
4.1	APONTAMENTOS INICIAIS: SE CONECTANDO COM O MOVIMENTAR DAS ÁGUAS .....	77
4.2	PARTICIPANTES E AMBIENTE: O SUBMERGIR DA PESQUISADORA NA PESQUISA.....	78
4.3	ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS: UM IMPORTANTE MERGULHAR NA PRODUÇÃO DOS DADOS .....	81
4.4	MERGULHOS NA COMPREENSÃO DA REALIDADE: MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	85

<b>5</b>	<b>O DESVENDAR DA REALIDADE: AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA</b> .....	89
5.1	O CONTEXTO DOS COMPONENTES CURRICULARES: “EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE” E “EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE” .....	90
5.1.1	Um olhar para “Educação, Gênero e Sexualidade” no curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, <i>campus</i> de Ji-Paraná .....	90
5.1.2	Um olhar para a “Educação e Diversidade” no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina .....	95
5.1.3	As duas Instituições: os dois Componentes na visão das Docentes .....	98
5.2	DISCENTES E DOCENTES: OS CONTEXTOS DE QUEM FALA .....	101
5.3	DISCENTES E DOCENTES: PARA DIZER O QUE? .....	110
5.3.1	Categoria A: Experiências Formativas .....	111
5.3.2	Categoria B: Concepções de Gênero .....	123
5.3.3	Categoria C: Transformações Conceituais .....	135
5.3.4	Categoria D: Gênero na Formação .....	168
5.3.5	Categoria E: Mulheres e a Docência .....	179
5.3.6	Categoria F: Transformação Social .....	192
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: HÁ COMO FINALIZAR?</b> .....	199
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	207
	<b>APÊNDICES</b> .....	216
	Apêndice A .....	217
	Apêndice B .....	219
	Apêndice C .....	221
	Apêndice D .....	223
	Apêndice E .....	224

## 1 INTRODUÇÃO

Mesmo quando tudo pede  
Um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede  
Um pouco mais de alma  
**A VIDA NÃO PÁRA**

Enquanto o tempo  
Acelera e pede pressa  
Eu me recuso, faço hora  
Vou na valsa  
**A VIDA É TÃO RARA**

Enquanto todo mundo  
Espera a cura do mal  
E a loucura finge  
Que isso tudo é normal  
**EU FINJO TER PACIÊNCIA**

O mundo vai girando  
Cada vez mais veloz

A gente espera do mundo  
E o mundo espera de nós  
**UM POUCO MAIS DE PACIÊNCIA**

Será que é tempo  
Que lhe falta pra perceber?  
Será que temos esse tempo  
Pra perder?  
E quem quer saber?  
**A VIDA É TÃO RARA**  
Tão rara

Mesmo quando tudo pede  
Um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede  
Um pouco mais de alma  
Eu sei, a vida não pára  
**A VIDA NÃO PÁRA, NÃO**  
**A VIDA NÃO PÁRA**  
**A VIDA É TÃO RARA!!!**

**(Música Paciência – Lenini)<sup>1</sup>**

**(Pintura de Andréa Tolaini)<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Oswaldo Lenine Macedo Pimentel, conhecido como Lenine, é um cantor, compositor, arranjador, multi-instrumentista, letrista, ator, escritor, produtor musical, engenheiro químico, e ecologista brasileiro, ganhador de seis *Grammy* Latino, dois prêmios da APCA, e nove Prêmio da Música Brasileira. Para acessar o vídeo clipe da música, basta clicar no link disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tVK1tIhIUe>>.

<sup>2</sup> Andréa Tolaini, conhecida carinhosamente como Dedé, é artista plástica que une o feminino com a natureza. Se formou Comunicação pela ESPM em São Paulo. Estudou desenho, ilustração e design na University of Arts de Londres (UK) em julho de 2012. Cursou Artes Plásticas na Escola Panamericana de Arte e Design. Para conhecer mais sobre suas obras, basta acessar o link: <<https://www.instagram.com/andrea.tolaini/?hl=pt-br>>.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Senso* da Universidade Estadual de Londrina, pela Linha de Pesquisa “Docência: Saberes e Práticas” do Núcleo 1: “Formação de Professores”.

A concretização dessa pesquisa, torna-se um processo formativo, mas, também se constitui enquanto um processo de crescimento pessoal. Ser mulher nessa sociedade machista; estar no mestrado em uma universidade pública; sendo de família trabalhadora e humilde, em que os pais não têm o ensino fundamental completo; discutindo gênero na formação docente, torna-se um ato de resistência, luta e revolução.

Nasci em agosto de 1994, no hospital público da cidade de Ouro Preto D’Oeste, Rondônia. Aos meus dois anos de idade meus pais, minha irmã e eu fomos para Minas Gerais tentar uma “vida melhor”. Moramos lá durante sete anos, conseguindo nos manter com o básico. Em 2003, retornamos a Rondônia, devido a problemas familiares e por não termos encontrado a tão sonhada vida melhor. Fomos morar no sítio dos meus avós, na casa de madeira, com móveis de madeira, todos construídos pelo pai, que mesmo sem estudos é um dos homens mais inteligentes, sensíveis e amáveis que já conheci. Minha mãe, mulher negra, guerreira, sempre lutadora que mesmo com tantas dificuldades nunca desistiu. Nesse mesmo ano também conseguimos receber o bolsa família e a luz para todos. Sim, o sítio de meu avô até 2003 não tinha energia elétrica e a nossa renda mensal muitas vezes não era suficiente para nos manter.

Meus pais foram trabalhar na roça, plantar arroz, café, mandioca, milho, feijão e tirar leite das nossas cinco vacas. Também tinham alguns porcos e muitas galinhas, essas eram minhas obrigações (tratar das criações de casa). Ah, não podemos esquecer da horta, essa sim, tinha muitas farturas em verduras. Mas, as coisas eram difíceis, principalmente para estudar. Quando eu tinha 11 anos, andava mais de 40 km diários, de ônibus, para chegar à escola. A escola, também era de madeira, no sítio e molhava toda por dentro quando chovia.

Estudei nela do 4º ao 9º ano. Quando cheguei ao 9º ano, o prefeito construiu a tão sonhada escola nova, de material, com banheiros e vasos sanitários (a nossa escola antiga não tinha vaso sanitário, era apenas um buraco dentro de uma casinha de madeira). Mas, estudei pouco tempo nessa escola nova, pois em maio de 2009 viemos para cidade. Nisso, eu já tinha mais duas irmãs, agora éramos em quatro.

A mudança para cidade foi justamente para não perdermos a oportunidade de estudar, visto que nessa época, quando se concluí o 9º ano não tinha mais para onde ir, pois o ensino médio só tinha na cidade. O destino para nós meninas, era se casar. Mas, meus pais queriam mais para nós. Concluí o 9º ano com muita dedicação. Concluí o ensino médio, com os dois últimos anos trabalhando em uma loja de roupas durante o dia e estudando a noite, e eu tinha apenas 17 anos. Nessa época não sabia bem o que era universidade, principalmente pública. Após conhecer meu companheiro, que nesse período ainda namorávamos, ele me explicou todo esse processo de ENEM, vestibulares, cursos de graduação. Os professores do ensino médio também nos incentivam a continuar estudando, mas muitos de nós mal sabíamos como ingressar nesse processo, pois isso não fazia parte da minha realidade.

Ele me ensinou e ajudou a me inscrever na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Ji-Paraná. Em 2013, iniciei a minha graduação em Pedagogia e isso foi no mesmo ano em que me casei com ele. O universo universitário mudou minha vida. Mudou minha forma de enxergar o mundo, de perceber as relações e como tudo que eu vivi, que os meus pais passaram não era algo natural, simples, mas fazia parte de um sistema de classes que exclui e massacra as pessoas, principalmente as mulheres e meninas deste país. Por isso, eu senti que deveria fazer de tudo que estivesse ao meu alcance para continuar estudando e levar ao máximo de pessoas, principalmente a minha família, esse novo universo, que infelizmente ainda é para poucos.

A partir desse contexto vivido, a ideia dessa investigação emergiu em 2018, ainda no processo de inscrição do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu - UEL). Porém, as temáticas de gênero estão presentes na minha formação acadêmica um pouco antes desse processo. Como relatei, sou formada em Pedagogia pela UNIR, *campus* de Ji-paraná, interior do estado. E apesar de não ter tido um componente curricular durante essa formação, que trabalhasse questões de gênero, fui fortemente influenciada ao ingressar no grupo de pesquisa Laboratório Amazônia Episteme (LAE), coordenado pelo Prof.º Dr.º Gustavo Piovezan.

Em 2016, quando ingressei no grupo, em pleno contexto do golpe jurídico, parlamentar, midiático (FRIGOTTO, 2019) e, acrescentamos também, um golpe machista, iniciei a sistematização desses estudos por meio da Iniciação

Científica. Porém, passamos por alguns contratemplos com relação à bolsa, visto que muitos cortes apoiados pelo atual governo estavam ocorrendo. Mesmo com o atraso das bolsas, iniciamos os estudos e pesquisas que buscaram investigar o sentido de ser mulher e engenheira nas IES públicas federais de Rondônia.

Essa pesquisa, sendo então complementada a partir do meu trabalho de conclusão de curso, na graduação, foi essencial para despertar em mim algo que parecia estar adormecido. Ao ter contato com as docentes colaboradoras da investigação, percebi o quanto a nossa sociedade é machista. E ser engenheiras parecia ser uma “afronta” ao sistema e aos lugares que a sociedade tinha destinado a todas elas mesmo antes de terem nascido. Assim, o meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia ficou denominado como “MULHER, ENGENHARIA E DOCÊNCIA: O Gênero no surgimento da tecnologia do estado de Rondônia”.

Todo o desenrolar da pesquisa, dos estudos e da escrita foi me mostrando e deixando muito claro que a partir do momento que tomo consciência da minha condição enquanto mulher, irmã de mais três mulheres, trabalhadora, de família humilde que sempre batalhou muito para nos sustentar e nos disponibilizar tudo aquilo que não tiveram, que foi poder chegar à universidade, dentro de uma sociedade machista e opressora, preciso assumir uma postura que pode ir contra esse sistema. Afinal, até o nosso silêncio disfarçado de neutralidade é uma tomada de decisão sobre aquilo que queremos do mundo. Entretanto, eu não quis ficar em silêncio.

Assim, em 2019, após ser aprovada como estudante regular do Mestrado, ingressei no PPEdu-UJEL sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Regina de Jesus. Uma nova ação, um novo grito (pesquisas/estudos/escritas), ecoava na minha prática contra esse sistema. Ao ter como intenção continuar com as temáticas de gênero no meu processo investigativo, delineamos a pesquisa para pensar a formação docente em Pedagogia. Assim, o nosso foco inicial era compreender como essas discussões se davam em duas instituições: uma na Região Norte (UNIR) e outra na Região Sul (UJEL). Após um levantamento inicial, constatamos que a primeira instituição, a partir do ano de 2019, iria ofertar um componente curricular específico sobre as discussões de gênero, denominado “Educação, Gênero e Sexualidade”. Já a segunda instituição, constava em sua matriz curricular, desde 2007, um componente que tinha, dentre as suas temáticas formativas, as discussões

de gênero. Este é denominado como “Educação e Diversidade”.

Após orientações, estudos e a estruturação do Projeto de Pesquisa o submetemos ao Conselho de Ética. No início, o trabalho estava com o título: “GÊNERO E EDUCAÇÃO: uma análise a partir do currículo e das percepções dos docentes e discentes do curso de pedagogia da UEL e da UNIR”. Com a obtenção de um parecer favorável, iniciamos a produção dos dados. No decorrer da análise e de novas orientações, resolvemos realizar algumas mudanças e o título passou a ser: “GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR”. Na Seção 4 sobre os Caminhos Metodológicos explicaremos melhor o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Desenvolver essa investigação em meio a cortes de bolsas, movimentos ultraconservadores, um governo machista, autoritário, contra a Ciência e a educação e uma pandemia não foi nada fácil, mas, também, não foi o suficiente para desistirmos. Pois,

*Mesmo quando tudo pede  
Um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede  
Um pouco mais de alma  
A VIDA NÃO PÁRA.*

*Enquanto todo mundo  
Espera a cura do mal  
E a loucura finge*

*Que isso tudo é normal  
EU FINJO TER PACIÊNCIA*

*O mundo vai girando  
Cada vez mais veloz  
A gente espera do mundo  
E o mundo espera de nós  
UM POUCO MAIS DE PACIÊNCIA*

Foi preciso exatamente isso, ter paciência para seguir com a pesquisa, com a produção dos dados, com as recusas, com os aceites, com o estresse da quarentena<sup>3</sup>, com a demissão do emprego (na época eu atuava como coordenadora pedagógica em uma escola particular de Educação Infantil), não podendo estar na universidade, lugar que me sinto sempre inspirada e conectada com minhas produções. Mesmo diante de tudo isso, demos continuidade ao processo investigativo, pois eu não estava aqui no Sul do país, em uma das melhores universidades apenas por mim, estava representando o meu Estado, a minha casa, a minha universidade, o meu povo que luta por uma sociedade melhor.

Nesse sentido, ao iniciar o aprofundamento teórico, juntamente com

---

<sup>3</sup> Referimos a pandemia da Covid-19 que sobreveio no país a partir de fevereiro de 2020.

as experiências práticas sobre a temática, surgiram alguns questionamentos: como pensar sobre as relações de gênero no ambiente escolar sem antes pensar a própria formação docente (neste caso, a formação inicial em Pedagogia)? Como questionar a invisibilidade da mulher no campo do magistério se essa é percebida como uma lei natural? Qual perfil de sujeito tem sido formado para atuar em escolas repletas de diversidades culturais, de gênero, étnicas, de ideias, entre outras coisas que fazem parte da nossa existência humana?

Em meio a essas questões delimitamos como principal problemática: “como as relações entre Gênero e Formação Docente, articuladas por meio de um componente curricular, são percebidas e questionadas por estudantes e docentes dos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR?” Frente a essa problemática, temos como objetivo geral compreender como as relações entre Gênero e Formação Docente são articuladas por meio de um componente curricular, e são percebidas e questionadas por estudantes e docentes dos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR.

Os objetivos específicos se destacam como: 1- compreender a construção teórica e política do conceito gênero, a fim de perceber sua relevância histórica para as pesquisas de gênero, principalmente na área da educação; 2- Refletir sobre as aproximações entre gênero e formação docente, a fim de perceber os desafios e possibilidades que essa temática (gênero) tem na formação em Pedagogia.; 3- analisar as concepções das e dos estudantes e docentes do curso de Pedagogia da UEL e da UNIR, quanto às questões de gênero, a fim de refletir sobre a formação acadêmica e profissional desses participantes.

Os procedimentos metodológicos de produção de dados foram o questionário aplicado aos discentes; a entrevista semiestruturada desenvolvida com as docentes que ministraram esses componentes curriculares (“Educação e Diversidade” na UEL e “Educação, Gênero e Sexualidade” na UNIR) e o estudo documental realizado nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia das duas instituições, focalizando as ementas desses dois componentes. Já o método de análise teve um tratamento de dados em uma perspectiva qualitativa sendo desenvolvido por meio da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2006). Nessa análise, as discussões foram pensadas a partir das categorias temáticas que emergiram dos dados produzidos.

Cabe enfatizar que apesar de apresentarmos os dados em conjunto

das duas instituições, a nossa intenção em nenhum momento foi a comparação, uma vez que fazem parte de duas realidades totalmente diferentes. A finalidade foi justamente apresentar, discutir e analisar esses dois espaços de formação em Pedagogia que ora se aproximam e ora se distanciam com relação às concepções, interpretações e questionamentos sobre gênero.

Porém, para chegarmos a esse material produzido, a esse desenho da realidade, foi preciso um estudo anterior, durante e posterior ao processo dessa produção. Essa fundamentação deu base para a efetivação das Seções teóricas desse trabalho. Assim, dividimos a discussão aqui apresentada em cinco partes. A primeira parte teve como intencionalidade apresentar uma discussão teórica e conceitual sobre gênero, apontando sua relação histórica e política com os movimentos feministas partindo da primeira onda até a quarta onda. Também tivemos como intenção nesse momento buscar aproximações dessa temática à formação docente. Dessa maneira, essa Seção é colocada como “EM VOGA: O GÊNERO EM SUAS DIMENSÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS”. Como principais autoras podemos destacar Miranda e Schimanski (2014), Bell Hooks (2019), Meyer (2013), Joan Scott (1995), Louro (2003, 2008), Nicholson (2000), Butler (2016, 2019) e Matos (2010).

Na segunda parte dessa dissertação, tendo como título “GÊNERO na FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS”, trazemos a discussão mais próxima à formação em Pedagogia. Primeiro apresentamos o levantamento bibliográfico de teses e dissertações produzidas sobre a temática entre os anos de 2008 a 2018. Apontamos brevemente sobre a história do curso de Pedagogia, assim como alguns desafios que temos enfrentado com relação as discussões de gênero nessa formação e finalizamos com um panorama para pensar os cursos de Pedagogia (de instituições federais e estaduais) dos estados do Paraná e de Rondônia sobre as temáticas de gênero presentes em componentes curriculares. Para essa discussão fomos fundamentados principalmente em Reis e Eggert (2017), Paraíso (2016), Louro (2003), Ribeiro (2016), Frigotto (2019) e Giovannetti (2020).

A terceira parte é apresentada como a Seção metodológica, ou seja, “DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA: OS MERGULHOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS”. Esse momento foi dedicado à explicação de como foi todo o desenrolar da pesquisa, desde os processos metodológicos iniciais até o

método de análise. Assim tivemos como principais autores e autoras Ludke e André (1986), Minayo (1994), Moraes (1999), Oliveira (2003) e Bardin (2006).

A quarta parte, dedicada exclusivamente às análises e teve como título “O DESVENDAR DA REALIDADE: AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA”. A análise também foi dividida em três momentos: o primeiro se deteve na apresentação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UEL (2009) e da UNIR (2018), para analisar como e onde as discussões de gênero estão presentes. O foco central foi as ementas dos componentes curriculares; no segundo momento trabalhamos com a caracterização dos participantes da pesquisa, sendo denominado “contextos de quem fala” e no terceiro momento desenvolvemos a categorização temática a partir das análises dos questionários e entrevistas, sendo denominado o momento “para dizer o quê?”. Para refletirmos essa análise apresentamos contribuições de várias autoras e autores que foram também trabalhados em outras Seções, mas sempre focalizando na fundamentação das temáticas de gênero e formação docente. Assim, se destacam Bell Hooks (2019); Meyer (2013); Joan Scott (1995), Louro (2003, 2008, 2013), Nicholson (2000), Butler (2016, 2019), Freire (2014, 2019), Santos (2009, 2018), Paraíso (2016), Frigotto (2019), entre outros.

A quinta parte, sendo as considerações finais – e não tendo como intenção fechar por completo essa análise, uma vez que as páginas aqui redigidas são poucas e expressam apenas uma pequena parte da realidade que é produzida constantemente em todos os momentos da existência – teve como intenção destacar considerações em prol das concepções produzidas pelos discentes e docentes dos cursos.

É importante enfatizar que no início de cada Seção, exceto nas considerações finais, colocamos uma composição artística como epígrafe, ora com uma imagem e poesia, ora com uma música. Para as músicas disponibilizamos em nota de rodapé o link do videoclipe para que possam ser ouvidas. A nossa sugestão é justamente essa: antes de iniciar a leitura da(s) Seção(es), que o leitor se conecte com a mensagem que essa composição traz, refletindo observando a imagem, ouvindo a música ou lendo a poesia.

A escolha dessas e desses artistas em específico (a especificação sobre elas e eles estarão em nota de rodapé, logo após a composição) se deu pelo fato de serem artistas importantes em suas áreas, além de trazerem mensagens, por

meio das músicas, das pinturas/imagens e das poesias, que se aproximam com o desenvolvimento da nossa pesquisa, principalmente quando falamos de feminismos, gênero, igualdade, justiça social, respeito, medos e anseios.

A arte faz parte da nossa existência e se aproximar dela nos ensina e nos ajuda a sermos mais humanos, a olhar e a questionar muitas realidades tão naturalizadas. Cada composição foi pensada estrategicamente para compor as Seções de acordo com o que representa para nós. Contudo, cada leitor ou leitora poderá ter interpretações diferentes, criando sentidos diferentes, se ligando ou não a alguns de nossos anseios, angústias, alegrias, reflexões e movimentos.

Vale ainda ressaltar que no decorrer desse trabalho não há uma discussão ou articulação entre as composições artísticas e a escrita dessa investigação, uma vez que a nossa intenção foi justamente essa, pois desejamos que cada leitor ou leitora crie seus próprios sentidos, fazendo suas próprias articulações entre como essas composições possam ou não servir de interação com o que foi aqui produzido. Assim, o que desejamos aos leitores é um desfrutar não apenas da produção teórica dessa pesquisa, mas também das composições artísticas, pois elas dão movimento e vida para essa dissertação.

## 2 EM VOGA: O GÊNERO EM SUAS DIMENSÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

Quem cê tá pensando que é?  
Pra falar que eu sou louca  
Que a minha paciência anda pouca  
pra você  
Para de vir me encher

Quem cê tá pensando que é?  
Pra falar da minha roupa  
Do jeito que eu corto o meu cabelo  
Se olha no espelho,  
Você não anda valendo  
o esfolado do meu joelho esquerdo!

Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua  
Quero ganhar a luta que eu travei  
Eu quero andar pelo mundo afora  
Vestida de brilho e flor  
Mulher, a culpa que tu carrega não é  
tua  
Divide o fardo comigo dessa vez  
Que eu quero fazer poesia pelo corpo  
E afrontar as leis que o homem criou  
pra dizer

Quem cê tá pensando que é?  
Pra falar pra eu não usar batom  
vermelho  
Quem cê tá pensando que é?  
Pra maldizer até os amigos que eu  
tenho

Vai procurar tua turma e o que fazer  
Que de gente como você o mundo  
anda cheio

Quem cê tá pensando que é?  
Quem cê tá pensando que é?

Que se usa decote, é PUTA  
E se a saia tá curta, é PUTA  
Se dá no primeiro encontro, é PUTA  
Se raspa o cabelo, é SAPA  
E se deixa crescer os pelos, é ZUADA  
Se tem pau entre as pernas, é TRAVA  
mas se bota salto alto é SANTA  
Se usa 44, é GORDA  
Se usa 38, é muito MAGRA  
E se sai depois das 23h, vai voltar  
ARROMBADA

"Por que ela pediu né? Tava na cara  
Olha a roupa que ela saiu de casa"  
E todo o discurso MACHISTA continua  
MENINA, VOCÊ DEVEIA USAR  
UMA ROUPA MENOS CURTA.

Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua  
Quero ganhar a luta que eu travei  
Eu quero andar pelo mundo afora  
Vestida de brilho e flor  
Mulher, a culpa que tu carrega não é  
tua  
Divide o fardo comigo dessa vez  
Que eu quero fazer poesia pelo corpo  
E afrontar as leis que o homem criou  
pra te maldizer  
Que o homem criou pra te maldizer!

(Música Todxs Putxs – Ekena)<sup>4</sup>.

(Pintura de Andréa Tolaini).

<sup>4</sup> Ekena Monteiro é uma jovem mulher brasileira, cantora, compositora, mãe e defensora dos direitos das mulheres. Ela é uma mulher à frente de seu tempo e luta pela desconstrução de pensamentos ditos “conservadores” diariamente. Para acessar o videoclipe da música, basta clicar no link disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tVK1tlhIUUE>>.

## 2.1 GÊNERO: MOVIMENTOS FEMINISTAS MOVIMENTAM TEORIAS

Nos últimos anos, as temáticas que envolvem as discussões de gênero têm estado presentes em várias áreas do conhecimento, assim como, em várias pautas políticas e sociais. O que conseguimos perceber é que esse tema desde o início das suas discussões, conforme veremos a seguir, se consolida como espaços de intensos debates e conquistas, porém também como espaços de disputas e conflitos. Assim sendo, e buscando nadar por esse mar em movimento que compõe os movimentos feministas, procuraremos apresentar algumas contribuições desses estudos para a fundamentação do conceito de gênero.

Porém, é importante esclarecer que não temos como intenção generalizar que as produções teóricas aqui apresentadas foram as únicas e mais relevantes nos movimentos feministas, o que nos leva a citá-las são as proximidades teóricas que elas apresentam para esse texto em questão. Também não temos a intenção de apresentar detalhadamente como ocorreu esse movimento, mas de enfatizar alguns aspectos que nos conduzem a entender a utilização do termo, nas pesquisas teóricas, nos movimentos sociais de luta em políticas públicas e em vários outros espaços que têm debatido e questionado sobre o tema.

Não há como falar de gênero sem nos voltarmos aos chamados movimentos feministas. Foi em meio a esse movimento que a utilização do termo, que tinha como objetivo inicial explicar a opressão e a discriminação que as mulheres sofriam, se iniciou. Porém, não foi exatamente no movimento que esse termo teve sua primeira utilização.

Saffioti (2011) menciona que o primeiro estudioso a utilizar e conceituar o termo foi Robert Stoller (1968), porém o conceito não prosperou. Foi apenas em 1975 que Gayle Rubin ganha destaque em seu trabalho, afirmando que “um sistema de sexo/gênero consiste numa gramática, segundo a qual a sexualidade biológica é transformada pela atividade humana, [...]” (SAFFIOTI, 2011, p. 108). Porém, a autora destaca que apesar de haver grande sofisticação nas produções de Robin, é preciso eliminar os caminhos da dualidade, ou seja, da dicotomia entre o sexo situado na biologia e natureza, enquanto o gênero se refere apenas à cultura.

Não podemos falar dos movimentos feministas em um sentido singular, pois eles foram plurais, com ideias, ideais e ações diversificadas. A luta das

mulheres, por meio de um movimento politicamente organizado, apresentou uma multiplicidade de posicionamentos teóricos.

Naiara Bittencourt (2015, p.198) complementa que “[...] é falsa a afirmação de que há um histórico do movimento feminista, mas sim uma síntese hegemônica de determinado período que caracteriza o enfoque dos diversos movimentos feministas [...]”. Por isso, não podemos homogeneizar esses movimentos, pois em cada lugar e em cada época ele se direcionava a uma posição política, delineando estratégias específicas. Entretanto, mesmo não havendo um único movimento que incluía as mesmas pautas, podemos identificar, como aponta certos paradigmas ou ideologias predominantes que se revelaram nas reivindicações dessa organização política das mulheres (BITTENCOURT, 2015).

Nessa perspectiva, apresentaremos alguns períodos dos movimentos feministas, tendo como intenção destacar a sua relevância política, principalmente para os diferentes e diversos grupos de mulheres, assim como, mais adiante, para os estudos na área da educação e formação docente.

Miranda e Schimanski (2014) nos orientam quanto a esse movimento apresentando que ele pode ser dividido em três períodos importantes, ou melhor dizendo, em três “ondas”, que contribuíram para o desenvolvimento e o fortalecimento das lutas e discussões da área. É importante destacar que desde os anos 2000, tendo uma grande repercussão entre 2013 e 2016, mais especificamente na América do Sul, principalmente no Brasil, começa-se a caracterizar um novo momento, tido agora como “quarta onda do feminismo” (MATOS, 2010).

### 2.1.1 O Mar em Movimento: a Primeira Onda como Movimento Sufragista

A primeira onda é referente ao movimento que ocorreu na América do Norte, entre o século XIX e início do século XX. Esse movimento visava a promoção de igualdade de direitos; direitos contratuais e de propriedade para homens e mulheres, além do fim dos casamentos arranjados. No final do século XIX, as feministas incluíram nessa pauta a conquista do poder político e começaram a fazer campanha por direitos sexuais, reprodutivos e econômicos. Nesse momento, o movimento também teve o nome de “sufragismo”, visto que a luta das mulheres também se concentrava pelo direito ao voto (MIRANDA; SCHIMANSKI, 2014,

LOURO, 2003).

Esse conceito de “primeira onda do feminismo”, é dado ao movimento ao passo que vinha ganhando visibilidade em vários países ocidentais. Porém, é importante destacar que os objetivos desse movimento estavam ligados a um grupo específico de mulheres brancas da classe média (LOURO, 2003; MAYER, 2013; MIRANDA; SCHIMANSKI, 2014; HOOKS, 2019). Isso ocasionou muitas críticas ao movimento, principalmente com relação às mulheres intelectuais afro-americanas, “[...] argumentando que o movimento teria desconsiderado as diferenças de raça e classe e não daria conta de atingir as questões que dividiam as mulheres.” (MIRANDA; SCHIMANSKI, 2014, p. 85).

Bell Hooks (2019) em seu livro *Teoria Feminista da Margem ao Centro*, mostra-nos importantes críticas a esse período inicial do feminismo. Ela demonstra como as feministas estadunidenses brancas excluía de suas pautas e lutas as outras mulheres que não faziam parte de suas esferas sociais.

Os problemas e dilemas específicos das esposas brancas da classe do lazer eram questões reais dignas de preocupação e mudança, mas não eram as questões políticas prementes da maior parte da população feminina. A maior parte das mulheres estava preocupada com a sobrevivência econômica, a discriminação racial e étnica etc. (HOOKS, 2019, p. 28).

Esse processo de segregação étnico-racial, social e política dentro de um movimento tido como libertador nos mostra a própria influência da sociedade de classes e do racismo. E nessa construção histórica vamos percebendo como é importante analisar esse processo não tendo somente o gênero como referência, mas interconectando-o com outros processos históricos, como a sociedade capitalista e a luta de classes, além de questões como o racismo.

Para entender um pouco melhor, recorreremos novamente a Saffioti (1976) quando ela trata sobre a mulher na sociedade de classes. Segundo a autora, “a mulher das camadas diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho.” (SAFFIOT, 1976, p. 17). Como nos mostra essa autora, com o advento do capitalismo, as barreiras das classes sociais atingiram as mulheres diferentemente, ou seja, as oportunidades sociais oferecidas a elas variaram em função de suas classes.

O primeiro grupo a ser marginalizado do sistema produtivo são as esposas dos prósperos membros da burguesia ascendente, porém a sociedade

capitalista não descarta o trabalho das mulheres das camadas populares, pois as desvantagens sociais que as mulheres tinham, permitiam “[...] à sociedade capitalista em formação, arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos.” (SAFFIOT, 1976, p. 19).

Bell Hooks (2019) também contribui nessa reflexão, mas nos mostrando a conexão com o racismo. Ao citar no prefácio da nova edição do livro “Teoria Feminista: da Margem ao Centro” ela coloca algumas experiências dos tempos de graduação e pós-graduação e conseguimos verificar como o racismo, principalmente na realidade estadunidense, está fortemente estruturado. Segundo suas argumentações, “[...] quando uma criança nasce de mãe e pai negros, o fator de maior importância é a cor da pele, depois o gênero, porque a raça e o gênero irão determinar o destino dessa criança.” (HOOKS, 2019, p. 17).

O movimento da primeira onda tem características peculiares e o protagonismo de mulheres que queriam mais do que apenas serem esposas, mães e donas de casa. Porém, não desconsideramos a sua importância para uma movimentação mundial, assim como não desconsideramos as lutas e resistências das mulheres que foram invisibilizadas dentro desse próprio movimento.

Essa busca pelo direito ao voto também desencadeou outras reivindicações, como o direito à educação, condições dignas de trabalho e o exercício à docência. Basicamente esse período foi caracterizado como um feminismo liberal e burguês; houve também feminismos que se alinharam a correntes socialistas, com a organização de sindicatos para lutarem por melhores salários e condições de trabalhos; ainda citamos feminismos anarquistas articulando a luta pela educação, direitos sobre o corpo e a sexualidade. Foi e continua sendo um movimento plural, rico, multifacetado, composto por diferentes grupos de mulheres com diferentes necessidades (MEYER, 2013).

Os movimentos feministas da primeira onda têm um maior destaque principalmente por ter sido um movimento sufragista. No Brasil, isso só foi ocorrer em 1934, mais de quarenta anos depois da Proclamação da República. Então, enquanto movimento organizado politicamente, Sarti (1998) reforça que os feminismos só ganharam força no país com as influências já da segunda onda, principalmente interligados aos movimentos de esquerda, que lutavam contra a ditadura civil militar instaurada no país em 64.

E, assim, no final de 1960 começa um segundo momento, que coloca em pauta outras questões sociais, além da produção de conhecimentos sistematizados, sobre compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade feminina na política. Percebe-se nesse momento que o movimento começa a se articular enquanto teoria feminista.

### 2.1.2 O Mar em Movimento: a Segunda Onda tendo o Pessoal como Político

Segundo Louro (2003), nessa nova fase do movimento vão se efetivando construções teóricas problematizando o conceito de gênero. Aqui o movimento recebe o nome de “segunda onda”. É na sua efervescência, e mais especificamente em 1968 na França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha que intelectuais, estudantes, negros, mulheres e jovens se expressaram de diferentes modos contra o silenciamento de suas identidades, focalizando também os tradicionais arranjos políticos e sociais. São elaboradas as primeiras obras que abordam os “estudos da mulher”, como por exemplo *Le Deuxième Sexe* (O Segundo Sexo), de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique* (A Mística Feminina), de Betty Friedan (1963), *Sexual Politics* (Política Sexual), de Kate Millett (1969).

Esses estudos tiveram como objetivo colocar em discussão as mulheres, seus interesses, suas necessidades e dificuldades. Foram grandes as contribuições desses primeiros trabalhos para a teorização das pesquisas que vinham sendo desenvolvidas. Nessas perspectivas, acompanhando a diversidade dessas organizações políticas, as próprias produções teóricas tiveram diferentes enfoques, “[...] alinhando-se a campos de estudo como a psicanálise, ou incorporando e tencionando a teorização marxista ou ainda produzindo paradigmas feministas como a teoria do patriarcado.” (MEYER, 2013, p. 15).

Foi em meio a intensos debates, conflitos e tentando buscar uma desconstrução de explicações biológicas e teológicas de se justificar as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, que um grupo de mulheres anglo-saxãs passaram a cunhar um termo para designar esse movimento. Precisava ser um termo que reunisse aquelas problemáticas, bem como também a ideia da subordinação feminina, das relações afetivas e de poder que permeavam a vida privada, as configurações da maternidade como destino e instinto da mulher. Assim,

esse grupo de estudiosas começaria a utilizar o termo *gender*, que ao ser traduzido para o português significa gênero (MEYER, 2013).

Porém, mesmo colocando como destaque aquelas que sempre estiveram à margem da história, assim como das pesquisas científicas, houve muita resistência por parte do ambiente acadêmico e científico para reconhecê-los. Ora permanecendo nas justificativas binárias sobre as diferenças entre homens e mulheres, ora ainda reforçando a dicotomia entre sexo como puramente biológico e o gênero como construção social.

Joan Scott (1995) então desenvolve uma pesquisa intitulada *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* e nos mostra a grande dificuldade enfrentada pelas historiadoras e historiadores, pelas pesquisadoras e pesquisadores feministas para teorizarem os estudos de gênero. Nessa primeira tentativa, no quadro de referência permaneceu as ciências sociais, apontando um caráter limitado e com generalizações redutivas e simples. Nesses termos, as abordagens utilizadas se dividiram em duas categorias: a primeira se deteve apenas à descrição; a segunda é de ordem causal, teorizando a natureza dos fenômenos e das realidades para buscar compreender suas formas.

A autora observou que muitos utilizavam o termo “gênero” no lugar de “mulher”. Essa escolha se dava pelo fato de o termo parecer não carregar em si uma posição política que o feminismo colocava nas suas reivindicações, ou seja, não há uma tomada de posição sobre as desigualdades, ou sobre a invisibilização das mulheres ao longo da história. Há outras questões problemáticas que permeiam a utilização do termo, como, por exemplo, indicar que os estudos sobre as mulheres sempre devem estar vinculados a estudos sobre os homens, pois vivemos em um mundo masculino. O termo gênero também foi utilizado para designar as relações entre os sexos, rejeitando explicações biológicas e indicando “construções culturais”, ou seja, que os papéis definidos para homens e mulheres na sociedade são construídos culturalmente (SCOTT, 1995).

Esses estudos ainda carregavam uma base muito descritiva e pouco analítica e por mais que colocassem as relações entre os sexos como sociais e culturais, não havia uma explicação sobre como essas relações são construídas, como funcionavam ou se poderiam ser modificadas. A autora nos aponta um alerta sobre a reavaliação de nossas pesquisas e métodos, para podermos explicar como a mudança ocorre na sociedade. “Em vez da busca de origens únicas, temos que

pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados.” (SCOTT, 1995, p. 86).

E para contribuir nesse fortalecimento teórico, a autora propõe uma definição de gênero. Segundo ela “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, entender esses dois eixos que compõem o gênero contribuiria para desenvolvermos pesquisas fundamentadas não apenas em dados históricos, mas como uma forma de também questionar as relações que são estabelecidas socialmente, entendendo e questionando o sistema vigente.

Esse segundo momento do feminismo se destaca pelas problematizações, desmistificações e desnaturalização das questões de gênero, sexo, orientação sexual e papéis sociais. Além de apontar questões do pessoal e privado como questões que devem ser pensadas, analisadas e desveladas no espaço público.

No Brasil, como já preconizado, os movimentos feministas começam a ganhar força e visibilidade nesse momento da segunda onda. Margareth Rago (2003), por meio de um ensaio intitulado “Os feminismos no Brasil: dos ‘anos de chumbo’ à era global”, nos apresenta um pouco dessa história em meio a ditadura militar.

[...] as primeiras feministas brasileiras questionavam radicalmente as relações de poder entre os gêneros, que se estabeleciam no interior dos grupos políticos de esquerda e lutavam para impedir que a dominação machista fosse diluída ou subsumida pelo discurso tradicional da Revolução. (RAGO, 2003, p.4)

Ao longo da organização desses movimentos, foi se concretizando ações que contribuíram para a sua consolidação. Exemplo disso foi a criação dos jornais feministas, como o BRASIL MULHER, do grupo homônimo de Londrina, que circulou entre 1975-1980 e o NÓS MULHERES, da Associação de Mulheres de São Paulo, publicado entre 1976-1978. Porém, mesmo sendo destinado a conscientizar, principalmente as mulheres trabalhadoras pobres, o foco era dedicado à luta de classes, por meio de um discurso marxista e não necessariamente às questões de subjugação do feminino (SARTI, 1998; RAGO, 2003).

No final dos anos setenta, outras associações também surgiram com a ênfase de se criar uma linguagem própria, pensando na construção da identidade

das mulheres como novos atores políticos. Esses grupos feministas também se juntaram a outras minorias vinculados a grupos de esquerda e próximos ao campo marxista. Surgiram assim inúmeras associações no país (RAGO, 2003).

Centro Brasileiro da Mulher, no Rio de Janeiro, a Associação de Mulheres, de São Paulo, futuramente denominada “Sexualidade e Política”, o Coletivo Feminista do Rio de Janeiro, o Coletivo Feminista de Campinas, SOS Violência de São Paulo, o SOS Campinas, o SOS Corpo, no Recife, o Maria Mulher, em João Pessoa, o Brasília Mulher, o Brasil Mulher, o Grupo “Sexo Finalmente Explícito”, o Centro de Informação da Mulher – CIM, de São Paulo, entre outros. (RAGO, 2003, p. 5).

Conforme esse movimento se fortalecia, começou abraçar outras temáticas nas discussões, principalmente voltadas ao mundo privado, como a subjetividade, a família, a sexualidade, as linguagens corporais, interagindo com os espaços acadêmicos e reuniões de militâncias (RAGO, 2003). Como vemos, esse movimento foi e continua sendo um dos primeiros espaços onde as mulheres são ouvidas e colocadas como parte constituinte da sociedade. Porém, é importante continuar atentas e atentos, pois quando se fala em perda de direitos, ou ainda em sacrifícios que devem ser feitos para a “melhoria” da sociedade, as minorias sempre são as mais afetadas, ou melhor, as únicas afetadas. As minorias têm de permanecer em constante vigilância dos seus direitos, para que não sejam minados.

Por outro lado, não há como negar o fato de que todas as conquistas arduamente ganhas ao longo dessas últimas décadas pelos feminismos não estão consolidadas. Ao contrário, são continuamente ameaçadas por pressões machistas as mais conservadoras. Uma das principais queixas das “novas mulheres”, em geral, é a dupla jornada do trabalho e o acirramento da competição no mundo masculino. As duas questões não podem ser dissociadas, se considerarmos que a exigência da qualidade do trabalho feminino ainda é muito maior do que a que se dá em relação aos homens. As mulheres ainda pagam um alto preço por participarem da vida pública, como continuam a denunciar as feministas. Na verdade, a libertação feminina acarretou um aumento muito grande do trabalho feminino, especialmente para as casadas ou com filhos. A guerra entre os sexos não terminou e, aliás, se acentua nos novos fronts: o profissional e o afetivo. (RAGO, 2003, p. 9).

Nessa perspectiva, observando o movimento histórico que as variadas temáticas vinham ganhando espaços, observou-se que apenas a descrição não dava conta de respondê-las. Aqui, começa a surgir questionamentos sobre as características biológicas entre homens e mulheres. O que se percebeu é que “[...] seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social.” (LOURO, 2003, p. 21).

Em meio a essas questões, começa a ter uma movimentação sobre uma nova fase. A terceira onda, que vai da década de 90 a meados dos anos 2000, e vem de início para tentar suprir as “falhas” da segunda onda, visando desafiar os significados essencialistas de feminilidade. O foco nesse momento é demonstrar “[...] que a questão de gênero não se resume em apenas uma situação, mas está vinculada a uma diversidade ampla, quão amplo é o universo humano [...]” (MIRANDA; SCHIMANSKI, 2014, p. 85).

### 2.1.3 O Mar em Movimento: Terceira e Quarta Onda com novos Protagonismos

Ainda em conexões com a segunda onda, mas colocando reflexões e impasses para as teorias biologizantes, a filósofa norte americana Judith Butler (2019) vem para desestabilizar e nos propor a repensar sobre os significados até então atribuídos ao gênero e ao sexo. Em seu livro *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*, a autora nos coloca a pensar sobre a constituição da identidade do movimento feminista, assim como sobre a representação da categoria mulher.

Butler (2019, p. 56) nos revela que “[...] o gênero é sempre um feito, [...] não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é *performativamente* constituída pelas próprias ‘expressões’ de gênero.” Verificamos que não há uma identidade que seja anterior aos nossos atos. A ideia do gênero se desloca daquilo que somos, indo para as nossas ações, aquilo que realizamos e fazemos. Sendo nossas ações não lineares, há uma quebra de algo pré-determinado tanto biológico, como culturalmente em um sentido fixo. Por isso, quando os corpos não são coerentes com a lógica heterossexual, ele ataca o sistema de poder-saber, pois ele não serve mais para explicar o gênero.

A contribuição sugere que o gênero não se trata de uma essência, de algo que apenas somos, mas sim dos atos que realizamos. Vamos então percebendo que não existe uma identidade anterior motivadora dos nossos atos. São os próprios atos, desenvolvidos regularmente, que produzem uma identidade masculina ou feminina que aparenta ser permanente, ainda que instável e que exija continuidade de atos culturalmente marcados e classificados como masculinos ou femininos. Sendo assim, o gênero não é algo que apenas somos, mas ações que

praticamos e realizamos (FIRMINO; PORCHAT, 2017).

Percebemos que o gênero não é uma essência, tampouco uma produção social fixa e estável, mas sim um conjunto de práticas constantes, que estão interligadas e influenciadas pela cultura, tempo histórico, meio social e religião. Nesse sentido, os gêneros não são simplesmente uma essência ou mera produção social, mas sim uma produção do poder. Entendido como uma força teórica que se dá por meio de práticas cotidianas diversas, por meio de diferentes estabelecimentos, o poder é quem produz o gênero porque é ele quem consolida as condições e práticas que são caracterizadas como sendo de determinado gênero. Essa consolidação está calcada em discursos e ações históricas, como, por exemplo, ligados à ideia de que a heterossexualidade é a única opção sexual possível e adequada de existir.

Isso posto, não há como ter a biologia como destino. Ao nascermos homens e mulheres, as nossas experiências e os lugares que comporíamos na sociedade seria definido conforme o órgão sexual com que nascemos. Também não podemos ficar presos na cultura como destino, como algo fixo e naturalizado, que não está em movimento, visto que as diferenças sexuais não são por si só determinantes das diferenças entre homens e mulheres. Quando se tem a cultura como algo fixo, tendo como destino um gênero cristalizado, as diferenças são valorizadas culturalmente e essas acabam sendo naturalizadas. O gênero se constitui, se constrói nas relações sociais, mas não de maneira fixa, linear e estável.

Judith Butler (2019) apresenta uma definição complexa sobre como o Gênero se constitui. Para ela não há como tê-lo – o sexo – como algo em que o gênero, sendo determinado na cultura e nas relações sociais, age para regular. Em outras palavras, ela questiona a maneira como tomamos o sexo como algo ahistórico, pré-cultural, esperando para ser moldado pelo gênero.

Porém, isso não significa que os órgãos sexuais passem a existir, ou a serem “inventados”, apenas em uma perspectiva cultural. Não! Eles estão presentes em nossos corpos. Entretanto, essa existência só é possível de compreensão por meio do olhar cultural e dos discursos que são construídos. Por isso as concepções políticas sobre o que é feminino e o masculino orientam a constituição desses saberes. Nesse sentido, questionar os significados que se dão às categorias de gênero e sexo, é uma forma de compreendermos os próprios significados atribuídos ao feminino e ao masculino dentro da sociedade.

Outra autora que também vem questionando a categoria mulher e o lugar que damos ao corpo quando pesquisamos sobre o gênero é Linda Nicholson (2000). Em seu trabalho intitulado *Interpretando o gênero*, a autora nos apresenta importantes contribuições sobre as abordagens e justificativas que as diferenças entre os corpos tinham entre os séculos XII e XVIII, onde o corpo feminino era visto como incompleto em relação ao corpo masculino, por conta dos órgãos genitais.

Nicholson (200) também coloca importantes críticas, assim como Scott (1995), sobre as abordagens teóricas desenvolvidas em algumas vertentes dos movimentos feministas que ainda caminhavam pelas justificativas biologizantes, além de repensar, assim como Butler (2019), sobre os significados dados à categoria “mulher”.

Assim, sugiro pensarmos o sentimento de “mulher” como capaz de ilustrar o mapa de semelhanças e diferenças que se cruzam. Nesse mapa o corpo não desaparece; ele se torna uma variável historicamente específica cujo sentido e importância são reconhecidos como potencialmente diferentes em contextos historicamente variáveis. Essa sugestão, desde que se assuma que o sentido é encontrado, não pressuposto, assume também que a procura em si não é um projeto político ou de pesquisa que uma intelectual será capaz de executar sozinha em seu gabinete. Ela implica, na verdade, uma compreensão desse projeto como esforço necessariamente coletivo a ser feito por muitas, e em constante diálogo. (NICHOLSON, 2000, p. 36).

As contribuições dessas autoras nos incentivam a pensar e agir para além de generalizações simples e reducionistas sobre questões históricas e sociais que estão articuladas com o desenvolvimento da humanidade. Elas ainda nos impulsionam a olhar para situações tidas antes como sem história, como é o caso do sexo e do corpo.

Meyer (2013, p. 18) contribui brilhantemente nessa ideia e ao mostrar que “as abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica e universal [...]” As contribuições da autora reforçam que ao teorizar gênero, nesse perspectiva, trabalhamos com o contexto sociocultural e linguístico, com o produto e efeito de relações de poder, aproximando-nos de abordagens muito mais amplas, que consideram as instituições, as leis, os conhecimentos e as políticas como sendo constituídos e atravessados por representações de feminino e masculino que produzem e ressignificam essas representações (MEYER, 2013).

Vamos percebendo ainda que os movimentos feministas tiveram influências teóricas diversificadas, algumas com abordagens mais marxistas,

repensando e analisando sobre como a sociedade de classes e o capitalismo influenciam na organização e manutenção do patriarcado, nessa perspectiva, destacamos as importantes contribuições de Heleieth Saffioti (2011). Segundo essa autora o conceito de patriarcado indica o regime de dominação-exploração dos homens sobre as mulheres. Ele também se modifica com o tempo, ou seja, se na Roma Antiga o patriarca tinha o poder de decidir sobre a vida e morte de suas esposas e filhos, atualmente, de maneira legal, isso não pode mais acontecer. Porém, isso também não impede que homens continue<sup>5</sup>m matando as mulheres (SAFFIOTI, 2011). Essas contribuições nos ajudam a entender como o capitalismo e o patriarcado caminham muito próximos, principalmente quando um contribui para a manutenção do outro.

Temos também a filósofa Butler (2019) que tem se denominado como pós-feminista. Essa autora vem apresentando uma análise influenciada por estudos *Queer*, críticas à própria identidade do feminismo, além de deslocar o corpo e o sexo para o campo do discurso. Uma das suas obras mais influentes, principalmente no Brasil é “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, originalmente publicado em 1990.

Assim, no decorrer da história vamos percebendo que toda a constituição do termo, no seio desse movimento social, apresentou sérias divergências e críticas, mas que contribuíram muito para o avançar dessas discussões em diferentes áreas. Por isso, podemos dizer que essa configuração é tida como atos políticos, que está entrelaçado por diversas ações e diversos movimentos. Nessa perspectiva, analisamos que as mais significativas marcas dos estudos feministas é seu caráter político.

A organização desses movimentos não segue uma ordem cronológica e muito menos foram ocorrendo da mesma maneira nos diferentes países, assim como não houve uma finalização de um para que o outro desse início. Cada movimento anterior tem influências que caracterizam e fazem parte dos novos.

Por isso, com o fortalecimento desses estudos, nascem diferentes perspectivas sobre as discussões de gênero, não colocando apenas as mulheres brancas de classe média como figura central, mas incluindo toda uma dimensão que se vincula às questões de identidade, subjetividade, étnica-racial, sexualidade, sexo,

---

<sup>5</sup> Dados sobre violência contra mulher, feminicídio, além de violência e morte a comunidade LGBTQIA+, serão discutidos nas próximas seções.

relações de poder, desigualdade social, educação, dentre outras questões. A partir da terceira onda tem-se um fortalecimento dos estudos de gênero entrelaçado com outras discussões.

Nessa direção, a “terceira onda”, classificada pelo feminismo difuso, demarcou a significativa participação das mulheres na cena pública pela redemocratização do país, além do processo de institucionalização e diferenças intragênero. Foi também a era de conquistar novos espaços de poder e de decisão como os conselhos, as delegacias e outras instituições. Por outro lado, a última década do século XX, assinalou a reconfiguração do feminismo. As Conferências representaram o aparelhamento necessário e um espaço de debate útil, ainda que institucionalizado, para a elaboração de convenções, tratados, plataformas de ação e pactos entre nações de modo a garantir os direitos individuais e coletivos de mulheres no planeta, face às desigualdades e violências vividas. São exemplos desse processo a Conferência Mundial para a Mulher, em Beijing, na China (1995) e a III Conferência Mundial contra o Racismo, as Discriminações, a Xenofobia e outras Formas Correlatas de Intolerância, África do Sul (2001). (OLIVEIRA, 2015, p.49).

Com o movimento da terceira onda, com o fortalecimento da internet e das mídias sociais, mais especificamente na América do Sul, tendo forte destaque no Brasil, começa-se a ter uma movimentação de uma “quarta onda do Feminismo” (MATOS, 2010). Pode ser verificado até o momento dessa apresentação que os destaques dados, tanto na primeira onda como da segunda, estão vinculados a um movimento que se fortaleceu nos Estados Unidos e na Europa. Há uma concepção muito bem estruturada de uma mulher branca, ocidental e burguesa. Assim, com o advento da terceira e dessa quarta onda do feminismo, vemos se deslocar, principalmente na América Latina, os conceitos que se tem da figura protagonista do movimento feminista.

Destarte, o feminismo latino-americano de modo algum pode equiparar-se ao feminismo eurocêntrico ou norte-americano, derivado de condições externas à realidade das colônias e dos países de capitalismo dependente. Deve-se pensar numa real descolonização do feminismo, para atingir as camadas populares de mulheres nas margens do sistema-mundo, reconhecendo as transversalidades de gênero, raça e classe. A centralidade das perspectivas de um feminismo descolonial, que parta de *nuestra América*, pretende concatenar uma estreita relação com o debate racial, da exterioridade das mulheres negras, indígenas e mestiças, questionando também uma colonização “embranquecedora” do próprio feminismo e das teorias críticas. (BITTENCOURT, 2015, p. 204).

Apesar de termos apresentado em uma organização didática sequenciada, faz-se necessário ressaltar que estas ondas estão interligadas, tendo como parâmetro questões ideológicas, relações de poder, posicionamentos políticos e organizações diferenciadas. Assim, quando pensamos nesses movimentos na

América Latina, enfatizamos a importância da sua organização para colocar em pauta discussões acerca de mulheres negras, indígenas, brancas, transexuais, lésbicas, e tantas outras, pois as subjetividades das diversidades aqui encontradas não podem ser simplesmente ignoradas.

Por isso ao citarmos esse movimento da quarta onda, sendo algo que está em curso, em movimento e modificações, na América Latina e principalmente no Brasil, verificamos que ele tem se destacado por alguns pontos específicos. Segundo Matos (2010) eles podem ser identificados como

1) da institucionalização das demandas das mulheres e do feminismo, por intermédio da entrada (parcial) delas no âmbito do Poder Executivo e Legislativo destes países; 2) da criação de órgãos executivos de gestão de políticas públicas especialmente no âmbito federal (mas também, no Brasil, de amplitude estadual e municipal); 3) da consolidação no processo de institucionalização das ONGs e das redes feministas e, em especial, sob a influência e a capacidade de articulação e financiamento do feminismo transnacional e da agenda internacional de instituições globais e regionais [...] 4) uma nova moldura teórica (*frame*) para a atuação do feminismo: trans ou pós-nacional, em que são identificadas uma luta por radicalização anticapitalista e uma luta radicalizada pelo encontro de feminismos e outros movimentos sociais no âmbito das articulações globais de países na moldura Sul-Sul. (MATOS, 2010, p. 80).

Dentre a multiplicidade dos movimentos feministas e suas contribuições efetivamente importantes para a construção de uma sociedade melhor, destacamos aqui um importante posicionamento de Bell Hooks (2019, p. 77), segundo a autora

Um importante estágio no desenvolvimento da consciência política é alcançado quando os indivíduos reconhecem a necessidade de lutar contra todas as formas de opressão. A luta contra a opressão sexista é de grande significado político – e não apenas para as mulheres. O movimento feminista é vital tanto por seu poder de nos libertar das terríveis garras da opressão sexista quanto por seu potencial para radicalizar e renovar outras lutas de libertação.

Nessa perspectiva, destacamos a importância dos movimentos e da teoria feminista na luta contra todas as formas de opressão. Atualmente não podemos referenciar os movimentos feministas apenas voltados a uma pequena parcela da sociedade (pequenos grupos específicos de mulheres), pois estes estão interligados a outros movimentos, como os de classe social, sexualidade, relações étnico-raciais, movimentos gays, lésbicos, entre outros que englobam a multiplicidade dos estudos de gênero, que buscam e lutam, por diferentes maneiras, pela construção de uma sociedade não sexista, não machista e não opressora.

Por fim, como viemos pontuando durante a nossa discussão sobre

as influências dos movimentos feministas na conceituação do gênero, cabe destacar alguns pontos importantes. O primeiro deles é que o foco da primeira onda teve maior visibilidade principalmente pelo direito ao voto, destacando-se como um movimento liberal e burguês, conforme as contribuições de Bitencourt (2015). Já os estudos teóricos que colocam em discussões questões sobre a mulher, assim com a utilização do termo gênero é destacado a partir da segunda onda.

Quando chegamos na terceira e quarta onda, verificamos um maior envolvimento de diferentes grupos, que até então, entre a primeira e a segunda onda, não vinham sendo destacados com tanta frequência, como os movimentos negros, a teoria *Queer*, estudos gays, entre outros. Por isso, as pesquisas e os estudos de gênero estão envoltos nas mais diversificadas áreas de conhecimento, além de abranger diferentes posições teóricas. E é nesse aspecto que seguimos a nossa reflexão, mais especificamente voltando os estudos de gênero para a área da educação, mais especificamente para a formação docente.

Atualmente no Brasil, uma das mais importantes pesquisadoras para se pensar a educação e as discussões de gênero é Guacira Lopes Louro. Em seu livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (2003), ela apresenta que é importante entendermos que os estudos de gênero não se referem à construção de *papeis* femininos e masculinos, pois esse termo simplifica e reduz a complexidade que envolve as desigualdades entre os sujeitos na sociedade. “A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (LOURO, 2003, p. 24).

Assim, a compreensão de sujeito para Louro, tem uma aproximação aos estudos feministas e aos estudos culturais, considerando os sujeitos com identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam; que não são fixas ou permanentes, e que podem também ser contraditórias. Por isso, a nossa reflexão também vai ao encontro dessas perspectivas, uma vez que não somos seres fixos e estáveis. Isto posto, no próximo tópico esclarecemos as aproximações do conceito de gênero à nossa pesquisa.

## 2. 2 MAS, AFINAL, O QUE É GÊNERO? AO ENCONTRO DA PESQUISA

Vimos no decorrer do tópico anterior que a efetivação teórica e

política das discussões de gênero são espaços de disputas e conflitos que serviram para intensificar, diversificar e problematizar o conceito de gênero. O que conseguimos perceber como algo que liga todos os movimentos teóricos é a tentativa do distanciamento das teorias biologizantes. Mesmo diante de vários impasses no contexto do próprio movimento, destacamos a sua relevância mundial, pois esses movimentos feministas colocaram um rompimento e uma nova perspectiva para se pensar os lugares, a história e as próprias relações que estabelecemos na sociedade.

Podemos destacar ainda a desnaturalização da opressão e da subjugação do feminino em prol do masculino, ou seja, as mulheres se colocam em lugares de fala contra todas as formas de opressão – utilizando mulheres sempre no plural, principalmente porque as diferentes ondas dos feminismos vão repensando e desconstruindo uma visão classista, focada na branquitude, binária, heteronormativa e racista de mulheres e não apenas delas, mas de todas as pessoas que precisam se libertar dessas amarras – pois, como comenta Bell Hooks (2019, p. 26) “o movimento feminista continua sendo uma das frentes mais poderosas de luta por justiça social no mundo de hoje.”

O termo gênero, à luz dos preceitos de Scott (1995, p. 75), tornou-se de certa maneira “uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres [...]”. Num sentido geral, o gênero levou as acepções sobre o que antes era tido como binário e estável, passou a ser visto como plural e dinâmico, cujas manifestações estão atreladas a maneira como o indivíduo vive e experimenta a cultura e a sociedade.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008, p.18).

O gênero é então uma construção social e cultural. Assim sendo, podemos vislumbrar a necessidade de se adotar o gênero como categoria de análise. Isso porque, enquanto categoria, os estudos nessa área poderão superar essa visão arcaica de sujeitos padrões, de sexualidades estáticas e fixas. Louro (2008, p. 18) infere que “a construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de

toda a vida, continuamente, infindavelmente.”

Não há como desconectar essas relações da nossa existência. Somos seres que a todo momento influenciados e somos influenciados pelas relações que estabelecemos com o meio social que vivemos. E é por meio desse contexto que vamos nos constituindo como pessoas, não no sentido de que seremos alguém futuramente, mas no sentido que já estamos sendo alguém nesse momento. Por isso, quando entendemos esses conceitos e como eles vão se constituindo ao longo da história, percebemos que essas relações não se dão naturalmente e é nesse momento que conseguimos então desenvolver uma ação crítica, profissional e consciente com relação às discussões de gênero nos ambientes educacionais, desde a Formação Inicial Docente até a Educação Básica.

Acreditando nesses movimentos feministas, plurais, como fundamentalmente importantes para pensarmos e desenvolvermos um estudo teórico e político, temos como intenção utilizar o conceito de gênero na perspectiva abordada por meio das contribuições de Scott (1995), Nicholson (2000), Louro (2003, 2008), Meyer (2013) e Butler (2016, 2019), além de outras referências que dialogam com essas autoras, uma vez que essas, ao nosso ver, constitui e desenvolve uma relação intrínseca com os estudos na educação.

Meyer (2013) nos ajuda nessa compreensão quando menciona que essa posição teórica amplia a noção de educativo, indo além dos processos familiares e escolares. Em outras palavras, tem-se os meios de comunicação de massa, brinquedos, a literatura, o cinema, a música, como parte desse complexo de forças que compõem o processo educativo; que compõem a maneira que nos enxergamos como sujeitos; além dos processos de naturalizações, que ainda estão presentes na sociedade e que precisam ser problematizados.

Isto posto, Meyer (2013) destaca importantes implicações sobre o uso do gênero como ferramenta teórica e política.

Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. (p. 18).

O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade. (p. 19).

Gênero introduziu mais uma mudança que continua sendo, ainda hoje, alvo de polêmicas importantes no campo feminista. Trata-se do fato de que o conceito sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise. Em vez disso, ele traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções

empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero”. (p. 20).

Por último, o conceito de gênero propõe um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas públicas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação. (p. 20).

Assim, a abordagem ao qual construiremos no decorrer das nossas análises e argumentações se dá na e pelas relações sociais e culturais, influenciada por tudo que está ao seu redor, além das próprias ações que indicam como manipulamos e interpretamos os processos dados na cultura. Dessa forma, na Seção que se segue nos aproximamos da formação docente para refletirmos sobre a emergência do gênero principalmente nos cursos de Pedagogia.

Não há como construir uma sociedade justa, que respeite a diversidade cultural, a historicidade e os sujeitos, sem pensar nas instituições formadoras como as universidades. Esses espaços são, para a maioria das pessoas, lugares não apenas de formação intelectual, mas também de formação humana e atos políticos. Por isso, a relevância de se ter essas temáticas presentes nas instituições de ensino.

### 3 GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS

Nosso trabalho deve preparar  
A próxima geração de mulheres  
Para nos superar em todas as áreas  
Esse é o legado que vamos deixar



(Poesia Progresso de Rupi Kaur)<sup>6</sup>

(Pintura de Andréa Tolaini).

<sup>6</sup> Rupi Kaur é uma jovem indiana, uma poeta feminista contemporânea, escritora e artista da palavra falada. Ela é popularmente conhecida como *Instapoet* pela atenção que ela ganha *online* com seus poemas no Instagram. Ela publicou um livro de poesia e prosa intitulado "*Milk and honey*" em 2015. Para conhecer um pouco mais de suas poesias, basta acessar: <<https://www.instagram.com/rupikaur/?hl=pt-br>>.

### 3.1 A BUSCA POR CAMINHOS JÁ TRILHADOS: POSSIBILIDADES NA CONEXÃO ENTRE GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE

A busca por pesquisas já realizadas, ou por caminhos já trilhados, é um importante processo para verificarmos o que se tem produzido, em determinado tempo e espaço, sobre o *locus* da nossa investigação, que neste estudo está vinculado ao estudo sobre às questões de gênero no contexto do curso de Pedagogia. Para isso, delimitamos como espaço de busca a Plataforma Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>7</sup>, tendo como período os anos entre 2008 a 2018.

A escolha dessa plataforma ocorreu pelo fato dela ser um importante instrumento de armazenamento de dados em âmbito nacional, contendo pesquisas desenvolvidas em níveis de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Esses materiais estão disponíveis em vários formatos como CSV, XLSX, PDF, HTML. Para essa pesquisa em específico utilizamos o formato XLSX tendo o *Excel* como programa utilizado. Assim, baixamos as planilhas para o computador, onde teríamos a possibilidade de manusear os dados em *status offline*, não precisando, dessa maneira, estar conectado à plataforma.

Com relação ao período definido, ou seja, entre 2008 a 2018, é importante esclarecer que no ano de 2008 estava ocorrendo uma intensa movimentação na construção e efetivação de Planos que tinham como objetivo formar crianças, jovens e adultos e a sociedade em geral sobre a perspectiva da igualdade de gênero. A exemplo temos os

[...] Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2006b; 2008b; 2013b), e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009), entre outros tantos exemplos. Os dois Planos contêm diversas metas e ações voltadas para o alcance de uma educação pública que promova a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual, apesar de ainda estarem longe de serem cumpridas. [...] Da mesma forma, o próprio setor da educação realizou a Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb (2008) e as Conferências Nacionais de Educação – Conae (2010 e 2014), também com as respectivas etapas municipais e estaduais. (REIS; EGGERT, 2017, p.12-13).

Vinculada a essa ideia, que busca espaços para as discussões de gênero, principalmente na educação, a partir de 2010 inicia-se a movimentação para pensar o novo Plano Nacional da Educação (PNE, 2014). A efetivação desse Plano teve grandes debates e controvérsias quanto às discussões de gênero no âmbito

---

<sup>7</sup> Plataforma disponível em: <<https://dadosabertos.Capes.gov.br/dataset>>. Acesso em: 22 Jul. 2020.

educacional (REIS; EGGERT, 2017), que por sua vez também afeta a própria formação docente e as produções acadêmicas. Por isso, esses anos, 2008 a 2018, se tornam importantes para essa busca, uma vez que eles são constituídos por um debate intensificador para pensar as discussões de gênero não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior.

Nesse contexto, o processo de busca dos trabalhos aconteceu por intermédio de três filtros. O primeiro filtro consistiu pela busca no espaço das palavras-chave das planilhas. Nele, procuramos pelas seguintes expressões: “gênero e currículo” e “gênero e formação”. Com relação a primeira expressão, “gênero e currículo” obtivemos um total de 72 trabalhos, tendo os anos de 2014 (11 trabalhos), 2017 (10 trabalhos) e 2018 (14 trabalhos) como os anos que mais produziram, ou seja, mais ou igual a dez trabalhos por ano. Esses trabalhos se destacavam por terem suas pesquisas voltadas à formação docente. Já a segunda expressão, “gênero e formação” se destaca por um total de 236 trabalhos. Essa variação se dá porque neles incluem-se formações nas mais diversas áreas, envolvendo a educacional, saúde, ciências biológicas, exatas, entre outras, ou seja, não necessariamente se ligando a formação docente ou a educação. Os anos que mais se destacaram pela quantidade de produções foram 2016 (36 trabalhos), 2017 (39 trabalhos) e 2018 (46 trabalhos), tendo acima de 35 trabalhos por ano.

Ao partimos para o segundo filtro, que foi analisar os títulos que dialogavam com o *lócus* da pesquisa, ou seja, as discussões de gênero na formação em Pedagogia, foi preciso verificar, individualmente, os títulos dos trabalhos selecionados no primeiro filtro. Assim, obtivemos um total de 42 trabalhos, porém apenas essa informação, dos títulos, não seria suficiente.

Nesse sentido, chegamos ao terceiro e último filtro que foi analisar os resumos que mais se aproximavam com as intencionalidades da nossa investigação, ou seja, foi preciso encontrar pesquisas que envolviam as discussões sobre os componentes curriculares que continham o tema de gênero como foco na formação inicial do curso de Pedagogia. Dessa maneira, chegamos a um total de 20 pesquisas.

No **Quadro 1** apresentamos os trabalhos encontrados, especificando o “título, autoria, tipo e ano” dessas produções.

**Quadro 1 – Identificação dos trabalhos encontrados (título, autoria, tipo e ano).**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>DISSERTAÇÃO/ TESE (ANO)</b>
<i>Identidades, currículos e formação docente: um estudo sobre implicações de gênero e em práticas educativas de estudantes de pedagogia.</i>	Tatiane de Lucena Lima	Dissertação (2008)
<i>As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero</i>	Ana Paula Costa	Dissertação (2009)
<i>Gênero e Docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores Instituto de Educação Euclides Dantas</i>	Greissy Leôncio Reis Lemos	Dissertação (2011)
<i>Gênero e Sexualidade na Formação Docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA-São Luís</i>	Walkíria de Jesus França Martins	Dissertação (2012)
<i>Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de licenciatura em pedagogia em relação a gênero e sexualidade</i>	Taisa de Sousa Ferreira	Dissertação (2013)
<i>"A gente não pensava nisso...?: educação para Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS</i>	Alissandra Hampel	Dissertação (2013)
<i>Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de pedagogia da UESB</i>	Lilian Moreira Cruz	Dissertação (2014)
<i>As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação</i>	Sandra Gouretti Unbehaum	Tese (2014)
<i>Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia</i>	Roney Polato De Castro	Tese (2014)
<i>Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes</i>	Ederson da Cruz	Dissertação (2015)
<i>Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es</i>	Lara Wanderley Araújo	Dissertação (2015)
<i>As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica</i>	Maria do Carmo Gonçalo Santos	Tese (2016)

<b><i>Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola</i></b>	Luciano Pereira dos Santos	Dissertação (2016)
<b><i>Relações de gênero e sexualidades na formação docente: des(construção) de saberes das graduandas do curso e pedagogia</i></b>	Neiva Maria Rodrigues Silva	Dissertação (2017)
<b><i>Gênero e sexualidade na formação de pedagogos (as): diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes</i></b>	Apolônia de Jerusalém Ferreira Silva	Dissertação (2017)
<b><i>Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es</i></b>	Bruno Barbosa de Souza	Dissertação (2018)
<b><i>Relações de gênero e formação docente: masculinidades e posturas feministas no curso de pedagogia da UNIFAL-MG</i></b>	Diego Duarte Ribeiro	Dissertação (2018)
<b><i>A inserção de disciplinas de gênero em cursos de pedagogia de faculdades de educação: caminhos e desafios em três Universidades Federais em Minas Gerais</i></b>	Alexandre Gomes Soares	Tese (2018)
<b><i>Maria-José-pode-ser-o-que-quiser: jovens mulheres e as mutações do gênero na formação inicial em Pedagogia</i></b>	Maria Dolores dos Santos Vieira	Tese (2018)
<b><i>Educação e sexualidade: história de uma disciplina no curso de pedagogia da UDESC</i></b>	Camila Sa Pericolo	Dissertação (2018)

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Outra informação relevante foi olhar para as universidades e regiões do país que foram desenvolvidas essas pesquisas e observamos que a grande maioria se encontra em universidades públicas, ou seja, 18 delas, sendo apenas duas desenvolvidas em instituições privadas. As Regiões que mais produziram pesquisas sobre essa temática foi a Nordeste e a Sudeste, sendo sete pesquisas para cada uma delas. Já a Região Sul está com cinco trabalhos e a Centro-Oeste com apenas um. Dentre esses textos, nenhum deles foi desenvolvido em universidades da Região Norte. Na **Tabela 1** está a relação dessas universidades e a quantidade de trabalhos produzidos por cada uma delas.

**Tabela 1 – Universidades que desenvolveram as pesquisas.**

UNIVERSIDADES	TOTAL DE TRABALHOS
<b>REGIÃO NORDESTE</b>	
Universidade Federal da Bahia	3
Universidade Estadual de Feira de Santana	1
Universidade Federal do Maranhão	1
Universidade Federal de Pernambuco	1
Fundação Universidade Federal do Piauí	1
<b>REGIÃO SUDESTE</b>	
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1
Universidade de São Paulo	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	1
Universidade Federal de Lavras	1
Universidade Federal de Ouro Preto	1
Universidade Federal de Alfenas	1
<b>REGIÃO SUL</b>	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1
Universidade Federal de Pelotas	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1
Universidade Federal de Santa Catarina	1
<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>	
Universidade Federal de Goiás	1
<b>Total</b>	<b>20</b>

**Fonte:** elaborado pela autora, 2021.

A nossa intenção ao citar o nome das universidades é a de justamente divulgar o importante trabalho que elas vêm desenvolvendo enquanto instituições formadoras de profissionais da educação. Como verificamos, as universidades citadas são instituições conceituadas para o país e os trabalhos encontrados são pesquisas importantes para o fortalecimento na área das discussões de gênero na formação docente.

Uma questão a ser pontuada é a inserção social e política da Universidade Federal da Bahia, destacando-se com três pesquisas. Diferentemente das outras regiões, as Regiões Norte e Centro-Oeste são as que menos produziram sobre essa questão, ou seja, a primeira não apresenta nenhum trabalho, enquanto a segunda está com apenas um. Tais situações podem estar relacionadas ao fato dessas regiões terem um menor número de universidades, principalmente públicas,

assim como poucos programas de Pós-graduação, já que são essas (as públicas) que mais desenvolveram pesquisas sobre a temática.

No geral, ao verificamos todos os filtros, conseguimos constatar que a partir de 2013 há um crescimento na produção dessas pesquisas. E como já mencionado, este era o momento que aflorava as discussões para a provação do PNE. A construção desse documento se deu em meio a calorosas discussões, principalmente quanto às questões de gênero, que em um primeiro momento constavam de forma clara e coerente.

O artigo 2º estabeleceu que “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012d). Segundo, em toda a redação foi utilizada flexão de gênero, por exemplo, os/as profissionais da educação, indicando claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino. (REIS; EGGERT, 2017, p. 15).

Ainda de acordo com os mesmos autores, ao ser enviado ao Senado, em 17 de dezembro de 2013, é aprovado o Substitutivo ao Projeto de Lei e, assim, retira-se o que constava no inciso III do artigo 2º, quando se referia à promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Também é retirado a flexão de gênero, sendo o texto redigido de forma genérica masculina. Ao ser enviado novamente à câmara dos deputados, continua-se o debate sobre o Projeto de Lei e começa-se a discutir sobre o fenômeno da “ideologia de gênero” e após calorosos debates de prós e contras, houve a sanção presidencial em 25 de junho de 2014. Mesmo contendo a flexão de gênero, não há especificações sobre as formas de discriminação (REIS, EGGERT, 2017; PARAÍSO, 2016).

Com isso, vamos percebendo que ter as discussões de gênero no âmbito educacional, desde os níveis básico até o superior, tem sido um desafio. Há grupos em cargos de poder político que vêm realizando manobras, principalmente na disseminação da “Ideologia de Gênero”, para desqualificar a cientificidade do termo gênero. Por isso, a importância do fortalecimento das pesquisas que dão credibilidade às discussões, pois elas se colocam como importantes instrumentos para compreendermos as possibilidades nas conexões entre gênero e formação docente.

Dos 20 trabalhos apresentados, 14 deles foram produzidos por mulheres, por isso não podemos deixar de enfatizar esse engajamento. Conforme o

relatório produzido pela Organização dos Estados Ibero-Americanos, no Brasil, entre 2014 a 2017, as mulheres vêm tendo grande destaque na produção científica.

Un primer análisis de la participación de hombres y mujeres en los artículos científicos muestra que el país con mayor participación de mujeres en las firmas de documentos es Brasil, donde el 72% de los artículos de instituciones de ese país incluyen al menos una autora brasileña. Luego aparecen Argentina, Guatemala y Portugal con participación de mujeres en el 67%, 66% y 64% de sus artículos, respectivamente. En el extremo opuesto del gradiente aparecen El Salvador, Nicaragua y Chile, con mujeres participando en menos del 48% de los artículos de cada país. (ALBORNOZ *et al*, 2018, p. 12)<sup>8</sup>.

Esse destaque se dá principalmente nas áreas das ciências humanas e sociais, assim como nas ciências médicas. Áreas como as ciências físicas, químicas e engenharias têm um menor número de participação feminina. (ALBORNOZ *et al*, 2018). Em outras palavras, mesmo tendo uma grande participação nessas produções, ainda há estereótipos que demarcam as áreas “destinadas” a cada gênero<sup>9</sup>. Como exemplo, temos os próprios dados dessa pesquisa em questão, quando mostra que o curso de Pedagogia, assim como várias outras áreas ligadas às ciências humanas, é massivamente composto por mulheres, enquanto áreas como exatas, tecnológicas, físicas, que tem um maior reconhecimento financeiro e social, permanecem como a minoria.

Retomando as pesquisas encontradas, foi possível perceber que elas foram desenvolvidas tendo especificamente o curso de Pedagogia como principal *locus* de investigação (COSTA, 2009; REIS, 2011; MARTINS, 2012; FERREIRA, 2013; HAMPEL, 2013; CASTRO, 2014; UNBEHAUM, 2014; CRUZ, 2014; Apolônia SILVA, 2017; Neiva SILVA, 2017; PERICOLO, 2018; RIBEIRO, 2018; SOARES, 2018; VIEIRA, 2018). Mas, não se restringiram a esse, dando também espaços para análises mais abrangentes, incluindo cursos de outras licenciaturas, como Letras, Matemática, Educação Física, Ciências Biológicas e Enfermagem, além de professoras e professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino

---

<sup>8</sup> Uma primeira análise da participação de homens e mulheres em artigos científicos mostra que o país com maior participação de mulheres na assinatura de documentos é o Brasil, onde 72% dos artigos de instituições desse país incluem pelo menos uma autora brasileira. Em seguida, Argentina, Guatemala e Portugal aparecem com participação feminina em 67%, 66% e 64% de seus artigos, respectivamente. No extremo oposto do gradiente estão El Salvador, Nicarágua e Chile, com mulheres participando em menos de 48% dos artigos em cada país. (ALBORNOZ *et al*, 2018, p. 12 tradução nossa).

<sup>9</sup> Autoras como Schiebinger (2001); Lima (2013); Osada e Costa (2006); Fox Keller (2006) dentre tantas outras nos ajudam a compreender esse movimento histórico e político da trajetória das mulheres na Ciência.

Fundamental (LIMA, 2008; ARAÚJO, 2015; CRUZ, 2015; SANTOS, Luciano, 2016; SANTOS, Maria 2016; SOUZA, 2018).

Observamos também que essas produções tiveram diferentes abordagens e instrumentos metodológicos, destacando-se principalmente pela análise qualitativa e pela pesquisa documental, valendo-se de instrumentos como entrevistas, questionários, observações, diários de bordo e grupos focais.

Com relação aos dados produzidos em campo, a grande maioria demonstrou problemáticas que precisam ser enfrentadas e repensadas quanto à visibilidade das discussões de gênero tanto na formação docente quanto nas escolas de Educação Básica. Essas problemáticas são vistas desde a organização do próprio currículo de formação docente, até às práticas desenvolvidas em sala. Em outras palavras, percebeu-se muitas resistências em ter um componente curricular sobre gênero e sexualidade como parte obrigatória desse curso, ao mesmo tempo que a falta dele gera uma formação superficial para as questões de gênero, além de propagar discursos preconceituosos, biologizantes e moralistas como formas de lidar com as dúvidas dos estudantes.

Em contrapartida, quatro pesquisas (ARAÚJO, 2015; SANTOS, Luciano, 2016; SANTOS, Maria 2016; SOUZA, 2018) demonstraram ações importantes na superação dessas posturas, desenvolvendo aspectos teóricos e práticos para as discussões de gênero na formação inicial. Também é importante enfatizar que uma das pesquisas (SOARES, 2018) destaca avanços e ações realizadas ao longo dos anos para se conquistar espaços para as discussões de gênero na formação inicial docente. O autor ainda revela os retrocessos sofridos nos últimos anos, principalmente advindos pelas políticas do governo vigente da época. Dentre os retrocessos, o autor coloca que

Em 2016, o governo de Michel Temer extinguiu os Ministérios das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, alocando-os como secretarias vinculadas ao Ministério da Justiça e Cidadania. No que se refere à agenda de gênero e diversidade sexual na Educação, essas mudanças impactaram as ações e programas voltados para a promoção dessas reflexões com professoras/es, especialmente no que tange às questões orçamentárias. O cenário nacional, portanto, mostra-se incerto para as políticas educacionais de gênero e diversidade sexual, tanto na produção de materiais educativos como na formação continuada. [...]. (SOARES, 2018, p. 36-37).

Nesse sentido, vamos percebendo que o gênero enquanto espaço de discussão da formação docente, tem passado por constantes desafios, ora por falta de investimentos na educação, ora pela complexidade do tema, ora por

contextos políticos conservadores<sup>10</sup>. Mas quando almejamos um ambiente educacional melhor, que respeite as e os estudantes, docentes e todos os profissionais, sem discriminação da sexualidade, do gênero ou da cor, não podemos desistir dessa luta.

Cabe ainda enfatizar que essa busca nos deu subsídios importantes para conhecermos como essa discussão tem sido feita em diferentes contextos, instituições e regiões do país. Por isso, sempre que necessário retornaremos a essas pesquisas, pois elas nos dão parâmetros importantes de uma recente caminhada, que é justamente sobre a importância e os desafios que têm sido enfrentados na inserção das temáticas de gênero no curso de Pedagogia, enquanto conteúdo formativo.

Isto posto, o percorrer por caminhos já trilhados, nos dá a possibilidade de interagir e analisar diferentes contextos e histórias que dialogam com a nossa investigação. Assim, desenvolver essa pesquisa é uma forma de não apenas contribuir com essas produções, mas também de dar visibilidade a duas universidades – UEL e UNIR – que até o momento, segundo as bases da plataforma Capes, não houve pesquisas desenvolvidas em níveis de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) no período entre 2008 a 2018 a respeito da temática gênero enquanto conteúdo formativo no curso de Pedagogia.

### 3.2 LIMITES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: POR QUE ESTUDAR SOBRE GÊNERO NA UNIVERSIDADE?

Por que estudar sobre gênero na universidade? Qual a relevância dessa temática para a atuação profissional? Questões como essas não seriam muito difíceis de serem respondidas, uma vez que gênero está relacionado com a nossa existência, enquanto seres sociais, ou seja, falar de gênero é falar de nossas ações, interpretações, relações e vivências. Porém, como vimos na primeira Seção teórica, falar desse termo é entrar em um campo de disputa e relações de poder. Isso ocorre principalmente por vivermos em uma sociedade com heranças patriarcais, onde os

---

<sup>10</sup> Ao citar o conservadorismo estamos amparados pelas contribuições de Paraíso (2016); Reis e Eggert (2017) e Frigotto (2019). A ideia de “ser conservador” vem ligada a manutenção de uma sociedade excludente, sem diversidades, que coloca o discurso religioso e moralista acima de uma sociedade justa, solidária e mais humana.

homens, e aqui não qualquer homem, mas de preferência branco, hétero, religioso de classe média alta, dita e comanda as leis e regras de funcionamento da sociedade, a exemplo, basta olhar a grande maioria dos governantes, ou donos e diretores de empresas, reitores de universidade, diretores de escolas, em outras palavras os mais altos cargos de poder da sociedade.

Louro (2003) contribui ao refletir sobre como e o porquê é importante e emergencial que as discussões de gênero se façam presentes nos ambientes educacionais. O foco dessa autora é a própria escola. Esse ambiente onde todos os dias crianças, adolescentes e jovens estão sendo formados, não apenas intelectualmente, mas uma formação social, cultural, política e histórica. A escola vem, então, como um lugar que produz gestos, movimentos, sentidos e sentimentos. Ali se aprende a olhar, a ouvir, falar e a se calar. Todos esses sentidos fazem parte da construção e treinamento de seus corpos e mentes. “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.” (LOURO, 2003 p. 61).

Mas, o que isso tem a ver com a formação em Pedagogia? Quando pensamos na posição social da escola e na formação que ela produz e reproduz, direcionamos a nossa fala também à formação docente. E não em um sentido indireto, mas em uma perspectiva direta, pois esses profissionais irão atuar a partir de uma formação, e quando falamos da sala de aula, da profissão docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, estamos nos referindo à formação em Pedagogia.

Por isso, as e os profissionais da educação necessitam de uma formação que embasem sua fala, que dê segurança e acolhimento, que vá além de respostas prontas, mas que os conduzam a pensar criticamente. “Como professor [e professora] não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.” (FREIRE, 2014, p. 93, acréscimo nosso).

Assim, para compreendermos esse movimento que compõe os limites e desafios das discussões de gênero na formação em Pedagogia é importante voltarmos um pouco na história e (re)visitar a trajetória que o curso passou até chegar aos formatos atuais. A nossa intenção não é fazer uma extensa produção histórica sobre os marcos desse curso, mas apontar alguns momentos

importantes nessa jornada, para chegarmos justamente ao ponto da ligação das discussões de gênero nessa formação.

Em outras palavras, é apontar alguns marcos legais que deram parâmetros para a efetivação do curso, tendo como maior motivação demonstrar que sua constituição, desde o início, passa por inúmeros desafios, que vão desde a incerteza da sua identidade até o campo de atuação, mostrando-nos quão complexo e importante é entender os processos históricos, sociais e políticos que influenciam a formação docente.

Muller (2017) ao falar das concepções históricas, da identidade e da formação humana nos apresenta contribuições sobre o contexto do curso de Pedagogia. Resumidamente a autora aponta três períodos importantes na compreensão das concepções pedagógicas e legais desse curso. Serão com base nesses três marcos que seguiremos a nossa apresentação, saindo desde a criação do curso em 1939 até a última legislação vigente.

A autora conclui a sua análise com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), porém nós seguiremos um pouco mais adiante e também abordaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas instituída pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

Isto posto, ao verificarmos os períodos abordados por Muller (2017), temos o primeiro, que vai de 1939 a 1960, e é caracterizado por uma formação de técnico da educação, com funções majoritariamente administrativas nos sistemas de ensino, e, secundariamente o exercício do magistério com disciplinas didático-pedagógicas no Curso Normal (ensino médio). A escolha desse período como o primeiro se torna importante, pois é nele que se concretiza a implementação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura no Brasil.

Saviani (2009), Unbehaum (2014) e Muller (2017) relatam que a base da organização dos cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias se deu a partir promulgação do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Foi também a partir desse decreto que foi adotado o esquema 3+1, que passou a organizar os cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas

que compunham os currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira; e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p.146).

Apesar desse novo Decreto ter sido muito importante para a qualificação em nível superior, também apresentou grandes problemas identitários e no campo de trabalho. Segundo Brito (2006, p.1) “a dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor [...]”. Em outras palavras havia problemas no sentido da definição do papel desses dois profissionais (licenciado e bacharel), uma vez que para atuar no campo de trabalho apenas um diploma de curso superior seria suficiente, enquanto os licenciados em Pedagogia tinham o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática (MULLER, 2017).

Segundo a mesma autora os problemas relacionados a formação de professores são de ordens embrionárias, principalmente quando não se tem bem definido as funções do profissional, ou ainda quando vai se criando legislações que se contradizem. A exemplo, tem-se o Decreto n. 8.530/1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. Nesse Decreto incidia no Curso Normal a formação para a docência da Educação Infantil e nas Séries Iniciais (antigo primário), enquanto o curso de Pedagogia não poderia realizá-lo, mas por meio do Decreto n.1.190/1939, o pedagogo poderia lecionar no Curso Normal, mas não na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Outra questão também criticada pela autora, foi a retirada da Didática na formação em bacharelado, revelando um isolamento entre o conteúdo e o método de ensinar (MULLER, 2017).

Quando chegamos ao segundo período, marcado entre os anos de 1960 a 1964, a ambiguidade entre bacharel e licenciatura permanece, assim como a indefinição da identidade do pedagogo. Ou seja, se intensifica a crise de identidade e de definição na perspectiva tecnicista, além do período da ditadura militar que assume princípios burocráticos e ideias de manipulação e controle ideológico. Nesse período começa uma intensa discussão de remodelação ou uma possível extinção do curso de Pedagogia. Com a promulgação do Parecer n.251/1962, fica definido a estruturação do curso em duas modalidades: bacharel e licenciatura, e para essa segunda há a reafirmação da estrutura “3+1”, ao passo que não estabelece o fim da

tensão entre licenciatura e bacharel, pois apenas aponta a elevação a nível superior a formação de professores (BRITO, 2006; MULLER, 2017). De maneira geral, os documentos legais que regulamentaram o curso foram:

O Parecer CFE n. 251/1962, que determinou as disciplinas do currículo mínimo do Curso de Pedagogia, bem como a duração de quatro anos; o Parecer CFE n. 292/1962, que implantou as matérias pedagógicas para a licenciatura, formando o professor para o magistério no ensino secundário normal e o bacharelado como técnico em educação; e, por fim, mais adiante, o Parecer CFE n. 12/1967, que deliberou sobre a formação de professores para as disciplinas específicas do ensino técnico. (MULLER, 2017, p.24).

Não muito tempo depois, e perante o golpe militar de 1964, ocorreram novas modificações a partir do Parecer CFE n. 252/1969, que se origina na Lei da Reforma Universitária n. 5.540/1968. Dentre as modificações o bacharel deixa de existir, tendo o curso apenas como licenciatura, além de introduzir a proposta de formação de especialistas em educação com habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional (porém, para alcançar as habilitações deveria ter experiência de magistério, sendo o estágio supervisionado previsto no parecer), juntamente com a habilitação para a docência nos cursos de magistério (MULLER, 2017). Outras formulações foram ocorrendo a partir da Lei n. 5.692/71.

Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinamentos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. (SAVIANI, 2009, p. 147).

É importante enfatizar que esse período apresenta uma nova roupagem para a educação pública, voltando-se apenas ao mercado de trabalho. Segundo Muller (2017) os critérios utilizados pela ditadura militar iam com base na centralização, privatização e departamentalização, fazendo as universidades passarem por instituições tecnocráticas, sendo uma maneira de fortalecimento do próprio regime. Em outros sentidos, departamentalizar e privatizar era uma maneira

de separar as organizações estudantis, assim como as organizações entre outros cursos dentro da mesma instituição.

Mas, como reporta Costa (2009) esse período também foi marcado por resistências e manifestações, principalmente de estudantes, que buscavam pela valorização e uma identidade do curso, além de provocar questionamentos sobre o atual sistema educacional. Diante desses desdobramentos, entremos no terceiro período que compreende até os dias atuais e vem com um desafio de formar não somente especialistas, mas docentes para a educação fundamental, sendo essa, a docência, a base da formação em Pedagogia.

A partir dos anos 80, vai se caracterizando um momento de intensas mobilizações, avanços democráticos e de construções de novas diretrizes. Em meio a esse movimento, foi realizada várias reflexões sobre a formação do educador, e o curso de Pedagogia vai se tornando um dos principais *lócus* da formação docente para a Educação Básica. A exemplo tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996.

Baseado nessa Lei, é instituído um novo modelo de formação, tendo o Parecer CNE/CP n. 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP n. 3/2006, dando assim origem a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Essa Resolução aponta em seu Art.4º sobre a destinação do curso de Pedagogia, além das demais atividades que compreende na organização e gestão dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006, p. 2).

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Cabe ainda completar com o Art. 5º sobre as aptidões que os egressos devem conter. Nesse artigo são expostos 16 pontos essenciais aos egressos do curso, nós, porém, tendo como intenção aproximar às questões de

gênero a essa formação destacamos apenas os pontos I, V, VIII, X e XIV, sendo esses:

**I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;**

**V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;**

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

**IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**

**X - 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;**

XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (BRASIL, 2006, p. 2-3, grifo nosso).

Conseguimos identificar importantes avanços para a formação em Pedagogia que vão desde sua área de atuação, agora voltada especificamente à docência, gestão e coordenação pedagógica do ensino, além da articulação entre conhecimentos práticos e teóricos reais do ambiente escolar. Uma questão importante a ser destacada é sobre as questões de gênero, mesmo que timidamente, são pontuadas como quesitos dessa formação.

Porém, também é importante estar atento a algumas amplitudes que ainda permanecem nessa formação, o que causa tensões e críticas que ainda permeiam a formação docente. Nesse sentido, autores nos revelam que a Pedagogia deveria ser teoria da educação, em que se desenvolve uma reflexão sistemática e responsável da prática. Essa por sua vez, só teria a possibilidade de ocorrer a partir de pressupostos teóricos que se organizam pelas condições dadas historicamente. Essa prática, sendo uma atividade também sócio-histórica e intencional, precisa constantemente ser questionada, assumindo uma responsabilidade social crítica (FRANCO, LIBÂNEO E PIMENTA, 2007; UNBEHAUM, 2014). A Pedagogia passa então “a ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e a mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios. A prática docente sem a presença “cientificizadora” da

Pedagogia torna-se tecnologia do fazer.” (FRANCO, LIBÂNEO E PIMENTA, 2007, p. 68).

E não há como pensar nesses processos emancipatórios, de transformação social sem colocar as discussões de gênero em pauta, pois no contexto atual, a sociedade continua excluindo e discriminando as pessoas. Por isso, ao enfatizar a emergência das discussões de gênero na formação docente, estamos enfatizando que essas discussões sejam não apenas previstas nas legislações, mas, mais do que isso, estejam presentes, de forma obrigatória, nos currículos desses cursos.

Não há possibilidade dessas professoras e professores conseguirem desenvolver um trabalho esclarecedor, acolhedor, conceitual e sem preconceito para as questões de gênero se não entendem a sua construção histórica e teórica; se não entendem as relações de poder envolvidas nessas construções; os movimentos sociais de lutas pela igualdade de oportunidades na sociedade; as influências do patriarcado na constituição e desenvolvimento dos espaços públicos e privados; entre outras questões que estão impregnadas na constituição da sociedade. Não podem realizar uma práxis realmente emancipatória.

A formação específica da pedagoga e do pedagogo, revela-se, nas palavras de Ribeiro (2016, p. 46) “[...] um assunto complexo e marcado por instabilidade, disputas e intensos debates [...]”. Excepcionalmente, a autora ainda revela que “formar professores(as) é também um campo de disputas, pois envolve de certa forma a própria construção da concepção de educação que se pretende, e esta definição jamais será homogênea e consensual.” (RIBEIRO, 2016, p. 47). A educação é fator chave para percebermos os cursos de formação docente. Isso porque é em prol dela que as e os profissionais licenciados irão desenvolver seus trabalhos.

Sabemos que a desigualdade é uma grande marca presente em nosso país e a educação possivelmente é a via principal pela qual podemos superar tal problema. Isto posto, é preciso cautela e atenção na elaboração das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia para que a formação adquirida possibilite conhecimentos teóricos e práticos para a transformação da sociedade e não para a reprodução desse sistema desigual.

Ao olhar um pouco mais perto essa desigualdade reafirmamos a relevância da abordagem das temáticas de gênero nos currículos dos cursos de

Pedagogia. A exemplo, o caso das mulheres, que foram renegadas à inferioridade ao longo da história e ainda em dias atuais, que mesmo exercendo a mesma função no mercado de trabalho, muitas vezes, recebem remuneração inferior à do homem. Ou os grupos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Trangêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e as várias possibilidades de orientação sexual e/ou de identidade de gênero), historicamente marginalizados, vítimas de violência e exclusão por conta de suas identidades.

As diferenças de gênero e sexualidade que são atribuídas às mulheres ou aos sujeitos homossexuais, sem dúvida, expressam-se materialmente em seus corpos e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente. As diferenças têm efeitos materiais, evidentes, por exemplo, na impossibilidade ou nas dificuldades legais que os homens e mulheres homossexuais têm de constituir família, de assumir a guarda dos filhos ou de adotá-los, ou ainda de receber herança após a morte de seus companheiros e companheiras. (LOURO, 2013, p. 49).

Isto posto, ao retomarmos os avanços e retrocessos que o curso de Pedagogia vai tendo ao longo da sua história, chegamos também as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constituída pela Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Porém, antes de falarmos dessa Resolução, é importante retomarmos a anterior, visto que ela é a que deu base à construção dos currículos dos cursos ao qual compõem essa pesquisa.

Assim, a Resolução anterior a de 2019 é a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015). Pensando nas considerações sobre a necessidade de os cursos de Pedagogia darem espaço e promover as discussões sobre gênero, nessa normativa conseguimos perceber um amparo para tais possibilidades. No parágrafo 2º do Art. 13º deste documento, que trata sobre os conteúdos que deveriam compor os currículos desses cursos de formação, lê-se que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa**

**geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.** (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

Nesse trecho percebemos que as temáticas de gênero e sexualidade, assim como outras que envolvem a constituição da diversidade, deveriam ser contempladas e levadas às discussões nos cursos de formação docente, para que, de acordo com o inciso VII do Art. 8º, dessas Diretrizes, ao final do curso o egresso seja capaz de

**Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais,** com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais** e outras. (BRASIL, 2015, p. 08, grifo nosso).

A abordagem desses temas surge como uma possibilidade de conscientizar as e os estudantes sobre o a importância do respeito à diversidade, bem como, sobre a necessidade de desconstruir padrões socialmente estabelecidos que excluem e marginalizam as pessoas. As duas últimas assertivas esclarecem veementemente que os cursos de Pedagogia, assim como as demais licenciaturas, precisam garantir à formação das e dos estudantes com abordagens teóricas e conceituais sobre gênero, com a finalidade maior de que essas e esses futuros profissionais possam contribuir para a superação da desigualdade e da exclusão social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso em Pedagogia (BRASIL, 2006), já abordada anteriormente, também contempla em seu art. 5º que o egresso deverá estar apto a “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, p. 2, grifo nosso).

Porém, como bem sabemos, temáticas como essas são constantemente desconsideradas e marginalizadas dos espaços de formação, não apenas pela falta de fundamentação teórica sobre o assunto, mas pelas relações de poder que se estabelecem ao tentarem abafar as conquistas que a adoção desse conceito causou para muitas pessoas.

Nesse processo, chegamos as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui

a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constituída pela Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e substitui as Diretrizes de 2015.

E o que conseguimos perceber logo de início é a ausência da menção às diversidades de gênero, à educação sexual, à diversidade religiosa, às relações étnico-raciais. A palavra gênero aparece apenas uma vez como referência textual, à língua portuguesa. Já as relações étnico-raciais aparecem na parte que reporta a “Dimensão do engajamento profissional”, mais especificamente sobre as “habilidades” se destacando ao uso das tecnologias, sendo essa: “3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas **discriminações étnico-racial** praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.” (BRASIL, 2019, p. 17, grifo nosso).

Esses são apenas alguns dos retrocessos que entram em vigor a partir dessa nova Diretriz para as licenciaturas. Essas análises merecem aprofundamentos que não serão nesse momento realizados, mas não deixaremos de expressar a nossa indignação, pela descontinuidade que a formação docente vai passando ao longo dos anos, principalmente quando se refere a construção de um currículo que tenha as discussões de gênero como algo importante, de uma formação emancipadora, crítica, que busca o questionamento da ordem vigente.

Paraíso (2016) nos ajuda a entender essa ausência quando nos esclarece que muitas figuras políticas constantemente elaboram Projetos de Lei para impedir que essas temáticas sejam discutidas. Esses Projetos tentam “controlar o currículo e os/as docentes, destituir do/a docente a autoridade de educar e decidir como exerce sua profissão.” (PARAÍSO, 2016, p. 394). À título de exemplificação, citamos o Projeto “Escola sem Partido” como um dos projetos vetores das discussões. Esse projeto surgiu principalmente para disseminar a chamada “Ideologia de gênero”, que vem sendo utilizada, na visão de Paraíso (2016, p. 392), como uma espécie de dogma, um rótulo, que serve de

premissa para um ódio declarado às lutas por igualdade de direitos entre homens e mulheres, às discussões críticas sobre gênero e sexualidade na escola e aos direitos de todas as pessoas que não identificam seus desejos com os desejos dos heterossexuais.

Claro que toda essa movimentação do conservadorismo brasileiro

dentro dos partidos políticos não é recente. Mas, parece-nos que a partir de 2018 essas vozes têm ecoado com mais frequência nesses espaços. Isso mostra uma conexão com o próprio resultado das eleições de 2018, assim como as ações que tem sido tomada pelo atual governo, deixando claro seu posicionamento sobre as discussões de gênero nas instituições de ensino. Frigotto (2019) complementa e nos ajuda a entender a situação política conservadora que estamos vivenciando novamente no Brasil. Ele nos mostra que isso não é algo que ocorreu em poucos anos, mas é consequência de um movimento histórico.

A desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios. Ao longo do século XX convivemos, por mais de um terço do mesmo, com ditaduras e submetidos a seguidos golpes institucionais como mecanismos de impedir avanços das lutas populares da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura. (FRIGOTTO, 2019, p. 22).

A partir das contribuições de Frigotto (2019) e das análises de Caroline Giovannetti (2020) sobre a história recente política do Brasil entre os anos de 1995 a 2020 e do Documentário “Democracia em Vertigem” dirigido por Petra Costa (2019), vamos percebendo que o que ocorreu em 2016 contra a presidenta Dilma Roulseff foi um Golpe judicial-parlamentar-midiático. Ao aproximar essa análise às questões de gênero, vemos se revelar a face machista, sexista e conservadora por traz desse Golpe, pois “Dilma Rousseff foi tratada como uma mulher-bruxa, perseguida por subverter a lógica de poder masculino ao ocupar a presidência.” (GIOVANNETTI, 2020, p.82).

Todo esse processo, após a saída de Dilma Roulseff da presidência, desencadeou uma série de desdobramentos envolvendo a atuação de Michel Temer na presidência. A exemplo disso, vemos a escolha de seus ministros, sendo que nenhum deles era representado por mulheres ou por pessoas não brancas; as investigações de corrupções pela operação Lava Jato que culminou na prisão do ex-presidente Lula, sendo um importante processo para as eleições de 2018; o fortalecimento dos movimentos conservadores e religiosos e, principalmente, a disseminação de notícias falsas por redes sociais espalhando ideias sobre a chamada “Ideologia de Gênero”, interligando-a a um *kit* literário infantil-juvenil, com as justificativas que esse iria induzir as crianças e adolescentes a se tornarem homossexuais (GIOVANNETTI, 2020). A autora ainda destaca que é

Importante informar que houve uma intensa campanha estimulada através das redes sociais contra os discursos de ódio e declarações misóginas proferidas pelo então candidato Jair Bolsonaro contra as minorias, particularmente contra as mulheres, que se centralizaram na campanha promovida pela hashtag #EleNão, levando à organização de gigantescas manifestações na internet e nas ruas de todo país contra Bolsonaro, com a participação de milhões de pessoas, lideradas por mulheres. (GIOVANNETTI, 2020, p. 90).

Porém, infelizmente, o resultado das eleições de 2018 demonstrou a força que notícias falsas e o conservadorismo religioso, por meio de um discurso moralista, têm atualmente em nossa sociedade. A partir de todo esse processo, as práticas realizadas por esse governo têm nos levado a perceber o que já prevíamos desde o início: a educação, a igualdade de direitos, a igualdade de gênero, a defesa dos grupos marginalizados, a justiça social não são e não serão pautas importantes de serem discutidas por esse parlamento eleito em 2018.

No início do ano de 2020, a atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, propôs a criação do projeto de abstinência sexual para jovens e adolescentes, juntamente com o atual Ministro da Educação da época, Abraham Weintraub. Essa ideia vai ao encontro do discurso do Governo Bolsonaro proferido na ONU, quando propõem que fossem retidos dos documentos da ONU e OMS qualquer tipo de referência sobre “educação sexual”<sup>11</sup>.

Seguindo essa mesma ideia, no dia 17/07/2020, o Brasil, juntamente com países ultraconservadores como Afeganistão, Líbia e Sudão, se abstém da votação na ONU sobre uma resolução que defende o combate contra a discriminação. Segundo o colunista Chade “enquanto governos de direita ou de esquerda no Ocidente tomavam a palavra para criticar as emendas, a diplomacia do Brasil na ONU se mantinha em total silêncio durante a reunião, evitando sair em defesa do direito das mulheres”<sup>12</sup>.

Essas duas reportagens são apenas alguns dos exemplos dos retrocessos que o Brasil tem passado. Tais ideologias são propagadas na

---

<sup>11</sup> Artigo de opinião elaborado por Jamil Chade (correspondente na Europa desde 2000, mestre em relações internacionais pelo Instituto de Altos Estudos Internacionais de Genebra e autor do romance *O Caminho de Abraão* (Planeta) e outros cinco livros) em 28 de Janeiro de 2020 e publicado no *Jornal El País Brasil*, intitulado “O ventre como instrumento de poder”. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniaio/2020-01-29/o-ventre-como-instrumento-de-poder.html>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

<sup>12</sup> Artigo elaborado pelo colunista Jamil Chade, sob o título “Brasil se isola no Ocidente e silencia diante de propostas contra mulheres”, publicado no *UOL NOTÍCIAS*. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/07/17/brasil-se-isola-no-ocidente-e-silencia-diante-de-propostas-contras-mulheres.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

sociedade, principalmente, para impedir as conquistas por uma sociedade menos excludente. É uma artimanha criada por grupos reacionários, e apoiados por boa parte do governo atual, para impedir a visibilidade das mulheres e dos sujeitos LGBTQIA+. Trata-se de uma distorção do gênero e da sexualidade para que passem a ser vistos como uma ameaça. Por conta disso, criou-se uma atmosfera nebulosa em torno das temáticas que deixam as e os professores inseguros para abordá-las, temendo ser censurados, criticados ou, ainda, até serem exonerados de seus cargos caso ousem promover essas discussões.

Dessa maneira, vamos percebendo que a concretização das Diretrizes de 2019 (BRASIL, 2019) é uma consequência e uma reafirmação de como os atuais governantes tem pensado a formação docente e sobre o tipo de sociedade pretendem colocar em prática. Esse não é um movimento recente, como vimos no próprio histórico do curso, a formação docente e, mais especificamente a formação em Pedagogia, desde suas origens, passa por grandes problemáticas.

Porém, e felizmente ao longo dos anos, por intermédio de muita pesquisa, discussão, reflexão de profissionais engajados e comprometidos com a educação vai se conseguindo alcançar importantes conquistas para a melhoria do curso. A partir da LDB de 1996, são dados importantes passos em busca de uma formação docente de qualidade. Em 2006, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia que coloca as temáticas de gênero em um patamar nunca previsto, em 2015, apesar de muitas resistências permanece-se essa discussão voltadas as licenciaturas, mas a partir daí, a partir do Golpe de 2016, como nos indica Soares (2018) e Giovannetti (2020), iniciamos novamente a perda por esses espaços.

Mas é preciso resistência e coragem para enfrentarmos essa tentativa de opressão e domínio. Os cursos de formação docente devem garantir essas discussões para que as e os futuros docentes percebam as tentativas de dominação disfarçadas de políticas públicas. Elas e eles precisam assumir uma postura de combate às desigualdades e discriminações sociais.

E ao retornar a pergunta que deu início a esse tópico, sobre o por que estudar gênero na universidade, é justamente para que, enquanto futuros professores e professoras, gestoras e gestores, coordenadoras e coordenadores, orientadoras e orientadores, pesquisadoras e pesquisadores possamos questionar esses retrocessos, possamos desenvolver pesquisas, debates, construir uma escola

inclusiva, que respeite a diversidade, que reconheça o movimento histórico, político, social e de poder que está constantemente envolvido nas instituições educacionais. Mas, não podemos ser ingênuos, pois apenas esse conteúdo não é suficiente para desenvolver essa visão crítica, o que queremos enfatizar é uma formação enquanto processo contínuo. Uma formação que não se conclua nas quatro horas diárias da sala de aula, mas um constante reavaliar da prática, da teoria, das relações históricas e sociais.

Nessa perspectiva, entendendo esse processo formativo, e considerando importante o espaço das discussões de gênero nele e relacionando todas essas questões ao contexto histórico e social ao qual pertencem as e os participantes da pesquisa, nos próximos tópicos apresentamos um levantamento realizado em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas (estaduais e federais) dos Estados de Rondônia e Paraná, sobre os componentes curriculares que contemplam as discussões de gênero como eixo central nos cursos de Pedagogia. A escolha por essas regiões se deu em virtude do nosso *lócus* de pesquisa acerca das instituições envolvidas, sendo essas a UEL e a UNIR.

### 3.3 GÊNERO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM PANORAMA DAS IES PÚBLICAS DO PARANÁ E DE RONDÔNIA

Como vimos, o termo gênero começa a ser utilizado enquanto conceito teórico, inicialmente pelos movimentos feministas. Essas contribuições, embora tenham sofrido grandes resistências para ganhar credibilidade na pesquisa acadêmica, foram muito relevantes para abrir caminhos para nossas produções atuais. Porém ainda há espaços, mesmo nos ambientes acadêmicos, que desconsideram essas temáticas como importantes de serem pesquisadas e discutidas.

Essa desconsideração atrapalha o fortalecimento de uma sociedade menos preconceituosa para as questões de gênero, principalmente quando são por aqueles que se mantêm em cargos que irão desenvolver leis, políticas públicas e currículos, tanto de Educação Básica como superiores. Pensando nesse contexto, realizamos um levantamento nas universidades públicas (federais e estaduais) dos estados do Paraná e Rondônia para entender como essas discussões de gênero

estão sendo contempladas nos currículos dos cursos de Pedagogia presenciais. As ementas as quais foram analisadas estão presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos disponíveis via *web* nas páginas das respectivas IES.

O Estado do Paraná conta com onze Instituições de Ensino Superior Públicas e um Instituto Federal. Rondônia conta com uma Instituição de Ensino Superior Pública e um Instituto Federal.

**Quadro 2 – IES Públicas dos Estados do Paraná e de Rondônia.**

<b>INSTITUIÇÕES DO PARANÁ</b>	<b>Cidades sede</b>
<i>Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap)</i>	Curitiba
<i>Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Paraná (IFPR)</i>	Curitiba
<i>Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)</i>	Curitiba
<i>Universidade Federal do Paraná (UFPR)</i>	Curitiba
<i>Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)</i>	Cascavel
<i>Universidade Estadual de Londrina (UEL)</i>	Londrina
<i>Universidade Estadual de Maringá (UEM)</i>	Maringá
<i>Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)</i>	Ponta Grossa
<i>Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)</i>	Foz do Iguaçu
<i>Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)</i>	Guarapuava
<i>Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp)</i>	Jacarezinho
<i>Universidade Estadual do Paraná (Unespar)</i>	Paranavaí
<b>INSTITUIÇÕES DE RONDÔNIA</b>	<b>Cidades sede</b>
<i>Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)</i>	Porto Velho
<i>Instituto Federal de Rondônia (Ifro)</i>	Porto Velho

**Fonte:** elaborado pela autora, 2021.

Do total acima apresentado nas IES do Paraná, nove dessas instituições ofertam o curso de Pedagogia. Foi também considerado o fato de que muitas dessas IES possuem mais de um *campus*, ou seja, considerando todos os *campus*, temos um total de 18 cursos. Isto posto, eles são ofertados no IFPR no *campus* de Palmas; na UFPR no *campus* de Curitiba; na Unioeste nos *campus* de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão; na UEL no *campus* de Londrina; na UEM no *campus* de Maringá e de Cianorte; na UEPG no *campus* de Ponta Grossa; na Unicentro no *campus* de Guarapuava e Irati; na Uenp no *campus* de Jacarezinho e Cornélio Procópio e na Unespar no *campus* de Apucarana, Campo Mourão, Paranavaí, Paranaguá e União da Vitória. Em Rondônia apenas a UNIR oferta o curso no *campus* de Porto Velho; Vilhena; Ji-Paraná; Rolim de Moura, Ariquemes e Guajará-Mirim.

Analisando a matriz curricular dos Projetos Políticos Pedagógicos,

percebemos que apenas no *campus* da Unioeste de Francisco Beltrão não há nenhuma menção às temáticas “gênero e sexualidade” ou “diversidades” nas ementas dos componentes curriculares. Já na UEM, no *campus* de Cianorte e Maringá até mencionam a “diversidade” em dois componentes curriculares: “Políticas Públicas e Gestão Educacional: Docência e Diversidade Cultural” e “Políticas, Gestão e Diversidade”, porém não há nenhuma menção explicativa quanto às questões de gênero ou sexualidade.

A Unespar possui um total de 05 *campus*, apenas no de Apucarana foi possível ter acesso ao Projeto Político Pedagógico. No *campus* de Campo Mourão, Paranavaí e União da Vitória, pelo *site* das instituições, não conseguimos ter acesso às ementas do curso. No *campus* de Paranaguá, encontramos a disciplina “Educação, Diversidade e Relações Étnico-Raciais” na matriz curricular, mas também não conseguimos ter acesso à ementa.

Dos outros 11 cursos restantes, 10 abordam as temáticas de gênero, mas não de forma específica. Elas disputam espaços e aparecem sempre entrelaçadas com outras temáticas, como por exemplo: educação especial, educação ambiental, questões étnicas raciais, drogas, direitos humanos, religião, classes sociais, cultura afro-brasileira e indígena e direitos das crianças e adolescentes.

No *campus* da UNIR, verificamos que apenas em Guajará-Mirim não há nenhuma menção às discussões de gênero; no *campus* de Porto Velho e Rolim de Moura há componentes curriculares específicos, porém em formato optativo. Apenas em Vilhena e Ji-Paraná é ofertado componentes curriculares específicos e obrigatórios. No **Quadro 3** conseguimos analisar melhor essa relação dos componentes curriculares específicos, não específicos, obrigatórios e não obrigatórios de todas as IES.

**Quadro 3** – Componentes curriculares com as temáticas de gênero nas IES do Paraná e de Rondônia.

COMPONENTES CURRICULARES	IES PARANÁ
<i>Sociologia da Educação</i>	Unioeste (Cascavel)
<i>Psicologia da Educação III;</i>	Unioeste (Foz do Iguaçu)
<i>Educação e Diversidade;</i>	UEL (Londrina)
<i>Educação, Diversidade e Cidadania</i>	UEPG (Ponta Grossa)
<i>Fundamentos da Educação IV</i>	Unicentro (Guarapuava)
<i>Educação Emancipatória da Sexualidade (optativa)</i>	Unicentro (Guarapuava)

<i>Cultura e Diversidade</i>	Unicentro (Iratí)
<i>Educação e Diversidade na Contemporaneidade</i>	Uenp (Jacarezinho)
<i>Políticas, Educação e Diversidade.</i>	Uenp (Cornélio Procopio)
<i>Educação em Direitos Humanos e Diversidade</i>	IFPR (Palmas)
<i>Sociologia Geral</i>	Unespar (Apucarana)
<i>Educação Sexual na Escola (optativa)</i>	Unespar (Apucarana)
<i>Diversidade Étnico-racial, Gênero e Sexualidade</i>	UFPR (Curitiba)
<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>IES RONDÔNIA</b>
<i>Educação e Gênero (optativa)</i>	UNIR (Porto Velho)
<i>Fundamentos e Práticas da Educação Infantil I</i>	UNIR (Porto Velho)
<i>Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II e em espaços não escolares</i>	UNIR (Porto Velho)
<i>Educação, Gênero, Relações Étnicos Raciais e Movimentos Sociais</i>	UNIR (Vilhena)
<i>Educação e Gênero (optativa)</i>	UNIR (Rolim de Moura)
<i>Formação Étnico Racial Brasileira</i>	UNIR (Ariquemes)
<i>Educação, Gênero e Sexualidade</i>	UNIR (Ji-Paraná)
<i>Metodologia do Ensino na Educação Infantil I</i>	UNIR (Ji-Paraná)
<i>Sociologia da Educação II</i>	UNIR (Ji-Paraná)

**Fonte:** elaborado pela autora, 2021.

Vemos nesses dados duas situações que precisam ser questionadas, pois enquanto três instituições (Unioeste e UEM do Paraná e UNIR *campus* de Guajará-Mirim em Rondônia) sequer citam os termos “gênero e sexualidade” em suas ementas, outras cinco instituições no Paraná (Unioeste; UEL; UEPG; Uenp; e IFPR,) e o *campus* de Ariquemes na UNIR citam a temática, mas embutidas em outras discussões, porém não há nenhum outro componente específico sobre o assunto, sendo optativo ou não. Essa não especificidade do componente, colocando-o como temas relacionados às “diversidades” sujeita também a possibilidade da sua não discussão.

Em outras palavras, consideramos sim importantíssimo que essas temáticas estejam vinculadas a outros componentes curriculares, pois as relações de gênero estão presentes em todos os espaços. Entretanto, abordar o tema de forma superficial, sem uma discussão teórica aprofundada, coloca algumas problemáticas que acabam por gerar mais dúvidas, e não no sentido de questionar a organização social das coisas, mas de não entendimento do tema.

Também é importante enfatizar que os componentes que trazem justamente a nomenclatura de “diversidades”, descrevem a ementa de forma mais argumentativa para os estudos de gênero. São esses: “Educação e Diversidade” da

UEL (Londrina); “Educação, Diversidade e Cidadania” da UEPG (Ponta Grossa); “Cultura e Diversidade” da Unicentro (Irati); “Educação e Diversidade na Contemporaneidade” Uenp (Jacarezinho); “Políticas, Educação e Diversidade” da Uenp (Cornélio Procopio) e “Educação em Direitos Humanos e Diversidade” do IFPR (Palmas). Todas essas instituições são do Paraná. Nenhum componente da UNIR apresenta a nomenclatura “diversidade”.

Há outra situação também interessante de destacar com relação à Uenp *campus* de Jacarezinho, que apesar de não ter um componente curricular específico, acrescenta a temática de gênero a outros 10 componentes<sup>13</sup>. Porém, não de forma específica, sempre correlacionado com o tema central do componente curricular, o que também coloca a possibilidade de não ser abordado com profundidade. O que queremos aqui enfatizar é que

No âmbito do ensino superior, especificamente nos cursos de Pedagogia, embora a questão do gênero esteja contemplada nas normativas oficiais, conforme mencionado, muitas discussões também se tornam limitadas e superficiais em meio ao emaranhado teórico presente num curso como o de Pedagogia. Desse modo, as disciplinas pouco aproveitam o potencial interdisciplinar do gênero e da sexualidade. (RIBEIRO, 2016, p. 54)

Essa situação também se encaixa com o que ocorre na Unicentro (*campus* de Guarapuava) e Unespar (*campus* de Apucarana); na UNIR (*campus* de Porto Velho e Rolim de Moura), uma vez que nos componentes obrigatórios não há especificidade na temática, porém há componentes optativos que são específicos nas discussões de gênero e sexualidade. Claro que esse ponto é positivo, porém em partes. Ao mesmo tempo em que é uma oportunidade das acadêmicas e dos acadêmicos estudarem tais questões, pressupõe-se que por não serem obrigatórios, a grande maioria não os solicite.

Dos 18 cursos de pedagogia das 9 universidades do Paraná, apenas uma instituição tem o componente curricular específico e obrigatório para as discussões de gênero. A UFPR, aborda no componente “Diversidade Étnico-racial, Gênero e Sexualidade” questões específicas sobre as dimensões teóricas e políticas para as discussões de gênero e sexualidade.

Diversidade e educação: dimensões teóricas e políticas. Cultura, identidade e transformações sociais na perspectiva educacional. **Introdução às teorias feministas, queer, antirracistas e da colonialidade no campo**

---

<sup>13</sup> Não foi colocado esses componentes curriculares no **Quadro 2**, pois eram muitos. Mas o que cabe destacar é que esses componentes citavam da mesma maneira as temáticas de gênero, mas não especificavam suas discussões na descrição da ementa.

**sociológico. Construção sócio-histórica da ideia de raça, de identidade étnico-racial e das desigualdades de gênero e sexualidade. Heteronormatividade e direitos sexuais.** Perspectivas de Interseccionalidades: especificidades em raça, gênero, classe, sexualidade e outras formas de vulnerabilidades sociais. (UFPR, 2019, p.6, grifo nosso).

Essa mesma situação foi encontrada também na UNIR, em dois *campus*: o de Ji-Paraná, por meio do componente curricular “Educação, Gênero e Sexualidade” e no *campus* de Vilhena, por meio do componente “Educação, Gênero, Relações étnicos raciais e movimentos sociais”.

Educação, Gênero e Sexualidade: **Conceito e surgimento das teorias de gênero. Sexualidade**, ciência e educação. Crianças, **sexualidade e diversidade sexual**. Educar para o exercício dos direitos humanos. **Gênero, feminismo e a luta pela igualdade nas diferenças. O trabalho de gênero com as crianças.** (UNIR, 2018, p. 50, grifo nosso).

Educação, Gênero, Relações étnicos raciais e movimentos sociais: Desenvolvimento humano e educação para todas as pessoas; História dos movimentos sociais. **Conceito de gênero e feminismo; relações de gênero na escola e fora dela; o caráter pedagógico dos movimentos sociais**, o papel das ONGs; economia solidária; **educação popular; pedagogia social de rua**. A diversidade étnica nas escolas: a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (CNE/CP 003, 2004). **A representação da Mulher, do Negro e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos Livros Didáticos.** (UNIR, 2009, p. 1, grifo nosso).

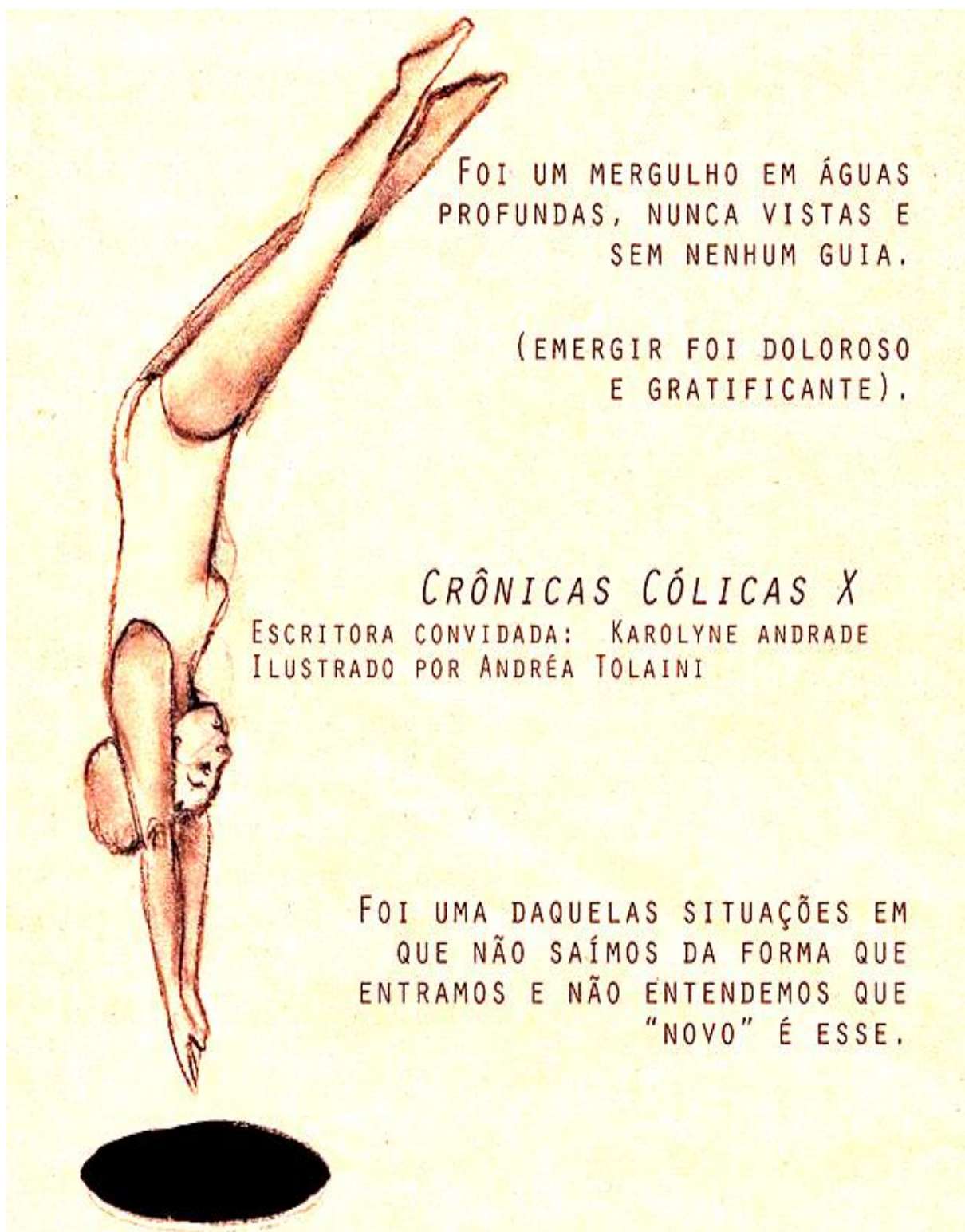
Assim, como podemos perceber, os temas abordados são algumas das temáticas básicas para estabelecer uma discussão teórica e conceitual que apresente a dimensão histórica, social e política das discussões de gênero na nossa sociedade, além de pensar como essas temáticas estão, na prática, presentes nos corredores das escolas. Infelizmente, apenas essas instituições em específico coloca as temáticas de gênero e sexualidade como eixo central e obrigatório para a formação em Pedagogia. Pavan (2013, p. 108) contribui ao relatar que incorporar as discussões de gênero na Formação Inicial e Continuada é “caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero.”

Por meio das contribuições se reafirma a necessidade da abordagem e discussões de gênero e sexualidade na formação docente como cruciais à luta contra a naturalização das desigualdades sociais. O conhecimento sobre as temáticas possibilitará aos docentes desenvolverem um trabalho pedagógico que as desmistifique, contribuindo para a desconstrução de falsas ideias

que as circundam e as delegam como um *tabu*. As ações docentes podem trazer transformações sociais que tanto almejamos no que tange visibilidade, igualdade, valorização e respeito a todos os sujeitos, sem distinções de quaisquer naturezas. Mas, sempre retomando que toda essa mobilização é um processo contínuo, que exige uma articulação comprometida com toda a formação, indo para além do conteúdo da sala de aula.

Isto posto, no próximo tópico, direcionamos a discussão para os procedimentos metodológicos, ou seja, a descrição e fundamentação dos mergulhos na produção dos dados.

#### 4 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA: OS MERGULHOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS



(Ilustração de Andréa Tolaini)

#### 4.1 APONTAMENTOS INICIAIS: SE CONECTANDO COM O MOVIMENTAR DAS ÁGUAS

Estudar questões de Gênero em uma sociedade historicamente patriarcal não é uma tarefa fácil de ser realizada. Nos últimos anos, pesquisas acadêmicas<sup>14</sup> que abordam diferentes discussões sobre gênero têm assinalado a importância e as necessidades desses debates, principalmente quando ocorrem no âmbito educacional. Nessa perspectiva, a universidade assume papel fundamental na transformação da sociedade, uma vez que hoje, no século XXI, ela emerge como a principal instituição formadora de profissionais da educação e ao assumir o compromisso de desenvolver uma formação voltada à prática da liberdade, ela não pode negligenciar esses debates, ao contrário, toma-os como compromisso político, social, humanitário e cultural.

Não posso ser professor [ou professora] se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor [ou professora] a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor [ou professora] a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor [e professora] a favor da decência contra do des pudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor [e professora] a favor da luta constante contra qualquer tipo de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor [e professora] contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fatura*. Sou professor [e professora] a favor da esperança que me anima a pensar de tudo. Sou professor [e professora] contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor [e professora] da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (FREIRE, 2014, p. 100-101, acréscimo nosso).

Nesse sentido, o foco dessa pesquisa foi investigar a Formação Inicial em Pedagogia, especificamente no que tange questões de gênero contempladas a partir de um componente curricular sobre o assunto. Delimitamos, então, como principal problemática: “Como as relações entre Gênero e Formação Docente, articuladas por meio de um componente curricular, são percebidas e questionadas por estudantes e docentes dos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR?”

---

<sup>14</sup> Referimo-nos ao levantamento realizado na Plataforma Capes, explanado na Seção anterior.

Frente a essa problemática, temos como objetivo geral “compreender como as relações entre Gênero e Formação Docente são articuladas por meio de um componente curricular, e são percebidas e questionadas por estudantes e docentes dos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR”.

Diante dessas premissas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, ao qual em agosto de 2019, emitiu parecer de aprovação sob o CAAE: 17250919.3.0000.5231. Por meio dessa submissão, originou-se o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), que utilizamos para dar respaldo ético, frente aos discentes e docentes que iriam participar da investigação.

Assim, antes de iniciar a produção dos dados nas duas universidades, fizemos uma abordagem junto aos participantes, explicando o tema, os objetivos norteadores da pesquisa e esclarecendo possíveis dúvidas. Após a aceitação e assinatura do termo, aplicamos os questionários aos discentes, assim como desenvolvemos a entrevista semiestruturada com os docentes. Nos tópicos a seguir, explicaremos melhor como se deram tanto a elaboração como a aplicação dos instrumentos para a produção dos dados. Porém, antes é importante conhecer um pouco sobre os participantes e o ambiente da pesquisa.

#### 4.2 PARTICIPANTES E AMBIENTE: O SUBMERGIR DA PESQUISADORA NA PESQUISA

Para delimitar quem seriam as e os participantes dessa investigação, foi preciso refletir sobre o meu próprio processo formativo em Pedagogia na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O interesse inicial pela temática despertou diante da participação em um grupo de pesquisa<sup>15</sup> que, entre os temas estudados, dialogava e discutia questões referentes ao gênero. Após o findar do curso, refletindo sobre meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual abordei questões sobre “Gênero e Ciência na Região Norte”, percebi que durante o curso não havia tido nenhum componente curricular que abordava o assunto, exceto o contato promovido pelos debates no grupo de pesquisa.

Foi então que comecei a analisar o fato de que minhas e meus

---

<sup>15</sup> Grupo Laboratório Amazônia Episteme (LAE-UNIR), coordenado pelo Prof.º Dr.º Gustavo Piovezan.

colegas que não puderam (ou não quiseram) participar do grupo, não tiveram em nenhum momento (exceto comentários que as vezes surgiam, mas nada teoricamente fundamentado) durante os quatro anos de formação, discussões teóricas sobre as relações de gênero na educação. Isso me provocou um grande desconforto, deixando muito claro que seria mais que necessário dar continuidade em pesquisas sobre essa temática.

Felizmente em 2018, na UNIR, entra em vigência um novo Projeto Pedagógico do Curso contendo o componente curricular: “Educação, Gênero e Sexualidade”. Percebi a urgência de dar espaço e visibilidade para essa discussão, na “minha universidade”. Seria importante verificar como se daria essa experiência, tanto das e dos docentes como das e dos discentes, tendo essa temática como parte obrigatória em suas formações. Assim, ao elaborar a proposta dessa pesquisa já tinha em mente o primeiro ambiente que deveria ser abordado.

Em um segundo momento, também julguei que seria importante dar visibilidade para outra universidade. Foi quando surgiu a ideia de também produzir a pesquisa na Universidade Estadual de Londrina, a que fazia e ainda faz parte do contexto da minha continuidade formativa. Analisando a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UEL, tive conhecimento que desde 2010 havia nela o componente curricular intitulado “Educação e Diversidade”, que abrangia a temática, não de forma específica, mas consoante com outros temas. Ficou assim completo o ciclo que comporia a pesquisa.

Depois desse processo inicial, primeiramente um pouco mais individual e logo após sob as orientações da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Regina de Jesus, assim como as contribuições do Grupo de Pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente” decidimos desenvolver essa pesquisa nas duas universidades. Com relação à UNIR, *campus* de Ji-Paraná, localizada a 400 km da capital de Rondônia, os participantes da pesquisa foram: a chefe do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais (DACHS), visto que nessa universidade a chefe de departamento também é a coordenadora do colegiado de Pedagogia; a professora que ministrou o componente curricular “Educação, Gênero e Sexualidade”, além das acadêmicas e acadêmicos em formação no curso de Pedagogia, que já cursaram este componente curricular.

Esse critério foi estabelecido, considerando o fato de que as turmas são mistas, com acadêmicas e acadêmicos de vários períodos, ou seja, elas e eles

podem se matricular em disciplinas fora de suas turmas originárias. Nesse sentido, conseguimos um total de 16 participantes, dos quais, duas são docentes, sendo uma a que ministrou o componente curricular “Educação, Gênero e Sexualidade” e a outra, a chefe de departamento. Os outros 14 participantes foram as e os estudantes, dos quais dois estavam cursando o 4º semestre, um estava no 2º semestre e onze no 3º semestre.

Infelizmente, o número de estudantes participantes da pesquisa foi considerado pequeno, visto que originalmente a turma tinha em torno de 40 discentes. Essa recusa em participar, hipoteticamente, pode ser devido alguns fatores<sup>16</sup>, como por exemplo: a timidez, uma vez que não são frequentemente convidados a participar dessas pesquisas, pois nesse *campus* não há cursos de pós-graduação na área de ciências humanas; pela temática envolver as discussões de gênero e essa muitas vezes e infelizmente é considerada como um grande *tabu*; pela pesquisadora não estar presente no momento da explicação e produção dos dados; por serem estudantes nos primeiros semestres do curso, semestres estes onde é ofertado a disciplina, ocasionando um certo receio ao expressar suas ideias e conhecimento.

Já em relação à Universidade Estadual de Londrina, localizada na cidade de Londrina, a 391 km da capital do Paraná, os participantes foram: a coordenadora do colegiado e as docentes que ministram o componente curricular “Educação e Diversidade”, além das e dos acadêmicos do segundo ano do curso de Pedagogia. A escolha por essas turmas se deu pelo fato de terem concluído o componente curricular “Educação e Diversidade” recentemente, pois ele é ofertado no primeiro ano do curso.

Referente às docentes que ministram a disciplina, três participaram. Não obtivemos retorno de apenas uma docente. Com relação aos estudantes, a abordagem foi feita em quatro turmas e cada turma possuía em torno de 40 acadêmicos. Na primeira turma tivemos um total de 29 participantes (período noturno); na segunda turma foram 18 (período noturno); na terceira turma, 19 (período matutino) e, na quarta turma, infelizmente apenas duas participantes (período matutino).

No próximo tópico, explicamos como ocorreu a elaboração,

---

<sup>16</sup> Esses fatores citados são apenas algumas hipóteses sobre o porquê não quiseram participar da pesquisa, uma vez que não houve um levantamento para os esclarecimentos dessa não participação.

aplicação e a abordagem para a produção dos dados. Todavia, já de antemão, esclarecemos que nas três primeiras turmas os dados foram produzidos presencialmente, no momento acalorado por uma possível segunda greve estadual da educação, que estava prevista para se efetivar em novembro de 2019. Assim, havia muitos acadêmicos e acadêmicas que não estavam presentes nos dias da aplicação do questionário, sem contar os que não aceitaram participar.

Já com relação à quarta e última turma, a abordagem foi feita de forma *online*, visto que já estávamos no período de pandemia provocada pela COVID-19, e isso pode ter influenciado a pouca participação das e dos discentes. Faz-se necessário ressaltar que em meados do mês de março de 2020 a sociedade em geral acompanhava atenta à disseminação do vírus COVID-19 na Ásia, na Europa e sua chegada à América. Na segunda quinzena de março, as secretarias municipais, estaduais e federais, por meio de decretos, suspenderam as atividades presenciais de ensino. Em decorrência da COVID-19, vivenciamos uma mudança drástica nas relações sociais, econômicas, culturais e educacionais. Contribuindo com essa reflexão Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352) afirmam que

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência

Destarte, em virtude da pandemia e do isolamento social e em busca dos dados relacionados à pesquisa, encaminhamos o questionário via *e-mail* aos estudantes dessa turma e apenas duas pessoas deram a devolutiva.

#### 4.3 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS: UM IMPORTANTE MERGULHAR NA PRODUÇÃO DOS DADOS

Estamos acostumados a ouvir, no ambiente acadêmico, sobre como desenvolver pesquisas científicas envolve não apenas o compromisso da pesquisadora e do pesquisador, mas também as variadas dificuldades que podem ser encontradas no decorrer desse caminho. Essa investigação não foi diferente. Assim, entre os vários mergulhos na pesquisa, foi se concretizando a produção dos dados.

Utilizamos como instrumentos o questionário direcionado aos

discentes; entrevista semiestruturada realizada com as docentes e o estudo documental referente à Proposta Pedagógica Curricular dos Cursos de Pedagogia. Ambos foram pensados conforme os objetivos da pesquisa, assim como foram discutidos e analisados pelo grupo de pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente<sup>17</sup>”. Ao aplicarmos um Teste Piloto ao referido grupo, conseguimos com a devolutiva das e dos colegas repensar algumas questões, além de rever a estrutura e organização desses instrumentos.

A escolha de ter o questionário como um dos instrumentos, destinados aos discentes, deu-se pelo fato dele nos dar a possibilidade de alcançar o maior número de participantes em curto prazo. O questionário foi composto por perguntas fechadas e abertas, para termos não apenas uma relação do percentual das respostas, mas uma melhor especificação de suas opiniões sobre o assunto abordado.

Assim, em setembro de 2019, deu-se início a produção dos dados nas turmas do segundo ano de Pedagogia da UEL. A aplicação da maioria dos questionários deu-se presencialmente, após uma conversa antecipada com as docentes das turmas sobre como seriam os procedimentos e se poderiam ceder alguns minutos de suas aulas. Ao ter uma aceitação unânime das docentes, foi realizado a leitura e explicação do TCLE, assim como a aplicação do questionário para os que aceitaram participar. Esses questionários foram aplicados em cada turma em horários e dias diferenciados, visto que são duas turmas do matutino e do noturno.

Já na UNIR, a produção dos dados com relação à aplicação dos questionários foi realizada em novembro de 2019. Obtive ajuda de uma Pedagoga que reside em Rondônia, egressa nessa mesma instituição<sup>18</sup>, para fazer a mediação. Esse processo ocorreu devido a impossibilidade financeira de estar presente no momento da abordagem inicial sobre a pesquisa, pois foi o período que aconteceu os cortes de bolsas da Fundação Araucária. É importante enfatizar que inclusive a minha não contemplação da bolsa de mestrado, a qual havia sido selecionada ainda no primeiro semestre de 2019, foi cortada como consequência dos cortes gerais que estavam correndo em maio deste mesmo ano. Isso afetou consideravelmente a

---

<sup>17</sup> Grupo de pesquisa Coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Regina de Jesus.

<sup>18</sup> Magna Cleide De Oliveira Côrtes, foi uma importante colaboradora no processo de mediação, no momento da produção dos dados, devido a minha impossibilidade de estar presente.

realização da pesquisa de forma presencial na UNIR, Rondônia.

Assim, gravei um vídeo explicando o tema e os objetivos da pesquisa e caso surgissem dúvidas, deixei disponíveis vários contatos. Esse vídeo foi passado à turma e logo após foi entregue o TCLE para assinarem. Ao receber os arquivos do TCLE digitalizados por *e-mail*, encaminhei, também por *e-mail*, os questionários aos discentes que aceitaram participar.

De um modo geral, a aplicação do questionário nas turmas passou por algumas turbulências, visto que encontramos algumas barreiras no caminho que ocasionaram o descontrole de nossas ações e decisões. Dizemos isso, pois o segundo semestre de 2019 foi marcado por duas greves gerais na UEL (em julho e novembro), assim como em várias outras partes do país, devido à desvalorização da educação escolar e, principalmente, das áreas sociais e humanas, ocasionando um sucateamento da educação brasileira. Além dos cortes de verbas na educação superior, inclusive a minha não contemplação da bolsa de mestrado, por conta dos cortes ocorridos em maio deste mesmo ano, fui chamada novamente apenas em fevereiro de 2020.

Esses momentos nos trouxeram algumas consequências. Com relação às greves, tivemos tempo apenas para aplicar os questionários em três turmas da UEL, deixando assim a quarta e última turma e as entrevistas para serem realizadas no início do primeiro semestre de 2020.

Como evidenciamos, o percurso investigativo nos coloca em situações que nos fazem refletir sobre o contexto histórico, social e político ao qual o fenômeno estudado está situado. Minayo (1994) nos remete a essa ideia quando revela que o objeto das Ciências Sociais é histórico, ou seja, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são consideradas características fundamentais de qualquer questão social. Ele possui consciência histórica. “Noutras palavras, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significados e intencionalidade a suas ações e a suas construções [...]” (MINAYO, 1994, p.14). Nossas ações foram sendo influenciadas pelos acontecimentos históricos daquele momento.

Logo nos primeiros meses de 2020, iniciamos a primeira abordagem com as docentes para a realização das entrevistas, e com os discentes para aplicação do questionário na quarta turma de pedagogia da UEL. Entramos em contato por *e-mail* e telefone, para que as entrevistas fossem realizadas logo no

início do primeiro semestre. Já com a turma, o contato foi realizado com a representante da turma via telefone. Ela passou o *e-mail* da turma, onde foi enviado o TCLE, assim como também o próprio questionário. Porém, antes enviei um áudio, via *WhatsApp*, explicando a abordagem da pesquisa, esclarecendo nossos objetivos e a relevância do trabalho. Mas mais uma vez o tempo parecia nublado para essa etapa da pesquisa, pois o retorno que tivemos dessa turma foi de apenas duas acadêmicas.

Já em relação às entrevistas, elaboramos um roteiro de perguntas abertas, porém bem direcionadas, caracterizando-se uma entrevista semiestruturada. Conforme nos aponta Ludke e André (1986), a relação que se cria entre colaboradoras/es e pesquisadora/o é de interação, ou seja, há uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Por isso, a entrevista deveria ser semiestruturada, pois daria maior possibilidade de diálogo.

Nesse contexto, em março de 2020, começamos a ter retorno das docentes. Porém, mal sabíamos que poucos dias depois os rumos da nossa pesquisa, assim como de todo funcionamento do país, poderiam ser drasticamente modificados. E ao final de março entramos em quarentena devido à pandemia da COVID-19. Esse acontecimento foi uma das piores problemáticas que enfrentamos, pois não afetou apenas a realização da pesquisa, mas trouxe também incertezas de como continuaríamos depois de tudo isso.

Felizmente conseguimos estabelecer novas estratégias para a realização das entrevistas, podendo realizá-las via ferramentas tecnológicas. Novamente entramos em contato com as docentes, argumentando sobre a possibilidade de desenvolvermos essa produção por meio de chamadas de vídeos. Prontamente as que aceitaram participar preferiram a utilização do *WhatsApp*, mais especificamente a opção de áudio, pelo fato da viabilidade e acessibilidade, pois, segundo elas, havia uma grande demanda de trabalho devido às consequências da pandemia. Assim, decidimos utilizar essa ferramenta para a realização de todas as entrevistas, inclusive em Rondônia.

Já o estudo documental foi realizado por meio das ementas dos referidos componentes curriculares: “Educação e Diversidade” da UEL e “Educação, Gênero, Sexualidade” da UNIR, que estão nos Projetos Pedagógicos dos cursos, disponíveis via *internet* nas páginas dos referidos cursos. Para complementar esse estudo, realizamos um levantamento, também via *internet*, nas páginas de todas as

Universidades Federais e Estaduais da Região Norte e Sul para verificar quais delas têm contemplado disciplinas obrigatórias e específicas sobre gênero e educação. Essas contribuições estão presentes na terceira Seção deste estudo.

Desenvolver essa pesquisa foi um grande desafio, principalmente quando, no auge de todo o processo que seria a produção dos dados, tivemos que redirecionar rapidamente tudo que estava sendo desenvolvido. Mas, mesmo diante de tamanho turbulência, foi preciso manter-se firme para dar continuidade ao nosso trabalho, uma vez que visamos não apenas tornar mais visíveis as discussões de gênero nessas universidades, mas contribuir teoricamente no fortalecimento e na qualidade da formação de professoras e professores.

#### 4.4 MERGULHOS NA COMPREENSÃO DA REALIDADE: MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Ao longo dessa exposição, podemos perceber que não seria possível desenvolver uma pesquisa sem que essa estabelecesse conexões com o momento histórico e social do fenômeno estudado, assim como também conexões com a própria pesquisadora. Isso porque se não há uma demanda que instigue a investigação, ou melhor, uma necessidade de saber, uma inquietude, não há possibilidades férteis para que ela ocorra.

Ao analisar a história do desenvolvimento da ciência, observa-se que esta se constitui como conhecimento sistematizado, construído historicamente pelo homem [e pela mulher] para conhecer a realidade, e verifica-se que as demandas que incentivam a produção científica correspondem às necessidades de quem a produz ou de quem está interessado nessa produção. O conhecimento e a análise interpretativa do próprio conhecimento é, assim, uma construção que parte da realidade concreta, histórica e social dos homens [e das mulheres]. (OLIVEIRA *et al*, 2003, p.2, acréscimo nosso).

Nesse contexto, foi importante estabelecer o método da Análise de Conteúdo para essa investigação, pois uma das suas principais características é a interpretação para além das aparências, ou, em outras palavras, para além dos seus significados imediatos. Bardin (2006) nos ajuda na compreensão dessa ideia quando reforça que a sutileza dos métodos da Análise de Conteúdo tem como objetivo a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura.

Não é apenas uma interpretação do que está aparente, mas uma interpretação do contexto, da fala, da mensagem e da escrita, assim como do

falante, do mensageiro, do escritor. Conforme nos aponta Moraes (1999), ao longo da evolução da análise de conteúdo, se foi percebendo que compreender o contexto se tornava indispensável para entender o texto, ou a fala, ou a mensagem que se estava analisando. Sendo, pois, a mensagem da comunicação, simbólica, para entender seus significados, é necessário levar em consideração o contexto. Por isso é preciso sempre considerar para além do conteúdo explícito, para além do autor, do destinatário, das formas de codificação e da própria transmissão da mensagem.

Isso posto, essa pesquisa segue o tratamento de dados qualitativo, uma vez que esse tipo de análise se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. É uma abordagem que busca o universo de significados, que corresponde a um espaço profundo de relações e processos dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis. Porém, também é importante deixar claro que a análise qualitativa não se opõe à análise quantitativa. Pelo contrário, elas se complementam, uma vez que a realidade abrangida por elas interage dinamicamente, o que exclui qualquer dicotomia. (MINAYO, 1994)

Nessa perspectiva, mesmo dando ênfase a análise qualitativa, ao utilizarmos a Análise de Conteúdo também teremos a possibilidade de caminhar por dados quantitativos, o que, como dito acima, não descaracterizará a pesquisa. Pelo contrário, irá fortificar os dados aqui discutidos e analisados. Assim, percebemos que esse tipo de análise se dedica às comunicações, não apenas o que conduziu determinada fala ou enunciado, mas também às consequências que provavelmente poderão causar. É trabalhar com as palavras e com as significações (BARDIN, 2006).

Moraes (1999, p. 3) vai um pouco mais além e nos mostra seis classificações que podemos nos basear ao utilizar a Análise de Conteúdo. Essa classificação é uma definição baseada em Laswell em que caracteriza a comunicação em seis questões: “1) Quem fala? 2) Para dizer o quê? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados?”

Dentre essas questões, para nossa pesquisa, destacamos duas: Quem fala? Para dizer o quê? Cada uma dessas questões se direciona a uma situação específica da comunicação realizada, tanto pelos questionários como pelas entrevistas.

Nesse sentido, a classificação “quem fala?” tem por finalidade efetuar um estudo a partir da mensagem, procurando determinar características de

quem falou ou escreveu, seja com relação a sua personalidade, valores, comportamento verbal, entre outras. Nessa perspectiva, avança-se na hipótese que a mensagem exprime e representa o emissor. Frente a este objetivo, faz-se inferências do texto ao emissor da mensagem (MORAES, 1999). Com relação a classificação “para dizer o quê?”, destaca-se que “o estudo se direciona para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos. É o que constitui uma análise temática” (MORAES, 1999, p. 3-4).

Essas questões nos ajudaram a ter um olhar rigoroso para as respostas, uma vez que elas pulsam várias realidades e sentidos. Por isso, elas não foram utilizadas de forma separada, mas em conjunto, para construirmos uma análise bem fundamentada.

Tendo assim esclarecido a abordagem e o método de análise que aqui foi utilizado, é importante passarmos para as fases do processo de Análise de Conteúdo segundo Bardin (2006), que são organizadas em três polos cronológicos:

- **Pré-análise:** sendo esse o período inicial, é a fase da organização do material, onde realizamos a chamada *Leitura Flutuante* dos dados produzidos junto as docentes, estudantes e coordenadores dos cursos de Pedagogia. Esse momento teve por objetivo a construção de índices que posteriormente deram forma aos indicadores, nos auxiliando a sistematizar as respostas que se correlacionavam. Ao ter os dados separados, elaboramos os indicadores que, por sua vez, foram sendo base para a categorização final.
- **A exploração do material:** esse momento foi a administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise, ou seja, a sistematização e contagem das respostas que compoem cada categoria.
- **Tratamento dos resultados:** aqui foi a análise propriamente dita, ou seja, os resultados brutos foram tratados de maneira a serem válidos e significativos por meio da interpretação crítica baseada em uma fundamentação teórica.

Ao passar por esses três polos, tivemos como propósito entender quais as concepções que essas docentes e discentes têm sobre as questões de

gênero atrelado a suas formações acadêmicas e profissionais, sendo esse o nosso último objetivo específico. Porém, para entendermos esse processo, também precisamos entender os contextos teóricos e históricos em torno das discussões de gênero. Por isso a nossa abordagem inicial, na primeira Seção, discutiu esse processo baseando-se nos estudos de gênero.

Na próxima Seção apresentaremos a análise dos dados produzidos em campo. Em um primeiro momento contemplamos os componentes curriculares “Educação e Diversidade” da UEL e “Educação, Gênero e Sexualidade” da UNIR, fazendo uma explanação a partir do Projeto Pedagógico de cada Curso e com contribuições a partir das respostas produzidas na entrevista com as docentes e coordenadoras dos Curso.

No segundo momento, trazemos uma abordagem pensando os “contextos de quem fala”, ou seja, para as docentes fazemos uma apresentação sobre suas formações, áreas e tempo de atuação profissional. Já referente aos discentes, expomos informações sobre a idade, profissão, gênero e os motivos pelos quais decidiram cursar Pedagogia.

No terceiro momento, sendo destinado a fase “para dizer o que”, realizamos a análise tendo como material principal as respostas dos questionários. É importante enfatizar que as respostas das docentes também aparecem nesse momento, mas de maneira complementar às falas dos discentes. Assim, se concretiza a categorização temática, sendo essas:

- Categoria A: Experiências Formativas;
- Categoria B: Concepções de Gênero;
- Categoria C: Transformações Conceituais;
- Categoria D: Gênero na Formação;
- Categoria E: Mulheres e a Docência;
- Categoria F: Transformação Social.

## 5 O DESVENDAR DA REALIDADE: AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

*Estrela que brilha, clareia a trilha  
Ilumina e guia o meu caminhar  
Alumia um pouquinho esse meu  
caminho  
Me dê uma luz, tá difícil enxergar*

*Quanto mais eu ando, mais escuro fica  
Me dê uma dica pra poder seguir  
Não sei o que faço  
Se ando, se paro, se corro, se sigo, se  
fico aqui*

*Tome minha boca pra que eu só fale  
Aquilo que eu deveria dizer  
A caneta, a folha, o lápis  
Agora que eu comecei a escrever  
Que eu nunca me cale*

*O jogo só vale quando todas as partes  
puderem jogar  
Sou Frida, sou preta, essa é minha  
treta  
Me deram um palco e eu vou cantar  
Canto pela tia que é silenciada  
Dizem que só a pia é seu lugar  
Pela mina que é de quebrada  
Que é violentada e não pode estudar  
Canto pela preta objetificada  
Gostosa, sarada, que tem que sambar*

*Dona de casa limpa, lava e passa  
Mas fora do lar não pode trabalhar  
A dona de casa limpa, lava e passa  
Mas fora do lar não pode trabalhar  
A dona de casa limpa, lava e passa  
A dona de casa*

*Não precisa ser Amélia  
pra ser de verdade  
Cê tem a liberdade  
pra ser quem você quiser  
Seja preta, indígena, trans, nordestina  
Não se nasce feminina,  
torna-se mulher*

*E não precisa ser Amélia  
pra ser de verdade  
Cê tem a liberdade  
pra ser quem você quiser  
Seja preta, indígena, trans, nordestina  
Não se nasce feminina,  
torna-se mulher*

*E não precisa ser Amélia  
pra ser de verdade  
Cê tem a liberdade  
pra ser quem você quiser  
Menos preta, indígena  
Não se apropria  
Quer ser preta dia a dia  
Pra polícia cê num quer*

(Música Não Precisa Ser Amélia – Bia Ferreira)<sup>19</sup>

(Pintura de Andréa Tolaini)

<sup>19</sup> Bia Ferreira é cantora, compositora, multi-instrumentista, ativista e prefere mesmo se definir como “ativista”. Ela põe sua arte a serviço da luta contra o sistema opressor. Para assistir o videoclipe da música, acesse o link: <<https://www.youtube.com/watch?v=psxSY400Pn8>>.

## 5.1 O CONTEXTO DOS COMPONENTES CURRICULARES: “EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE” E “EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE”

Estudar o currículo e sua relação com o gênero pressupõe investigar as experiências adquiridas durante o processo de formação acadêmica e profissional. O currículo não é algo pronto e acabado, fácil de ser definido em apenas uma palavra. Ele se constitui a partir da concepção de mundo, de sociedade, de homens e mulheres e de conhecimentos em um determinado tempo, espaço e cultura, ou seja, está em constante construção e modificação.

A construção de um currículo traz consigo questões ideológicas, relações de poder e projeto de sociedade ao qual seus idealizadores pretendem alcançar. Por isso não há como analisar um currículo, ou um componente curricular em específico, sem analisar os contextos sociais ao qual eles se desenvolvem. Michael Apple (1979, p. 26) menciona que “[...] para se adquirir discernimento, compreensão, da atividade desenvolvida por homens e mulheres em um período específico, é preciso que se parta do questionamento daquilo que lhes é inquestionável.” Nesse sentido, não há como investigar as discussões de gênero presentes a partir de um componente curricular sem entender o momento histórico e o contexto social ao qual está inserido.

Tendo assim o currículo como algo em movimento, envolvido em um contexto social e histórico, com intenções e relações de poder, nos próximos tópicos fazemos uma breve apresentação do contexto ao qual as universidades estão inseridas a partir das informações disponíveis nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A nossa intenção maior é dar destaque às ementas dos dois componentes curriculares (Diversidade e Educação da UEL e Educação, Gênero e Sexualidade da UNIR) ao qual se compõem como importantes fontes de dados nessa investigação.

### 5.1.1 Um olhar para “Educação, Gênero e Sexualidade” no curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Ji-Paraná

Não podemos partir diretamente para o componente curricular sem entender o contexto formativo ao qual ele faz parte. Por isso, antes de discutirmos mais detalhadamente o componente curricular “Educação, Gênero e Sexualidade”, precisamos conhecer um pouco da história do curso de Pedagogia do *campus* de Ji-

Paraná. Já de antemão, podemos mencionar que no ano de 2020 essa instituição completou 31 anos, conforme constatamos no Projeto Pedagógico do Curso (UNIR, 2018).

A Fundação Universidade Federal de Rondônia contém oito *campus*, que estão localizados em Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena, ou seja, compondo estudos, formações e pesquisas de norte ao sul do estado.

Essa instituição foi criada em 1980, contendo a denominação de Centro de Ensino Superior de Rondônia (Cesur) e oferecia apenas três cursos: Administração de Empresas, Economia e Ciências Contábeis. Em 1982, por meio da Lei Federal 7.011, ela foi institucionalizada como Fundação Universidade Federal de Rondônia e contemplada com os cursos de Educação Física, Pedagogia, Ciências com Habilitação em Matemática, História, Geografia e Letras. Em 1988, inicia-se a expansão para o interior do estado, porém com muitas incertezas na sua estruturação e funcionamento, uma vez que, conforme apontado no PPC, parecia mais uma estratégia político eleitoral do que investimento em educação. Assim os *campi* foram situados estrategicamente em regiões de influência geográfica e econômica no estado (UNIR, 2018).

Partindo mais especificamente à região central do estado, o *campus* de Ji-Paraná, é composto atualmente por sete cursos nas áreas de ciências da natureza e exatas: Matemática, Física Licenciatura, Física Bacharelado, Estatística e Engenharia Ambiental. Já os cursos da área de humanas são a Pedagogia e a Licenciatura Intercultural Indígena.

O *campus* de Ji-Paraná atende pequenas cidades do estado que estão nas redondezas, como por exemplo Governador Jorge Teixeira, Jarú, Ji-Paraná, Mirante da Serra, Nova União, Ouro Preto do Oeste, Presidente Médici, Teixeirópolis, Theobroma, Urupá e Vale do Paraíso. O município de Ji-Paraná possui uma população de 132 mil habitantes e sua economia caracteriza-se principalmente pelas atividades agroindustriais de pequeno, médio e grande porte (UNIR, 2018).

Historicamente o curso de Pedagogia chegou em Ji-Paraná em 1989 e foi reconhecido pelo Decreto/Portaria – MEC/1784 de 15 de dezembro de 1993. É considerado um curso de grande abrangência, principalmente por ser um dos mais procurados, em comparação com os outros cursos desse mesmo *campus*, e o que contém o maior número de concluintes (UNIR, 2018).

Claro que todo o desenvolvimento institucionalizador do curso, assim como a sua permanência, está permeado de processos de disputas e de conquistas. Por isso, é importante destacar que esse curso vem com o intuito de contribuir com a formação profissional, na área da educação, para todo o estado de Rondônia. E não apenas desse, uma vez que muitos egressos do curso estão atuando ou continuando suas formações (mestrado e doutorado) em outros estados.

Infelizmente, mesmo tendo uma história de mais de 30 anos, o Departamento ainda não conta com um Programa *Stricto-Sensu*. Mas com as mudanças ocorridas nos últimos sete anos<sup>20</sup>, os caminhos indicam que logo conseguirão alcançar, afinal, o próprio processo de construção e efetivação do novo Projeto Político Pedagógico (2018) foi uma grande conquista, tanto docente como discente, uma vez que vinha se “arrastando” por alguns anos, tendo muitas dificuldades de ser finalizado. E é nesse contexto que a nova proposta, com visões e perspectivas formativas diferenciadas e mais inclusivas, entra em vigor.

Assim, são destacados 11 objetivos que deverão constituir todo o processo formativo desse curso.

1- Oportunizar formação pedagógica ao discente em pedagogia, tendo a docência como base de sua identidade profissional. 2- Qualificar pessoas, em nível de graduação, motivadas para uma constante formação, comprometidas com a docência e a gestão educacional, envolvendo tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem em práticas escolares e não escolares; 3- Compreender a escola como uma realidade complexa, cuja função, além de alfabetizar letrando (ROJO, 2009) é o local mais propício para a promoção da cidadania, da democracia e da igualdade, respeitando as diferenças; 4- Conhecer, incorporar e articular conteúdos e metodologias específicas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar e Educação Inclusiva; 5- Produzir e socializar conhecimentos sistematizados teórico-científicos e metodológicos interdisciplinares; 6- Analisar o cotidiano da escola e da sala de aula buscando compreender os processos psicológicos, culturais, sociais e educativos envolvidos no ato de aprender; 7- Refletir e intervir no processo educativo mobilizando diferentes saberes para resolver situações-problema presentes no cotidiano escolar, atendendo as especificidades regionais; 8- Utilizar, fundamentados teoricamente no conhecimento científico, os diversos recursos tecnológicos para potencializar o trabalho pedagógico e a aprendizagem dos estudantes; 9- Coordenar ações pedagógicas curriculares, didáticas e organizacionais envolvendo o ensino e a aprendizagem; 10- Proporcionar metodologias que fomentem a coletividade e a construção social em detrimento do individualismo; 11- Refletir teorias e a ações consonantes ao cuidado do ambiente, visando a superação de todas as formas de preconceito. (UNIR, 2018, p. 16).

---

<sup>20</sup> Destaco esses últimos anos pelo fato da entrada de novos docentes no curso, assim como a continuação da formação (principalmente doutorado) de muitos que até o momento não tinham a possibilidade de realizá-la.

E em meio a essa nova proposta, pela primeira vez o curso é contemplado pelo componente curricular de “Educação, Gênero e Sexualidade”. Como vimos no tópico anterior, a descrição dessa ementa já foi preconizada, pois esse é um dos *campus* que contém o componente como parte obrigatória do curso. Porém, mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, traremos novamente a descrição, assim como o objetivo descrito na ementa para esse componente, para que agora, com uma fala contextualizada da Coordenadora-Chefe de Departamento, possamos entender melhor a relevância desse processo para o curso de Pedagogia do *campus* de Ji-Paraná.

Ementa: **Conceito e surgimento das teorias de gênero. Sexualidade, ciência e educação. Crianças, sexualidade e diversidade sexual.** Educar para o exercício dos direitos humanos. **Gênero, feminismo e a luta pela igualdade nas diferenças. O trabalho de gênero com as crianças.** (UNIR, 2018, p. 50, grifo nosso).

Objetivo: Compreender especificidades das **relações de gênero e suas diversidades relacionando com os sujeitos – crianças, jovens, adultos e idosos - nos contextos educacionais e sociais.** Proporcionar o entendimento de **cultura acolhedora e respeitosa entre todos/as, em vista da superação do machismo e das formas de dominação e opressão patriarcal na sociedade.** (UNIR, 2018, p. 50, grifo nosso).

Como podemos perceber na descrição, as temáticas caminham em torno das teorias de gênero, feminismo, sexualidade, diversidade sexual, machismo e opressão patriarcal, além de correlacionar essas temáticas com o público-alvo da futura atuação dessas e desses profissionais, que é o ambiente escolar. Outra informação importante a ser comentada é que apesar de ser um ganho excepcional para a formação dessas graduandas e graduandos, esse componente tem uma carga horária de 40 horas e, como veremos mais à frente, as e os participantes relataram ser pequena para contemplar toda a discussão.

Para entender melhor esse processo, durante a entrevista com a Coordenadora da UNIR, questionamos sobre qual era, na opinião dela, a relevância de ter esse componente como parte do currículo do curso de Pedagogia, assim como, sobre quais os motivos que levaram o corpo docente a escolher esse componente como parte dessa formação.

Uma das primeiras questões destacas pela Coordenadora está relacionada ao próprio público do curso, bem como também muitas situações vivenciadas por elas (já que a maioria desse público são mulheres).

*Eu avalio que a inserção da disciplina foi um passo muito importante para o nosso curso. **Primeiro, nós temos um grande número de mulheres que fazem o curso, mulheres de baixa renda também, então a gente, ao longo do curso, vai sabendo algumas histórias, ou da infância ou de algumas situações que elas viveram até situações atuais que elas enfrentam em casa, relacionado à violência, à questão da desigualdade de gênero e à violência de gênero. Então, hoje, ter essa disciplina como obrigatória, acho que o curso se atualiza, no sentido de não virar as costas para um fato que é real, né? Então, nós, mulheres, falando para você não só como professora, mas também como mulher, a gente mascara muito a questão da violência de gênero, porque a violência não é só agressão física. Então a gente vem de um modelo de sociedade patriarcal e esse modelo é o que ainda está muito presente nas relações domésticas, nas relações familiares, como também no próprio ambiente de trabalho. Então, nós mulheres que estamos no espaço público, no espaço de trabalho, a gente tem também algumas situações que mostram e evidenciam o quanto essa relação de poder do homem sobre a mulher ainda é muito forte. Então trazer essa discussão para o curso de Pedagogia, que daí nós estamos falando dessa preparação de profissionais que irão estar atuando com crianças, né? Então, é importantíssimo, porque a gente precisa ressignificar essa relação de homem e mulher na sociedade.[...] Então nós percebemos que ao longo do curso o movimento que cada estudante vai construindo ao longo desses quatro anos, a gente percebe o quanto que as conversas, as discussões sobre gênero fazem as nossas alunas repensarem as suas relações, repensarem o lugar delas na sociedade [...].** (COORDENADORA – UNIR).*

A Coordenadora destaca pontos fundamentais que nos fazem pensar para além de uma futura atuação profissional. Ela destaca a importância desse componente curricular para se questionar e problematizar os lugares que nos são “dados” na sociedade, além do destaque da própria violência doméstica. Segundo o “Mapa de Violência contra mulher” (WAISELFISZ, 2015), em 2013 Rondônia estava em 7º lugar no país, sendo um dos estados que mais mata mulheres. Em 2017, segundo o “Atlas da Violência” (CERQUEIRA *et al*, 2019), houve uma leve queda e o estado passa a ocupar o 8º lugar. Ainda contribuindo nessa reflexão, vemos que segundo o “Mapa de Violência de Gênero” em 2017 as mulheres representaram 67% das vítimas de agressão física no Brasil (BIANCONI, BRUNO, FERRARI, 2019).

Em uma segunda fala, a Coordenadora também destaca as dificuldades atualmente enfrentadas ao concretizar essas temáticas, mesmo na universidade, contextualizando com o movimento político conservador, autoritário e machista ao qual tem se revelado.

*E a educação vem contribuir muito para construção de novas práticas, de novas ações e isso só se torna possível se a gente começa a discutir. Então é desafiador no momento atual, porque nós estamos em um governo que é... que volta a um modelo patriarcal extremamente arcaico, né. **Então a mulher nunca foi tão violentada, né, e daí eu “tô” falando dessa violência política mesmo, quando a gente tem um presidente, temos***

***políticos que representam uma nação, que representam um estado, né, e a suas representações legitimam práticas. Dão legitimidade para determinadas expressões e práticas e hoje é extremamente desafiador discutir isso e mais do que nunca mostra o quanto a gente precisa fazer dessa discussão na universidade.*** (COORDENADORA – UNIR).

Essa fala vai ao encontro com o que discutimos no tópico anterior, onde destacamos a posição governamental na votação na ONU sobre o combate à discriminação. Esse silenciamento, e principalmente o não apoio a políticas públicas de igualdade de gênero, é uma característica fortemente marcada desse Governo, assim como de seus apoiadores. Nesse sentido, ter esse componente como parte obrigatória de um curso de formação docente, não é apenas um ato de “rebeldia”, mas uma concretização do posicionamento contrário a essas ideias excludentes e discriminatórias.

#### 5.1.2 Um olhar para a “Educação e Diversidade” no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina

A Universidade Estadual de Londrina completou 60 anos no ano de 2020, uma vez que ela foi criada por meio do Decreto nº 18.110 de 28 de janeiro de 1970 e oficialmente reconhecida pelo Decreto Federal n. 69.324 de 07 de outubro de 1971. O curso de Pedagogia acompanha esse processo de criação da instituição, porém sendo pensado um pouco antes dessa institucionalização, conforme mencionado no Projeto Pedagógico do Curso (UEL, 2010).

Em 1960, buscando atender as solicitações da comunidade por um curso superior de formação de professores, nasce na antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina e em 28 de maio de 1960, sob o Decreto 29.916, publicado no Diário Oficial do Estado nº 70, nasce o curso de Pedagogia e Didática. Porém, esse último ficou ativo apenas em 1962 e 1963, uma vez que suas matérias pedagógicas passaram a fazer parte do curso de Pedagogia. Assim, o curso é autorizado pelo Decreto Federal 50.628 de 19 de maio de 1961 e inicia as atividades em 1962, sendo então reconhecido pelo Decreto 62.170 de 25 de janeiro de 1968 (UEL, 2010). Observamos assim que o curso da UEL é um pouco mais antigo que o da UNIR, *campus* de Ji-Paraná, uma vez que completou 60 anos desde a sua criação.

A UEL, assim como o curso de Pedagogia, atende um grupo grande

de estudantes vindo de várias partes do Brasil, uma vez que ela é atualmente considerada uma das melhores instituições do país. Ela conta com 53 cursos presenciais de Graduação (bacharelado e licenciatura) e 261 de Pós-Graduação (residências, especializações, mestrados e doutorados), distribuídos em nove Centros de Estudo, além de uma comunidade formada por 25 mil estudantes, professores e servidores técnico-administrativos<sup>21</sup>.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia também é contemplado com 11 objetivos específicos:

1. Inter-relacionar conhecimento, concepção de mundo, de ser humano e de organização social.
2. Vivenciar a interdisciplinaridade resultante da elaboração coletiva dos princípios teórico-metodológicos norteadores dos conteúdos e atividades do curso.
3. Compreender Educação como prática social de caráter intrinsecamente humano.
4. Compreender a Educação Escolar como um processo intencional, formalmente sistematizado a partir das contribuições da Filosofia e das Ciências Humanas.
5. Compreender as representações e atuações educativas construídas ao longo do tempo.
6. Compreender a Escola intimamente relacionada com seu entorno social, polo aglutinador, articulador, mantenedor e recriador de valores e práticas sociais características dos diversos grupos que a constitui.
7. Reconhecer o movimento da cultura escolar existente nas esferas da organização administrativa, do racionalismo burocrático, da informalidade e da diversidade.
8. Compreender currículo como processo através do qual os grupos sociais transmitem e reelaboram continuamente seus conhecimentos na prática de conservação e transformação da realidade.
9. Conceituar o currículo escolar como processo de seleção dos conhecimentos historicamente construídos, de transformação destes saberes em conteúdos escolares e de definição de metodologias e formas de avaliação.
10. Analisar a configuração educacional da atualidade.
11. Entender a formação docente como processo de profissionalização baseado em conhecimentos filosóficos e científicos (UEL, 2010, p.11).

Mediados por esses objetivos, um dos componentes curriculares desse curso traz para dentro da formação desses estudantes a discussão sobre a diversidade na educação. Como já preconizado no tópico anterior, esse componente não é específico sobre as discussões de gênero, mas apresenta, como veremos na ementa, em meio aos temas discutidos, a formação para as discussões de gênero e diversidades.

---

<sup>21</sup> Nos primeiros seis meses de 2020, a Universidade foi apontada em cinco *rankings* internacionais. *The Times Higher Education Latin America University Ranking* considerou a UEL entre as 48 melhores da América Latina e na 5ª posição entre as Instituições Estaduais de Ensino Superior do Brasil. O *Times Higher Education* colocou a UEL entre as três melhores do Paraná, permanecendo como a 1ª pública estadual do Paraná. A Universidade ainda figura como a 4ª melhor estadual do país, pelo *QS World University Rankings* e a 10ª colocada entre as brasileiras. O *The Times Higher Education & Emerging Economies Rank* considerou a Universidade na 2ª posição entre as estaduais e a 5ª do Brasil. Por último, a UEL conquistou o 9º lugar no *UI GreenMetric World University Ranking 2017* entre as universidades brasileiras e ocupa a 354ª colocação em nível mundial. Disponível em: <<http://portal.uel.br/conheca-a-uel/>>. Acesso em 10 Ago. 2020.

**Ementa: Conceito de diversidade**, inclusão e exclusão. **Processo de discriminação, estigmatização e segregação social**. Caracterização das diferenças significativas: classe social, **gênero**, cultura, etnia, religião e pessoas com necessidades especiais. (UEL, 2010, p. 29, grifo nosso).

**Objetivos Gerais:** Promover a reflexão acerca da relação existente entre **os padrões sociais de normalidade e o julgamento da diferença significativa**. **Caracterizar a diversidade**, identificando os mecanismos sociais que favorecem a sua exclusão. Analisar como a **diversidade está expressa nos documentos e políticas educacionais**. **Caracterizar e refletir acerca do cotidiano escolar no que se refere ao atendimento à diversidade**. (UEL, 2010, p. 29, grifo nosso).

Observando a descrição da ementa e de seus objetivos, conseguimos perceber que o tema permeia em meio a várias outras temáticas, que estão vinculadas às discussões de gênero. Porém, pode acabar suprimindo o pouco espaço que ainda lhe resta, mesmo sendo um componente de 60 horas. Explicando melhor essa ideia, podemos analisar que a questão maior destacada é o conceito de diversidade e nesse vai incluir discussões voltadas para questões étnico-raciais; educação especial; exclusão e inclusão; religiosidade; classe social, entre outras, e vamos percebendo que a temática de gênero, a sua história; a luta dos movimentos sociais; a ideia de sexualidade; sociedade patriarcal e machismo parece não estar tão presente.

Entendendo melhor essa análise e vinculando-a à fala da Coordenadora e das Docentes do curso de Pedagogia da UEL, questionamos sobre qual a relevância de ter esse componente (Educação e Diversidade) como parte do currículo do curso de Pedagogia, tendo em vista o contexto atual, assim como sobre quais os motivos que levaram o corpo docente a escolherem esse componente como parte da formação docente em Pedagogia.

*Este componente é fundamental na formação dos futuros professores na medida em que **possibilita compreender como a chamada “diferença” que se expressa em categorias como gênero, cultura, etnia, raça, geração, religião... que por sua vez influenciam a formação de subjetividades**, bem como propicia a formação de um censo crítico no sentido de avaliar as possibilidades de inclusão ou exclusão cultural presentes nos currículos escolares compreendido em sua dimensão oficial e real. O curso de Pedagogia da UEL tem em seu corpo docente muitos pesquisadores que têm se debruçado historicamente sobre a chamada “Pedagogia da diferença”. [...] **Estes pesquisadores demonstraram à totalidade do corpo docente a importância de se discutir e incluir tal temática na formação dos pedagogos como forma de promover a inclusão escolar de identidades que ao longo da história da escola e da educação foram colocados para fora do sistema educacional ou segregados em guetos dentro da própria escola em função do preconceito**. Além disso, os movimentos sociais identitários conquistaram, no âmbito parlamentar, o direito previsto em lei de ter conteúdos relacionados a sua cultura e a sua história, incluído no currículo da*

*formação de professores e no currículo escolar.* (COORDENADORA – UEL).

A fala da Coordenadora nos mostra a sua defesa pelo componente, principalmente para se pensar e problematizar as diferenças, a discriminação e o preconceito que permeia os corredores da escola. Ela também reforça o previsto pela ementa do componente, onde o destaque não está na própria discussão de gênero, mas também em outras temáticas que o gênero entra para ser pensado. Mais uma vez reforçamos que esse movimento é sim muito importante para uma formação humana, inclusiva e sem preconceitos. Porém a nossa preocupação se centra em problematizar sobre o local onde se encontra a especificidade da discussão de gênero nesse componente curricular?

Entretanto, podemos também destacar que ao ter um componente que pensa a diversidade correlacionada com a educação já é um ganho fundamental, pois como vimos, há muitas outras instituições que não apresentam a discussão como parte da formação de seus estudantes. Atualmente, mais do que nunca, vincular discussões que problematizam os estereótipos, a naturalização, o sistema vigente que dita como devemos ser, estar e sentir, é uma forma de romper um pouco com essa lógica que exclui e mata tantas pessoas.

Também é importante enfatizar que esse currículo teve atualizações e as novas turmas que ingressaram a partir de 2018 já fazem parte do novo Projeto Pedagógico (UEL, 2018). Para tanto, verificamos se havia algumas modificações desse componente em específico no novo currículo e constatamos que não houve alterações, ou a ampliação da discussão em outros componentes, ou em outros anos do curso, ou ainda uma criação de novos componentes sendo obrigatório ou optativo que colocasse as discussões de gênero em conteúdo específico e central. Dessa maneira, percebe-se que permaneceu o mesmo componente “Educação e Diversidade” do projeto anterior.

### 5.1.3 As duas Instituições: os dois Componentes na visão das Docentes

Da mesma maneira como questionamos as coordenadoras sobre a relevância desses componentes curriculares que tratam das temáticas de gênero, questionamos as docentes, pois tínhamos também a intenção de entender melhor

suas visões sobre a formação em Pedagogia e mais especificamente sobre uma formação que pense, que valorize e que pratique uma equidade de gênero.

O que conseguimos perceber de forma clara e explícita é o apoio e a defesa desse componente, nas duas instituições. Todas as docentes revelam e reafirmam a relevância dessa discussão, principalmente nos contextos de conservadorismos em nome de um falso moralismo, que estamos vivenciando atualmente na sociedade e que automaticamente são também refletidos nas crianças, dentro dos ambientes educacionais.

**Considero muito relevante.** A realidade das pesquisas realizadas em escolas revela que **estudantes são alvos de preconceito e discriminação na forma de ensinar e de serem tratados** em sala de aula e nos demais espaços da escola. (DOCENTE A – UEL).

**Essa temática é de extrema relevância no curso de Pedagogia**, em especial porque trabalhamos com formação de professores, formação de pedagogos e pesquisadores. Enfim, é no cotidiano da atuação profissional, [...] que envolve as diversidades, questões de gênero e as questões étnico raciais. **Então é uma temática que foi proposta no curso a partir de 2007, a partir de uma necessidade, porque nós não tínhamos essa discussão em destaque no curso**, era uma discussão que transitava nas diferentes áreas, antigas habilitações etc. [...] Nós já passamos por duas formulações e ela permanece no primeiro ano, porque nós entendemos que é justamente no momento em que o aluno chega na universidade que ele precisa compreender as questões conceituais, as questões de direitos humanos, todos os elementos de reflexão e discussão que envolve as questões de diversidades. **Então, para o curso de Pedagogia essa temática é extremamente essencial. E no atual contexto, especialmente nos últimos anos, esse tema vem se tornando cada vez mais relevante, diante de uma sociedade pautada na intolerância, pelos processos de discriminação, pelo preconceito que vem tomando conta.** Uma sociedade onde a questão de uma padronização de comportamentos, de estereótipos está presente no nosso cotidiano, está naturalizado, então esse debate no curso de Pedagogia já no início permite uma reflexão [...]. (DOCENTE B – UEL).

**Essa disciplina para mim é fundamental** e defendo que esses conteúdos fizessem parte da grade curricular de todas as licenciaturas da universidade. **Eu entendo que a disciplina trabalha a questão, não só da aceitação e do respeito à diferença, mas principalmente trabalha a base do preconceito na nossa sociedade, a base dos processos de estigmatização e o quanto os sujeitos que são alvos desses processos são drasticamente afetados na sua vida.** Uma outra questão também é que a disciplina para mim se coloca como fundamental é a...a abordagem feita de uma forma profundamente crítica dos processos de exclusão e inclusão social, no sentido de desvelar o quanto esses processos podem se constituir como faces de uma mesma moeda, a depender do modo como lidamos e implementamos tais processos na sociedade. (DOCENTE C – UEL)

Bem, eu começo dizendo que **esse componente curricular é de extrema relevância** sempre, inclusive nesse momento, pelo conservadorismo que vivemos, pelo retrocesso no campo dos direitos. Nesse caso, também estou falando dos direitos simbólicos, dos avanços que nós tivemos nos últimos

*tempos, nos últimos períodos, e fomentados especialmente pelos governos do PT. Então, isso, sem dúvida, foi um período com uma discussão mais aberta, mais democrática, onde as chamadas minorias, inclusive mulheres, LGBT, a questão de raça e etnia, se colocaram com força pela participação social. Isso não significa que aquele governo foi perfeito, mas que teve um avanço muito grande nesse aspecto [...]. **E nesse momento, o retrocesso é grandioso, chegando à misoginia, chegando a explicitamente concordar com homofobia, com a criminalização dos direitos das mulheres, com a criminalização dos movimentos, do feminismo, dessa luta que pauta mesmo uma igualdade na diferença.** Então não tenho dúvida nenhuma da importância desses debates feitos nessa disciplina continuarem serem mais propagados ainda, em todos os ambientes possíveis. **Dado ao conservadorismo, inclusive reconhecendo que Rondônia é um dos estados, talvez, mais conservadores do nosso país do ponto de vista religioso, que usa religiões e seitas para propagar ideia do falso moralismo, de uma família que eles chamam de tradicional; que nunca houve no nosso país em nome de uma moral que se julga existir, que só vale para alguns.** Enfim, né? Então nós estamos nesse contexto e Rondônia precisa muito avançar nesse aspecto, inclusive dentro da universidade federal, né? **Chega uma grande maioria de estudantes, muito conservadoras, olhando para a Pedagogia, que vive em uma condição social, em uma condição de discriminação e que não se dão conta disso, que não se dão conta da sua condição de mulher, da submissão a que são condicionadas.** Então é bastante complicado e isso leva a fazer com que a gente precise trabalhar ainda mais uma disciplina como essa de educação, gênero e sexualidade. (DOCENTE A – UNIR).*

Tanto as docentes da UEL como as da UNIR vão nos mostrando um pouco da história que compõe a efetivação desse componente curricular. Pode ser analisado que quando ele se torna parte da formação dessas e desses estudantes, a sua função vai para além de uma futura atuação. Percebemos que esse componente, ao trabalhar questões sobre machismo, racismo, violência, estereótipos, discriminação, coloca em evidência e em problematização a realidade de muitas estudantes. Coloca em evidência a vida de muitas mulheres que passam por essas situações, mas que nunca questionaram, pois foram ensinadas a serem assim. Isso nós conseguimos perceber com maior profundidade nas realidades descritas em Rondônia.

Bell Hooks (2019, p. 173) contribui ao mostrar que “encorajar as mulheres a lutar por sua formação, a desenvolver seu intelecto, deveria ser um objetivo primordial do movimento feminista”. A autora ainda complementa que esse encorajamento não deve ser apenas para mulheres que já estão no ambiente acadêmico, mas também as das classes populares, as que não tiveram oportunidades de estudarem. É preciso desenvolver um projeto engajador que dê espaços para essa formação, buscando, assim, um estranhamento e movimentos de mudanças para suas vidas.

Essas falas trazem uma riqueza de informações que revelam e ao mesmo tempo caracterizam a forma que essas profissionais percebem as e os estudantes. Vamos analisando que as docentes tanto da UEL como da UNIR mostram que muitos estudantes chegam no curso com uma visão preconceituosa, estereotipada e excludente. E nos últimos anos essas ideias, principalmente influenciadas por *slogans* religiosos e políticos partidários que desconsideram toda a existência que não esteja vinculado a uma ótica heterossexual e branca, têm ganhado forças. Por isso, a ênfase dada por elas sobre a importância de colocar esse componente logo nos primeiros anos do curso, considerando assim como possibilidade de rever essas visões excludentes e preconceituosas do outro, além de questionar suas próprias formas de existências.

Com isso, vamos percebendo que, em um contexto mais amplo, estamos abordando novas formas de construir vivências em sociedade, de pensar a liberdade do outro, de desenvolver o respeito, além de pensar a constituição das bases de uma formação de professores que tenha a discussão de gênero como algo importante. Claro, essa dissertação, tem um foco, que é olhar para os componentes curriculares específicos das temáticas de gênero, porém, ao mesmo tempo nos dá a possibilidade de problematizar como esses componentes têm a possibilidade de desenvolver, um senso crítico que olhe para o contexto social e não apenas para a prática da sala de aula.

Após essa abordagem inicial, no próximo tópico, partiremos para os contextos de quem fala.

## 5.2 DISCENTES E DOCENTES: OS CONTEXTOS DE QUEM FALA

Após essa explanação sobre as ementas dos componentes curriculares, chegamos mais próximo do desvendar a realidade produzida pelos dados. Assim, nesse momento colocamos em discussão os próprios colaboradores, mesmo já os tendo preconizado na Seção dos caminhos metodológicos. Explicando melhor essa apresentação, traremos nesse tópico algumas caracterizações deste público.

Essa caracterização nos deu a possibilidade de entender melhor o contexto ao qual os participantes estão inseridos e isso a partir de suas falas, melhor

dizendo, aqui iniciamos a abordagem da classificação de “quem fala” (MORAES, 1999). Apesar de não estarmos fazendo essa relação com as características de comportamento verbal ou sobre a personalidade, essas perguntas de identificação das e dos participantes nos ajudam a localizá-los em um determinado tempo e espaço. Por isso, esses dados não apenas os caracterizam, mas revelam quem são dentro dessa pesquisa, ou seja, essas mensagens exprimem o próprio emissor.

É importante enfatizar que não identificaremos as e os participantes. Para nos referirmos aos discentes usaremos o codinome “DISCENTE” juntamente com a numeração que lhe foi dada no momento da *Leitura Flutuante*, seguida da instituição ao qual fazem parte (UEL ou UNIR), por exemplo: (DISCENTE 10 – UEL). Já referente às docentes, terão o codinome “DOCENTE” juntamente com a letra que foi dada também no momento da *Leitura Flutuante*, seguida da instituição, como por exemplo: (DOCENTE A – UEL). Já as coordenadoras do colegiado terão codinome (COORDENADORA – UEL) e (COORDENADORA – UNIR).

Assim, nessa primeira abordagem com relação às docentes, apresentamos suas formações, áreas e tempo de atuação profissional. Já referente aos discentes, trazemos informações sobre a idade, profissão, gênero e os motivos pelos quais decidiram cursar Pedagogia.

Iniciamos, assim, a primeira apresentação voltada às docentes, visto que todas as participantes são mulheres, e lembrando que na UEL tivemos três docentes e a coordenadora do colegiado, ou seja, quatro participantes; na UNIR foram uma docente e a coordenadora, ou seja, duas participantes. Na **Tabela 2** conseguimos identificar a caracterização das docentes, sendo destacada por suas formações, áreas de pesquisa e tempo de atuação profissional.

**Tabela 2 – Caracterização das docentes da UEL e da UNIR**

Formação Inicial	Docentes		Coordenadoras	
	UEL*	UNIR	UEL	UNIR
Pedagogia	2	1	1	1
Psicologia	2			
* Uma docente tem formação inicial tanto na Pedagogia como na Psicologia, por isso ela foi contata nos dois cursos.				
Maior Grau de formação	UEL	UNIR	UEL	UNIR
Doutorado	3	1	1	1
Principais áreas de atuação**	UEL	UNIR	UEL	UNIR
Educação especial	2			

Políticas Públicas educacionais	2		1	
Relações étnico-raciais	1			
Diversidades	3			
Currículo			1	
Avaliação e planejamento educacional			1	
Educação do Campo		1		
Feminismo e campesinato		1		
Estudos da infância				1
Teoria histórico-cultural e teoria das representações sociais.				1

\*\* Essas áreas foram relatadas no momento da entrevista e todas citaram mais de uma área.

Tempo de atuação	UEL	UNIR	UEL	UNIR
Menos de 10 anos	1	1		1
De 10 a 25 anos	2		1	

Fonte: produzido pela autora, 2021.

As formações das docentes das duas instituições se aproximam, sendo a maioria delas em Pedagogia e todas com doutorado, o que por si já é um ponto essencial, pois são professoras qualificadas academicamente. As principais áreas de atuação são um pouco divergentes, mas que ao mesmo tempo se complementam. Por exemplo, na UEL, as áreas destacadas estão relacionadas com as diversidades em geral, focalizando políticas públicas, educação especial e relações étnico-raciais. Essas são temáticas contempladas pela ementa do componente curricular “Educação e Diversidade”, porém nenhuma delas citou em específico as discussões de gênero e/ou sexualidade.

Na UNIR também não foi citado, porém a docente revela que desde os tempos de graduação tem trabalhado com áreas sobre o feminismo, campesinato e educação no campo, tendo uma aproximação maior com essas temáticas, principalmente ao se referir aos estudos sobre os feminismos. As duas coordenadoras também se direcionam em diferentes áreas, sendo a da UEL voltada às discussões de políticas públicas, avaliação e currículo, e a da UNIR direciona-se aos estudos sobre a infância.

Outra informação relevante foi perceber que o tempo de atuação das profissionais das duas instituições divergem. Na UEL, a maioria delas têm entre 10 a 25 anos de atuação na área da educação, principalmente no Ensino Superior. Já na UNIR esse dado é inverso: as duas colaboradoras têm menos de 10 anos de atuação no Ensino Superior. Isso reafirma a ideia de duas instituições de ensino

completamente diferentes, tanto em recursos humanos como estruturais.

Por isso apresentar essas duas realidades têm nos ajudado a perceber como as discussões de gênero, se caracteriza como um tema essencial em qualquer formação, também é em qualquer instituição, sendo elas localizadas na Região Norte ou Sul do país. Essa multiplicidade de saberes que compõem as áreas de atuação dessas profissionais, juntamente com suas formações iniciais e continuadas enriquecem seus trabalhos, dando a possibilidade de desenvolverem uma práxis de qualidade.

Ao explicar essas contribuições, chegamos também mais próximos aos discentes. Como já enfatizamos no início, as exposições sobre os contextos de quem fala, na perspectiva discente, irá abordar informações sobre idade, profissão, gênero e os motivos pelos quais decidiram cursar Pedagogia. Nesse contexto, com relação a idade das e dos discentes da UEL, observamos que se trata de um público consideravelmente jovem. Já na UNIR, apesar de também ser um público na sua maioria jovem, esse dado varia um pouco mais. Na **Tabela 3** conseguiremos visualizar melhor essa exposição.

**Tabela 3 – Faixa etária das e dos discentes da UEL e da UNIR.**

IDADE			
UEL		UNIR	
Entre 18 a 30 anos	Entre 33 a 40 anos	Entre 19 a 30 anos	Entre 31 a 59 anos
89,7%	8,82%	64,2%	35,7%

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Podemos observar que a média da faixa etária dos participantes da UEL é de 22 anos. Esse dado vai ao encontro com os dados divulgados pelo Senso da Educação Superior 2017 (INEP, 2017) que demonstra que as Universidades Estaduais do Paraná obtiveram a maior quantidade de matrículas de pessoas com idades entre 18 a 29 anos. Percebemos assim que os estudantes ingressam na universidade mais cedo, logo após a conclusão do ensino médio. Um dado bem importante em relação a essa inserção cada vez mais cedo no ensino superior pode ser pelo fato do estado do Paraná contar com 11 instituições públicas de Ensino Superior (estaduais e federais) e só na cidade de Londrina há duas universidades públicas (UEL e UTFPR).

Na UNIR, a média da faixa etária dos participantes é de 29 anos, ou

seja, um público um pouco mais velho. Conforme os dados do Inep (2017), podemos perceber que a idade da maior quantidade de pessoas matriculadas nas Instituições Federais de Rondônia está entre 20 a 39 anos, se destacando principalmente acima dos 25 anos. Aqui percebemos que os estudantes podem estar concluindo o ensino médio um pouco mais tarde, como também demorando um pouco mais, mesmo depois de concluírem o ensino médio, a ingressarem no Ensino Superior. Diferentemente do Paraná, Rondônia tem apenas duas instituições de Ensino Superior públicas: o Instituto Federal (Ifro), que também atende estudantes do Ensino Médio, e a própria UNIR. Assim, além da quantidade de vagas e opções de cursos disponíveis, há vários outros fatores que também podem influenciar esse ingresso um pouco mais tardio na instituição, relacionados com o contexto econômico e geográfico<sup>22</sup>.

Ao partimos para os dados da profissão desses participantes, conseguimos dividi-los em quatro áreas: estudantes; professora/professor; profissionais da educação e outras áreas.

**Tabela 4 – Profissão das e dos discentes da UEL e da UNIR.**

PROFISSÃO	Quantidade		Porcentagem	
	UEL	UNIR	UEL	UNIR
Estudante	35	5	51,47%	35,71%
Professora/professor	6	0	8,82%	0%
Profissionais da educação*	6	3	8,82%	21,42%
Outras áreas**	21	6	30,88%	42,85%

\*Profissionais da educação que não são professoras/professores, como por exemplo secretárias ou auxiliar de sala.  
 \*\*Áreas não vinculadas à educação.

**Fonte:** produzido pela autora, 2021.

A maioria dos participantes da UEL é formada por estudantes, ou seja, que não exercem um trabalho remunerado, dando assim maiores possibilidades de dedicação integral a sua formação. Já na UNIR esse dado é invertido, pois a maioria trabalha de forma remunerada, porém nenhum ainda como professora ou professor. É importante destacar que cada pessoa tem suas especificidades com relação à dedicação em suas formações. Porém, como bem sabemos, estudantes que exercem alguma outra atividade em paralelo aos estudos

<sup>22</sup> Como vimos na Seção anterior, a UNIR possui apenas oito *campus* em todo o estado e o deslocamento até eles geram gastos com ônibus ou outros meios para se locomoverem, o que muitos estudantes, sendo tão jovens, ainda não possuem condições para manter.

podem ter afetada sua participação em eventos, palestras, disciplinas em outros horários, reuniões, estágios, projetos, grupos de pesquisa entre outras programações que fazem parte do processo formativo.

A reflexão ao qual destacamos é justamente sobre como as questões relacionadas ao investimento na Educação Superior e na ciência em determinadas regiões, umas mais que outras, podem afetar diretamente a vida dessas e desses estudantes. As oportunidades formativas, a própria quantidade de instituições públicas, oportunidades de estágios remunerados, bolsas voltadas à graduação, são bem diferentes nessas duas regiões do país (Norte e Sul).

Ao partirmos para os dados que correspondem ao gênero dos participantes, pode-se constatar que na UEL, 65 dos respondentes se definiram como mulheres e apenas três como homens. Na UNIR, 11 se definiram como mulheres e três como homens. Não houve nenhum participante que se definiu com outra identidade de gênero. Na **Tabela 5** realizamos as porcentagens correspondentes a esses números.

**Tabela 5** – Identidade de gênero das e dos discentes da UEL e da UNIR.

GÊNERO			
UEL		UNIR	
Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
95,58%	4,41%	78,57%	21,42%

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Percebemos que o curso de Pedagogia das duas instituições é fortemente marcado pela presença de mulheres. Conforme os dados do Inep (2018), relacionado às matrículas nos cursos de licenciatura do Brasil, 71,3% são mulheres, enquanto os homens correspondem a 28,7%. Em outras palavras, com relação aos 20 maiores cursos em número de matrículas (INEP, 2018), o curso de Pedagogia está em primeiro lugar referente ao grupo das mulheres, tendo um total de 660.917 matrículas. Para os homens esse curso está em 19º lugar, tendo um total de 48.842 matrículas.

Retomaremos essa discussão sobre a feminização do magistério um pouco mais adiante. O que podemos de início destacar é que a relação dessa porcentagem não é um movimento natural, onde as mulheres “têm um instinto” para serem professoras. Pelo contrário, é um movimento naturalizado pela sociedade.

Questionar esse movimento é uma maneira de irmos desvendando como a História e a própria Ciência, e aqui referenciamos exclusivamente uma História e Ciência, assim como leis e projetos que são produzidos por homens e para homens (SCHIEBIGER, 2001) têm demarcado, como já destacamos, lugares “ideais” para mulheres e homens.

É importante enfatizar que não há nenhum dado no Inep com relação às pessoas com outras identidades de gênero. Porém, a Associação Nacional dos Dirigente das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019) realizou o levantamento que reúne dados do perfil social e econômico, indicadores educacionais e acadêmicos anteriores e posteriores ao ingresso dos estudantes nas universidades, dando-nos algumas informações importantes sobre essa questão. Infelizmente, esse relatório é correspondente apenas às IES federais, não tendo, assim, dados das estaduais, mas já conseguimos estabelecer uma relação importante sobre a presença e permanência de pessoas com outras identidades de gênero no Ensino Superior.

Como era de se esperar, a proporção de graduandos (as) trans é bem pequena, da ordem de 0,2% em todo país. Ainda assim, estamos falando de 3.379 pessoas. Aqueles (as) que se declaram cis são maioria, tanto mulheres como homens, mas vale a pena notar que, se agruparmos todos (as) os (as) respondentes que negam tal identidade, obtém-se uma proporção nacional de 11,6%, com um pico de 18,2% na região Norte. A diversidade de gênero na universidade pública, revelada nos dados acima, é condição potencial para o questionamento da heteronormatividade, para não dizer cis-normatividade, em seus espaços. (ANDIFES, 2019, p. 45).

A universidade, assim como todas as instituições de ensino, é um espaço plural. E ao mostrar e discutir sobre esses dados, a nossa maior intenção é a de dar visibilidade para a discussão, assim como pensar em possibilidades que nos guiem para uma universidade e conseqüentemente para um Ensino Superior aberto às diversidades de gêneros. Essas discussões são passos importantes para a desconstrução da heteronormatividade, assim como da cis-normatividade compulsória dentro das instituições educacionais.

Nesse contexto, indo ao encontro da formação, problematizamos sobre os motivos que levaram essas e esses estudantes a cursarem a graduação em Pedagogia. As respostas das duas instituições tiveram aproximações, destacando temas como: afinidade com a área da educação; influência de pessoas/familiares; segunda opção de curso e pela universidade ser próxima à casa dos e das estudantes. Essas informações poderão ser visualizadas na **Tabela 6**. Porém é

importante destacar que ao somar todos os dados, o total é maior que a quantidade de respondentes, visto que alguns dos participantes relataram mais de um motivo.

**Tabela 6 – Motivos que levaram a cursar Pedagogia.**

UEL			
Nota vestibular/ENEM	Afinidade com a área de educação	Pela universidade ser próxima da minha casa	Influência de pessoas/familiares
4	49	3	18
Segunda opção	Mercado de trabalho vasto	Por já está atuando na educação	
7	2	4	
UNIR			
Nota vestibular/ENEM	Afinidade com a área de educação	Pela universidade ser próxima da minha casa	Influência de pessoas/familiares
3	6	5	2
Segunda opção	Poder estudar na universidade		
5	1		

**Fonte:** produzido pela autora, 2021.

Essa questão nos mostra a relação que essas e esses estudantes estabeleceram ao ter o curso de Pedagogia como um espaço de formação para suas vidas pessoais e profissionais. É interessante observar que nas duas instituições a ideia de “afinidade com a área da educação” foi a que mais se destacou. Nela incluíram temas como: admiração pela profissão; por gostar de ensinar às pessoas; colaborar com a formação humana; por gostar de trabalhar com crianças; paixão pela educação; entre outros.

A segunda questão que mais teve destaque na UEL foi a influência de pessoas próximas ou familiares. Aqui os temas que mais se destacaram foram o incentivo de amigos e familiares, além do apoio de professores; ter crianças com necessidades especiais na família e por algum familiar já está atuando na profissão.

Já na UNIR, dois temas ficaram em segundo lugar: “pela universidade ser próxima da minha casa” e “segunda opção”. Essa questão pode estar relacionada pelo fato de o *campus* de Ji-paraná ser o mais próximo da região central de Rondônia, contemplando vários municípios, além de ter apenas o curso de Pedagogia na área das ciências humanas, ou seja, os outros cursos são todos voltados para as áreas exatas. Assim, muitas vezes a escolha é mais fortemente

marcada pela questão geográfica e oportunidade de vaga, do que realmente querer essa profissão.

Também é importante destacar que na UEL a “segunda opção” ficou em terceiro lugar. Muitos relataram essa questão por não terem conseguido ou por não se sentirem capazes de passar em outros cursos. Essa questão nos permite refletir sobre a relação de pertencimento e a própria valorização do curso, pois quando se escolhe como “segunda opção”, segundo os dados produzidos, percebe-se, muitas vezes, um certo descaso por essa formação em detrimento de outras, colocando como justificativa que esse curso seria mais “fácil”.

Retomando a segunda Seção desse trabalho, onde trouxemos uma breve discussão sobre a formação em Pedagogia e a emergência das discussões de gênero dentro dela, podemos constatar que historicamente o curso de Pedagogia passa por vários momentos complexos, sobre a concepção da sua identidade formativa e áreas de atuação, além das legislações muitas vezes contraditórias, descontínuas que muito prejudicam não apenas o curso, mas a constituição dele enquanto uma profissão perante a sociedade. Em outras palavras, essas falas das e dos discentes não apenas dizem muito sobre o que pensam do próprio curso, mas como suas ideias são reflexos da construção histórica dessa formação.

Nesse sentido, é preciso ter claro quais são os fundamentos do curso, não apenas para quem irá cursá-lo, mas, também para àqueles que irão elaborar as legislações que dão parâmetros a essa formação. Complementando a nossa reflexão Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.89) indica que

De fato, o pedagogo é o profissional que cuida da formação humana em todos os lugares em que essa formação acontece de forma intencional e sistemática. Assim, todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino seja em outro lugar, é um pedagogo. Entretanto, na realidade brasileira, as instituições de ensino formal ganham destacada importância razão pela qual é crucial saber o que a Pedagogia pode fazer pelas escolas e pelos professores.

Esses autores ainda complementam que uma função primordial da Pedagogia é “[...] promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade.” (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 89). Assim, precisamos desenvolver um trabalho de conscientização e problematização que desconstrua a visão do curso como inferior, ou que apenas é voltado para as mulheres, ou ainda

como um complemento da renda. Precisamos sempre reafirmar a importância dessa formação para uma ação crítica e revolucionária dentro das instituições de ensino.

Isto posto, no próximo tópico partimos para a etapa “para dizer o que”. Nessa fase da análise, sendo também considerada como a mais extensa, se concretiza por meio da categorização temática que foi constituída a partir das repostas das e dos discentes e das docentes, porém as delas, como já informado, na maioria das vezes, aparecerão como forma de complemento, uma vez que o nosso maior foco foi compreender as concepções desses estudantes, a partir do componente curricular, sobre as questões de gênero na formação em Pedagogia.

### 5.3 DISCENTES E DOCENTES: PARA DIZER O QUE?

Chegamos ao momento de olhar mais diretamente para as respostas produzidas a partir dos questionários e entrevistas. Aqui desenvolveremos uma análise por meio da categorização temática que se concretizou a partir do tema central das respostas produzidas. É importante destacar que, para um melhor entendimento das e dos leitores, retomamos as perguntas realizadas, porém, elas também compõem os Apêndices dessa dissertação, ou seja, sempre que considerar necessário poderá ser consultada nesse local.

Outro ponto também a ser esclarecido é a organização do processo analítico nesse tópico. Ele foi dividido em seis Categorias Centrais e a partir delas são ramificadas subcategorias. Essas subcategorias emergem das opções fechadas (SIM ou NÃO) que compuseram o questionário, pois as justificativas sempre estão correlacionadas a partir dessas opções, exceto as respostas das entrevistas, visto que ela foi desenvolvida de maneira semiestruturada.

Para o melhor entendimento, principalmente com relação ao quantitativo de cada uma dessas opções, desenvolvemos gráficos. Esses gráficos foram importantes, pois visualmente dão uma possibilidade analítica clara para observarmos os dados das duas instituições. Também desenvolvemos organogramas das categorias centrais para que antes de chegar ao processo analítico as e os leitores possam entender as ramificações das subcategorias, além das porcentagens que compõem cada uma delas.

Isto posto, o nosso desejo é que a leitura possa trazer importantes

reflexões, complementando todo processo até aqui abordado, pois o desvendar dessa realidade vem nos trazer problematizações sobre as questões de gênero presentes no curso de Pedagogia de duas instituições a partir dos componentes curriculares “Educação e Diversidade” (UEL) “Educação, Gênero e Sexualidade” (UNIR).

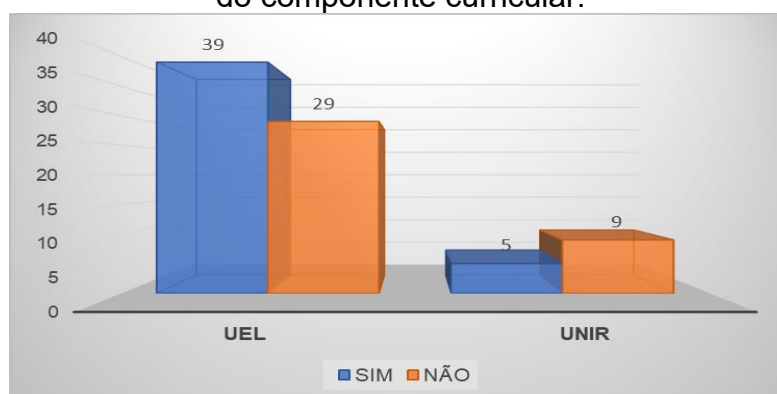
### 5.3.1 Categoria A: Experiências Formativas

A composição dessa primeira categoria denominada “Experiências Formativas” se concretiza a partir das experiências destacadas pelos participantes ocorridas antes dos componentes curriculares (Educação e Diversidade da UEL e Educação, Gênero e Sexualidade da UNIR). Em outras palavras, foi trabalhado com a questão que buscava compreender quais tinham sido as experiências e conhecimentos que estes estudantes tiveram, sobre as questões de gênero, antes de cursar Pedagogia. Nesse sentido questionamos:

- ❖ *Você já teve alguma experiência, tanto no ambiente acadêmico (escola ou universidade), quanto fora dele, sobre as discussões de Gênero, antes de cursar o componente curricular?*

A partir dessa pergunta foi possível analisar duas situações diferentes entre a UEL e a UNIR: na primeira instituição a maioria relatou ter tido essas experiências; já na segunda, a maioria destacou não ter tido essas experiências. Esses resultados poderão ser observados no **Gráfico 1**.

**Gráfico 1** – Quantitativo sobre as experiências, com as discussões de gênero, antes do componente curricular.



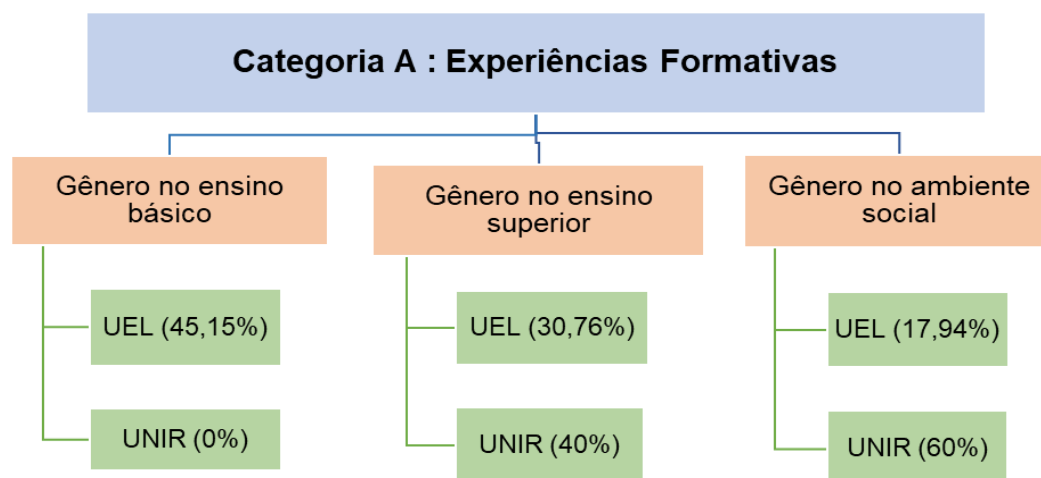
Fonte: produzido pela autora, 2021.

Para compreendermos a composição desse dado é importante que ele seja analisado e discutido juntamente com as justificativas dos respondentes. Essas justificativas, porém, correspondem apenas a opção do SIM, visto que a opção do NÃO, não havia justificativas. Também é necessário destacar que dois respondentes da UEL marcaram a opção SIM, mas não justificaram.

Assim, com relação às duas instituições, conseguimos estabelecer três subcategorias a partir das respostas elencadas no questionário, sendo essas: “Gênero no ensino básico”, que compreende o ensino fundamental e médio, o técnico/magistério e o cursinho; “Gênero no ensino superior”, que compreende a universidade ou faculdade e “Gênero no ambiente social”, que compreende a igreja, conversas com colegas e o ambiente familiar. Isto posto, nos próximos tópicos discutiremos cada uma dessas subcategorias.

Porém, antes, desenvolvemos na **Figura 1** a organização dessa “Categoria A: Experiências Formativas”, assim como de suas subcategorias. Essa imagem nos dá a possibilidade de compreender melhor a composição dessa análise, visto que apresenta a ramificação da categoria central para as subcategorias, assim como de suas porcentagens. Lembrando que as porcentagens não são correspondentes ao número total de estudantes, mas sim das opções SIM ou NÃO. Nesse caso, em específico, as porcentagens se referem apenas a opção do SIM, visto que o NÃO, não tiveram justificativas.

**Figura 1** – Organograma da Categoria A: Experiências Formativas.



**Fonte:** produzido pela autora, 2021.

Essa primeira subcategoria, referente as experiências adquiridas no ensino básico, é composta apenas pelos estudantes da UEL, visto que na UNIR não houve relatos sobre essas questões na etapa da educação básica. Assim, com relação aos 39 respondentes do SIM, esse grupo corresponde a 46,15%. Em suas justificativas conseguimos perceber argumentações mais explicativas que exemplificavam como foram essas experiências, mas também tiveram respostas pouco explicativas que apenas relatavam onde foram essas discussões.

Nesse contexto, analisamos que a superficialidade, aleatoriedade e não especificidade das temáticas estão fortemente marcadas na maioria das respostas, tanto nas mais argumentativas como nas pouco argumentativas. Porém também foram identificados três respondentes que relataram situações diferentes, propondo algumas aproximações teóricas nas discussões tidas no ensino básico, conforme pode ser percebido nos exemplos do **Quadro 4**.

**Quadro 4** – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero no ensino básico”.

SUBCATEGORIA: GÊNERO NO ENSINO BÁSICO	
<p>“Na escola, <b>de forma indireta e superficial</b>, pois não era um componente curricular obrigatório.” (DISCENTE 2 – UEL).</p> <p>“No último ano do ensino médio, bem como no cursinho pré-vestibular, tivemos a discussão de alguns pontos relacionados. No entanto, <b>de forma sucinta, não me recordo de como ocorreu.</b>” (DISCENTE 49 – UEL).</p> <p>“<b>Nas aulas de biologia e sociologia do Ensino Médio, sempre acalorada.</b>” (DISCENTE 42 – UEL).</p> <p>“Particularmente não gosto das discussões de gênero. Já assisti a palestras e já tive aulas sobre isso no ensino médio. O <b>gênero em si para mim é só feminino e masculino e a ideologia de gênero é desnecessária, pois deve-se permanecer como nasceu.</b>” (DISCENTE 6 – UEL).</p>	<p>“Colégio e cursinho, foi uma conversa <b>muito prazerosa. Com bases históricas.</b>” (DISCENTE 3 – UEL).</p> <p>“Quando cursava o magistério. Fazíamos leituras em sala, <b>discutíamos sobre como os professores, pais e a sociedade influenciam na construção da identidade de gênero, como os comportamentos são moldados para definir cada um.</b>” (DISCENTE 9 – UEL).</p> <p>“Em vários lugares, <b>mas principalmente no ambiente escolar com professores que falavam sobre situações que ocorriam no mundo, inclusive nas aulas de redação.</b>” (DISCENTE 12 – UEL).</p>
Superficialidades	Aproximações teóricas

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Esses dados revelam não apenas as experiências dessas e desses discentes, mas também alguns resquícios da própria formação de suas e seus professores da educação básica. Sabemos que muitos não conseguem abordar o assunto pela falta de uma formação inicial ou continuada que dê subsídios

suficientes para demonstrarem segurança frente aos possíveis questionamentos de colegas de trabalho ou da família. Além disso, muitos desses estudantes, parecem não conhecer a cientificidade do tema, sendo facilmente influenciados por redes sociais, novelas, igrejas e discursos infundados.

Em meio a essa aleatoriedade, o que fica evidente é o compromisso de outras instituições da sociedade (principalmente a família e a igreja) de assumirem os “ensinamentos” sobre o assunto. A fala da Discente 6 – UEL revela alguns resquícios da chamada “ideologia de gênero” tão divulgada nos últimos anos. A argumentação reforça a própria superficialidade destacada em outras falas, ao mesmo tempo que mostra como o discurso desse *slogan* influenciou e tem influenciado grande parte da sociedade. Quando essa discente revela que ***deve-se permanecer como nasceu***, está desconsiderando todo o movimento histórico e social ao qual fazemos parte, além de negar a possibilidade da vivência livre do outro.

Apresentar as temáticas de gênero, para a educação básica, apesar de ser algo complexo, é muito importante de ser realizado. Porém essa prática não deve ser feita de forma superficial, aleatória ou punitiva, correndo o risco de reafirmar preconceitos e estereótipos consolidados socialmente. Também é importante destacar que essas questões podem ocorrer com outras temáticas, ou com o próprio processo de ensino e aprendizagem, visto que as vezes as e os professores podem não ter o poder (no sentido de posse de conhecimento) e o domínio (no sentido de dominar o conhecimento) para trabalhar determinado tema e com isso acabam reafirmando desigualdades sem questionamentos.

Meyer (2013) nos ajuda a compreender esse processo ao relatar que os estudos contemporâneos sobre o ambiente escolar têm mostrado que práticas pedagógicas desenvolvidas têm operado a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada. Essa identidade é caracterizada como branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã. Quando não se tem um domínio daquilo que se está ensinando, há grandes chances da reafirmação dessa norma.

Felizmente também foi identificado três respondentes que revelaram situações diferenciadas. Verificamos algumas aproximações teóricas com as discussões de gênero. Segundo as participantes foram experiências prazerosas, com bases históricas, que fugiam da superficialidade, que refletiram sobre a construção social da identidade, assim como as relações do tema com o mundo a

nossa volta. Louro (2003, p. 64) demonstra que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”. Em outras palavras, não é apenas o quê ou como ensinamos, mas também as relações que as e os estudantes estabelecem com essa aprendizagem.

Ao comparar os dados que relataram “superficialidades” e os que destacaram “aproximações teóricas”, percebemos que ainda estamos longe de estabelecer um ensino que tenha as discussões de gênero como parte essencial da formação escolar desde os anos iniciais, visto que aqui se destaca apenas três respostas. Louro (2008, p. 21) brilhantemente reforça que “não podemos tomar de modo ingênuo essa visibilidade”. Acrescentaria ainda como uma falsa visibilidade, pois se por um lado possa haver uma pequena aceitação dessa pluralidade, por outro há setores que constantemente renovam ataques que desvalorizam, intimidam e agridem tanto os docentes como as propostas de pensar as temáticas de gênero na educação.

Assim, apesar da maioria não demonstrar profundidade ao tema trabalhado, percebemos que ele esteve presente e fez parte do cotidiano escolar desses estudantes, por meio de curiosidades não esclarecidas; conversas casuais pelos corredores; aulas para vestibular ou aulas de biologia; palestras e feiras; entre outros, sendo passado de maneira formal ou não.

Esses dados também nos reportam a uma das pesquisas do levantamento bibliográfico, mais especificamente a de Luciano Santos (2016, p. 24), em que, ele buscou “verificar as contribuições de disciplinas sobre gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada para os posicionamentos de professoras e professores diante da homofobia e manifestações de homoafetividade na escola.”

Segundo esse mesmo autor, o que se pode constatar nos relatos das professoras e professores em sua grande maioria foi que apesar de entenderem a diversidade sexual e de gênero como formas de vivências e expressões da sexualidade, ainda reproduzem, ao justificar o tema, discursos religiosos, biologistas, heterossexistas. Além de expressões como opção, escolha, modismo, distúrbio compõem suas narrativas ao tentarem explicar essas relações. Outro ponto que se liga fortemente a nossa pesquisa foi a própria concepção de gênero que esses docentes revelaram. (SANTOS, Luciano, 2014).

Quanto ao entendimento sobre gênero, 'masculino e feminino' foi a resposta da maioria das/dos docentes, enquanto que grande parte liga gênero ao sexo biológico de nascimento e outra parte confunde com orientação sexual e/ou identidades sexuais. Aparece em menor número o entendimento de gênero como construção social e cultural. (SANTOS, Luciano, 2014, p. 123).

Com esses relatos, verificamos que entender e trabalhar com essa tem sido um desafio no âmbito da educação básica e isso reflete a formação das e dos professores. Ao mesmo tempo que nos mostra que os estudantes das duas instituições (UEL e UNIR) não tiveram uma discussão mínima sobre as questões de gênero (exceto as três respondentes da UEL) principalmente os da UNIR, que não estão representados nessa categoria.

Por isso, como veremos adiante, muitos outros participantes dessa investigação conseguiram ter acesso à temática apenas no ensino superior. Vamos percebendo que as dúvidas sobre conceitos, vivências e o próprio conhecimento sobre as discussões de gênero enfrentou, e ainda tem enfrentado, grandes dificuldades ao compor o cotidiano escolar. Isso revela tanto a invisibilização (em Rondônia) como o seu não aprofundamento (no Paraná), mesmo sendo algo que faz parte da vida, da formação escolar e da atuação profissional.

Nesse contexto, chegamos à segunda subcategoria destacada como o gênero no ensino superior e pode já ser adiantado que ela demonstra algumas contradições. Isso é destacado pelo fato que no questionário problematizarmos sobre as experiências obtidas antes do componente curricular e as e os estudantes da UEL deram exemplos do próprio componente "Educação e Diversidade". Assim, se desconsiderássemos as respostas que citam esse componente, veríamos que a grande maioria dessa subcategoria não teve contato com as temáticas de gênero.

Entretanto, não iremos desconsiderar essas respostas e daremos continuidade à análise, mesmo em meio a essa contradição, visto que isso faz parte do processo investigativo, uma vez que o campo pesquisado está em movimento constante, onde os dados produzidos não se dão de forma estática ou linear. Minayo (2002, p. 15) nos ajuda a entender essa ideia ao mostrar que a realidade investigada é "[...] mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discursos que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências, que por sua natureza são sempre referidos e recortados, são incapazes de a conter."

Nesse contexto, ao chegarmos a segunda subcategoria denominada "Gênero no ensino superior", verificamos que as duas instituições a compõem. Na

UEL, dos 39 respondentes do SIM, aqui está sendo representada por 30,76%. Já a UNIR, dos 5 respondentes há um percentual de 40% nessa subcategoria. Da mesma maneira, conforme identificado na primeira subcategoria, os participantes da UEL demonstraram justificativas mais argumentativas que outras. Assim, os exemplos destacados relatam algumas situações ocorridas em aulas na graduação e em eventos produzidos pela universidade.

**Quadro 5 – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero no ensino superior”.**

SUBCATEGORIA: GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR	
<p><i>“Apenas na Universidade, por mostrar que vamos passar por várias situações dentro da escola.”</i> (DISCENTE 67 – UEL).</p> <p><i>“Apresentação na Semana de Educação, abordando discussões sobre as temáticas ideologias de gênero, igualdade de gênero, desmistificando sua conotação.”</i> (DISCENTE 68 – UEL).</p> <p><i>“Na faculdade de Psicologia tive acesso ao tema em Psicologia Social e, na graduação em Pedagogia, em educação e diversidade.”</i> (DISCENTE 19 – UEL).</p> <p><i>“Na universidade, na aula de diversidade debatemos relações de gênero.”</i> (DISCENTE 37 – UEL).</p>	<p><i>“Na UNIR sempre participamos sobre debate sobre relação de gênero, tanto no coletivo que participo, quanto nas aulas ministradas ou trabalhos que apresentamos (fizemos uma oficina para crianças sobre igualdade de gênero através do brinquedo). Mostramos para as crianças que brinquedo não precisa ser necessariamente de menino ou de menina, que eles podem brincar com o que eles quiserem.”</i> (DISCENTE 1 – UNIR).</p> <p><i>“Desde minha adolescência sempre questioneei o papel da mulher na sociedade e as atividades que são impostas a elas, ao adentrar na universidade. Debates, conversas a respeito dessa temática, aumentou. O grupo que faço trabalhos com frequência é composto por pessoas do movimento feminista e homoafetivo, que lutam pela igualdade de gênero. Conversamos muito sobre a importância de trabalhar educação de gênero nas escolas e já fizemos trabalhos com essa temática em uma escola, com uma turma de 3º ano, com contações de histórias, desmistificando o final dessas histórias, ao qual a princesa fica à espera de ser salva pelo príncipe, e o príncipe é obrigado a se casar com ela, mostrando novas possibilidades. Esta experiência foi muito boa e gratificante, pois constatamos que as crianças não são a favor desses finais de histórias infantis e querem outro papel social para suas vidas.”</i> (DISCENTE 8 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Essas falas das e dos discentes da UEL, demonstram que as discussões foram conduzidas por meio do componente curricular ao qual estamos investigando, em que os debates fizeram correlações com o ambiente escolar e a sociedade em geral. Percebemos ainda que as experiências relatadas não mostram outros componentes que tenham abordado o tema, apenas palestras em eventos, ou

outro curso de graduação como o de Psicologia.

Essas argumentações apontam para uma questão muito importante sobre a obrigatoriedade de ter as temáticas de gênero como componente curricular específico no curso, principalmente pelo fato dela não ser abordada, de forma interdisciplinar em outros componentes. Como foi observado na ementa da UEL, a discussão de gênero disputa espaços com outras temáticas, que são essenciais de serem trabalhadas e que também merecem espaços na formação docente. Porém, devido à carga horária, não é possível ter um aprofundamento teórico e prático nem de um nem dos outros, pois há uma infinidade de temas e conceitos que precisam ser ensinados.

No âmbito do ensino superior, especificamente nos cursos de Pedagogia, embora a questão do gênero esteja contemplada nas normativas oficiais, conforme mencionado, muitas discussões também se tornam limitadas e superficiais em meio ao emaranhado teórico presente num curso como o de Pedagogia. Desse modo, as disciplinas pouco aproveitam o potencial interdisciplinar do gênero e da sexualidade. (RIBEIRO, 2016, p. 54).

Dessa maneira, o que se percebe é que o conteúdo fica a depender de cada docente que ministrar a disciplina, podendo acabar levando a discussão para outros âmbitos e deixando a discussão de gênero como um tema de “palestra”, ou de apenas um debate, e não de conteúdo sistemático. O componente curricular obrigatório e específico sobre as discussões de gênero tem a possibilidade de desenvolver um estudo teórico mais aprofundado, uma vez que essa seria a temática central.

Claro que ela não seria trabalhada isoladamente, mas levando em conta a correlação com a contemporaneidade, pensando suas influências no capitalismo, nas relações étnico-raciais. Também levaria em conta a forma que o machismo e a opressão atingem cada grupo social diferentemente, além de desenvolver trabalhos práticos para se pensar a atuação docente com crianças pequenas tendo como parâmetros uma equidade de gênero, o respeito ao outro e, o mais importante, a segurança teórico conceitual que dê parâmetros para desenvolver o tema. Esses são alguns requisitos essenciais para se pensar essa formação.

E em meio a essas questões, as duas únicas respondentes dessa subcategoria da UNIR argumentaram detalhadamente suas experiências no ambiente universitário, destacando não apenas as aulas, como também coletivos,

grupos de estudos e pesquisas, assim como trabalhos desenvolvidos na escola, conforme analisado no **Quadro 5**. Em outras palavras, percebemos que essas estudantes demonstram um trabalho realmente importante, metódico e significativo para se pensar uma formação docente em Pedagogia.

Essas experiências destacam um envolvimento fortificado e animador com a temática. Claro que foram apenas duas participantes que as citaram, mas não poderíamos deixar de destacar a importância da relação que elas fazem ao nos mostrar sobre o que é estudado na universidade, assim como as práticas desenvolvidas na escola, demonstrando uma conexão essencial entre teoria e prática. Essa questão nos remete a Paulo Freire (2014, p. 28), quando diz que

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga a produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Uma questão interessante relatada pelas estudantes é a complementaridade de ações que elas desenvolvem para além das aulas na universidade. A formação docente, assim como qualquer outra, não pode ter fim em si mesma ou ficar apenas nas quatro paredes da sala de aula. É fundamental a participação em grupos de estudos, eventos, o desenvolvimento de atividades práticas nas escolas, uma vez que ela é o nosso foco de atuação. Então não podemos desconsiderar todo esse processo formativo. Os exemplos das oficinas desenvolvidas por elas, a primeira sobre brinquedos e a segunda usando a literatura, são muito interessantes, pois trazem questionamentos e problematizações sobre estereótipos e ideias naturalizadas na sociedade.

As escolas, universidades, famílias, ambientes sociais são marcados e atravessados pelas identidades de gênero. Assim, o destaque não está em ter uma experiência com as discussões de gênero, mas em como essas podem contribuir no entendimento do movimento social e histórico que fazemos parte e somos constituídos, e como as nossas falas, ações, preconceitos e verdades são marcadas por esse movimento. Ao entender esse processo, começamos a questioná-lo e modificá-lo, uma vez que “coisas de menina e coisas de menino” são justificativas construídas socialmente, ou seja, podem também ser modificadas.

Se as instituições educacionais não assumem esse compromisso, tendo a Ciência como parâmetro, outras instituições sociais irão e muitas vezes suas

intenções não são para refletir sobre esse movimento histórico, mas para justificar suas ações machistas e preconceituosas por meio de um discurso excludente e punitivo. E é com essa perspectiva que chegamos à terceira subcategoria, que foi marcada pelo ambiente social, composto pela igreja, família e amigos.

Essa subcategoria também é composta pelas duas instituições, sendo dos 39 respondentes da UEL, representada por 17,94%. Da UNIR, dos 5 respondentes, aqui está 60% desse grupo. De início, já podemos observar a discrepância dessas duas informações, pois enquanto na primeira instituição as experiências, mesmo tendo dificuldades e problemáticas de serem abordadas em instituições educacionais, são constatadas nesses espaços formativos. Já na segunda, a maioria dos participantes relatam essas experiências em maiores proporções no ambiente social e como veremos de forma ainda mais complexa e preocupante.

Essas questões foram identificadas pelas argumentações destacadas pelos estudantes da UNIR. Percebemos situações que confirmam a ideia de práticas de algumas pessoas que se utilizam de discursos religiosos e conservadores para justificarem seus preconceitos travestidos de opiniões.

#### Quadro 6 – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero no ambiente social”.

SUBCATEGORIA: GÊNERO NO AMBIENTE SOCIAL	
<p>“No ambiente social. <b>Cada pessoa dava seu posicionamento sobre o assunto, uns a favor e outros contra.</b>” (DISCENTE 14 – UEL).</p> <p>“<b>Vivências na própria família, casos com amigos que passaram por isso.</b>” (DISCENTE 30 -UEL).</p> <p>“<b>Foi na igreja. Foi bem pacífica e troca de argumentos.</b>” (DISCENTES 56 – UEL).</p> <p>“<b>Em casa após reportagens na televisão. Meus pais se confundiam muito com nomenclaturas e busquei auxiliar com conhecimentos que possuía na internet, além das discussões sobre o machismo que é recorrente em nossa realidade.</b>” (DISCENTE 60 -UEL).</p>	<p>“<b>Em casa, na igreja. Em casa, sobre a obediência que alguns familiares acham que a mulher deve ao homem. Na igreja, sobre as diferenças entre homens e mulheres que nunca vão mudar, ou seja, homem é homem, mulher é mulher.</b>” (DISCENTE 4 – UNIR).</p> <p>“<b>Em uma roda de família, onde uma integrante começou a falar que era errado, porque na Bíblia diz que existe o homem e a mulher e foi isso que Deus criou, não essas "bixa" e "sapatona". E uma outra pessoa começou a discutir argumentando uma posição contrária.</b>” (DISCENTE 11 – UNIR).</p> <p>“<b>Na Igreja e grupo de amigos, as discussões foram tranquilas.</b>” (DISCENTE 7 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

As três argumentações da UNIR mostram a presença fortemente marcada da religião. Ao voltarmos um olhar mais atento às duas primeiras,

percebemos a utilização do discurso religioso como justificativa de uma submissão feminina e ataques homofóbicos. Essas falas são reflexos de uma sociedade conservadora e machista que busca apagar da existência todas as formas de luta contra a opressão.

Essas falas são muito preocupantes, pois além de demonstrar os discursos de ódio àqueles que fogem dessa “norma” tão cultuada, também comprovam o porquê o nosso país tem sido considerado um dos mais perigosos para as pessoas LGBTQIA+ e para pessoas que pensam diferente dessa lógica machista e patriarcal. Não há apenas intimidação por meio da violência verbal. O que percebemos é a efetivação de assassinato dessas pessoas. Tem se negado a elas o direito à vida.

Aún después de 15 años de lanzamiento de Programa “Brasil sin Homofobia” (primera iniciativa del gobierno para la población LGBTI), sigue teniendo lugar en Brasil una alta tasa de muertes por homolesbotransfobia. Estos asesinatos se cobraron, entre tantas otras, la vida de Dandara dos Santos, Luana Barbosa y Plinio Lima. La homofobia, el sexismo y el racismo operan juntos en procesos de violencia letal y de violaciones sistemáticas a los derechos humanos de las personas LGBTI en Brasil. Además, el país es aún un lugar de alto riesgo para la vida de les defensores de derechos humanos, siendo el país de América con mayor número de asesinatos de activistas. El caso más renombrado fue el de la activista y concejal Marielle Franco. Estas situaciones se intensificaron aún más en el período electoral de 2018, en las que fue electo un candidato públicamente hostil a las reivindicaciones LGBTI y con posturas explícitamente fascistas en sus discursos. (IRENEU, 2019, p.108)<sup>23</sup>.

Reis e Eggert (2017, p. 18) também complementam essa ideia ao relatar que essa visão não fica apenas nas famílias ou igrejas, mas transpassam, chegando ao ambiente educacional, em que as intenções desses conservadores são “[...] divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual [...]”. Outro exemplo que também podemos citar é o próprio movimento “Escola sem Partido” criticado veemente por docentes e pesquisadores. (FRIGOTTO, 2019; PARAÍSO, 2016; REIS, EGGERT, 2017).

---

<sup>23</sup> Mesmo após 15 anos de lançamento do Programa “Brasil sem Homofobia” (primeira iniciativa do governo para a população LGBTI), um alto índice de mortes por homolesbotransfobia continua ocorrendo no Brasil. Esses assassinatos custaram, entre muitos outros, as vidas de Dandara dos Santos, Luana Barbosa e Plinio Lima. Homofobia, sexismo e racismo atuam juntos em processos de violência letal e violações sistemáticas dos direitos humanos de pessoas LGBTI no Brasil. Além disso, o país ainda é um local de alto risco para a vida dos defensores dos direitos humanos, sendo o país da América com o maior número de assassinatos de ativistas. O caso mais famoso foi o da ativista e vereadora Marielle Franco. Essas situações se intensificaram ainda mais no período eleitoral de 2018, em que foi eleito um candidato publicamente hostil às reivindicações LGBTI e com posições

Na UEL, como podemos analisar, as falas dos participantes foram marcadas também pelo ambiente familiar e religioso. Porém, o enfoque a um discurso conservador e preconceituoso não apareceu à primeira vista. O que se destacou foram as rodas de conversas com posicionamentos e opiniões diversos que aparentemente foram respeitosos.

Mesmo tendo um discurso dito como pacificador, todas as respostas da UEL demonstraram que há posicionamentos contra e a favor sobre o assunto, principalmente quando descolamos para o protagonismo da igreja. O ponto a ser problematizado aqui é pensar sobre como é possível ser contra a vida de alguém, a sexualidade, o amor, ser contra a fuga dos padrões que causam depressão e exclusão das pessoas, como ser contra uma sociedade melhor, mais justa, pautada no respeito?

Não há posicionamentos “contra e a favor”, o que há são exclusões e opressões, a falta de respeito daqueles que carregam consigo a diversidade. Não podemos ensinar nossas crianças a respeitar o outro, porque ela ou ele é simplesmente diferente de nós. Precisamos ensiná-la a respeitar o outro, porque ela ou ele é uma pessoa, assim como nós.

Outro ponto também observado é sobre a fala da Discente 60 – UEL que mostra a influência das mídias televisas e internet para “auxiliar” no entendimento dessas temáticas. Porém, ao mesmo tempo que podem trazer alguns esclarecimentos, também podem ocasionar mais dúvidas. Conseguimos, assim, fazer uma ligação sobre a importância de trabalhar as questões de gênero nas instituições de ensino, pois, como já citado, elas têm (ou deveriam ter) como parâmetro o conhecimento científico e a formação especializada das e dos educadores para dar apoio, acolhimento e esclarecimento aos estudantes, podendo, dessa maneira, distinguir criticamente sobre as notícias e informações meramente midiáticas.

Ao fazer uma análise geral das três subcategorias discutidas, podemos pontuar duas questões importantes: primeiro, as instituições educacionais são os principais locais onde se tem discutido e abordado as temáticas de gênero, mesmo que na maioria das vezes de forma superficial, isso foi destacado

principalmente pelos estudantes da UEL. Já na UNIR, as temáticas aparecem apenas a partir do ensino superior, porém diferentemente da UEL, os exemplos dados pelas estudantes colocam um aprofundamento nos estudos e práticas desenvolvidas. Mas a maioria desses respondentes ainda citaram o ambiente social como principal local onde essa temática aparece e essa é justamente a segunda questão a ser destacada.

Assim, o segundo ponto é que a igreja e o ambiente familiar têm abordado o tema, porém de forma ainda mais problemática que as instituições, uma vez que as questões caminham apenas pelo senso comum, justificando e naturalizando estereótipos. Encontramos essas últimas características principalmente nas falas dos discentes da UNIR, mas que também podem ser identificados na UEL, por meio de um olhar mais aprofundado. Essa relação pode ser consequência do primeiro ponto, visto que ao não cursar um ensino que trabalhe com uma ideia de respeito e equidade de gênero, as possibilidades de problematizar e questionar as naturalizações da sociedade são quase que zeradas.

Para complementar essa abordagem sobre as experiências adquiridas anteriormente ao componente curricular questionamos aos estudantes sobre como/se entendiam o conceito de gênero. Será nessa perspectiva que a próxima categoria irá abordar, trabalhando sobre as “Concepções de Gênero”.

### 5.3.2 Categoria B: Concepções de Gênero

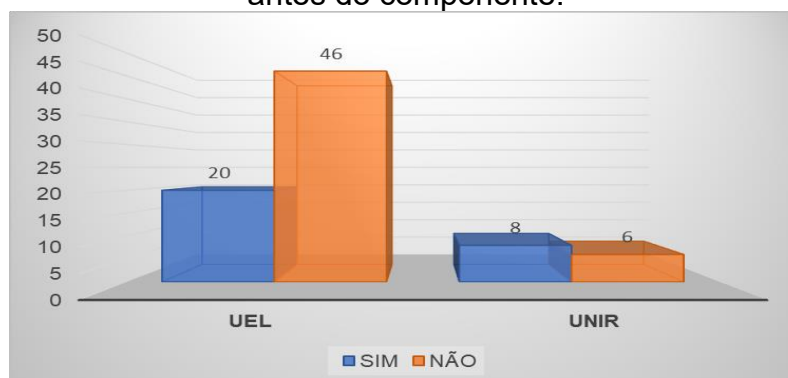
Ao darmos continuidade à discussão, chegamos à categoria B, referente as “Concepções de Gênero”. O questionamento problematizava justamente sobre os conhecimentos que tinham sobre o conceito de gênero, antes de cursar o componente curricular.

- ❖ *Antes de cursar esse componente curricular você sabia o conceito e o significado de gênero e quais eram as temáticas que faziam parte dessa discussão?*

Frente a pergunta, com relação aos estudantes da UEL, foi possível analisar que a grande maioria marcou a opção NÃO, destacando não saber o que correspondia ao conceito de gênero e as temáticas de sua discussão. Já nos dados produzidos na UNIR, identificamos uma relação contrária, em que a maioria relatou

ter um conhecimento sobre o tema. Também enfatizamos que para as opções SIM e NÃO, dois respondes da UEL não marcaram nenhuma delas. Nas justificativas do SIM, cinco participantes dessa mesma instituição não responderam. No **Gráfico 2** poderá ser verificado esses dados.

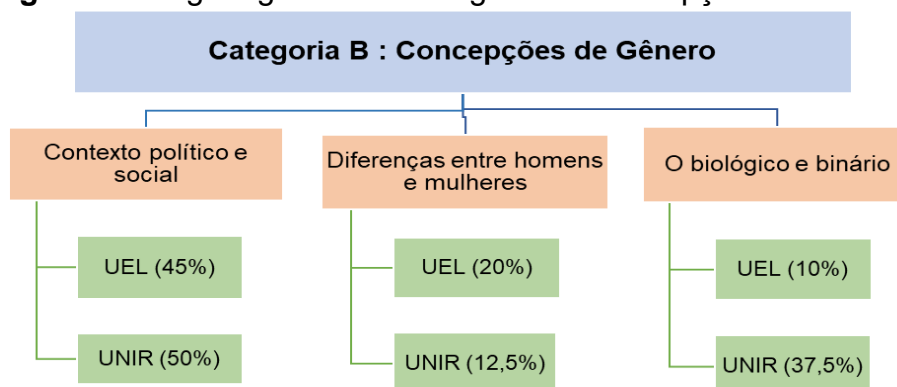
**Gráfico 2** – Quantitativo sobre saber, ou não, o significado e conceito de gênero antes do componente.



Fonte: produzido pela autora, 2021.

Nesse contexto, conseguimos estabelecer três subcategorias. Foram essas: “Contexto político e social”, que compreende pensar as discussões de gênero em um contexto social e político, olhando para as formas de ser, viver e sentir; “Diferenças entre homens e mulheres”, que coloca o gênero como algo que os diferencia tanto fisicamente como biologicamente; “O biológico e binário”, que compreende o gênero em um sentido apenas biológico e binário, não considerando o contexto social, cultural e político do conceito. Para entender melhor essa divisão montamos a **Figura 2**.

**Figura 2** – Organograma da Categoria B: Concepções de Gênero.



Fonte: produzido pela autora, 2021.

Para refletirmos sobre essa subcategoria “Contexto político e social”, conforme observamos no organograma, ela está sendo representada por 45% dos respondentes do SIM da UEL e 50% dos respondentes do SIM da UNIR. E o que conseguimos constatar de início foi que as duas instituições tiveram aproximações nas justificativas, podendo assim ser divididas em dois grupos, mas que estão apresentados em conjunto. O primeiro grupo se focalizou em falas que direcionaram para os contextos políticos de movimentos sociais, questionando e refletindo sobre a sociedade em que vivemos, já o segundo grupo focalizou nas formas de ser, viver e sentir.

**Quadro 7 – Respostas que compõem a subcategoria “Contexto político e social”.**

SUBCATEGORIA: CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL	
<p>1º Grupo</p> <p><b>“A luta por direitos iguais, reivindicações de direito ao voto, a educação, o feminismo.”</b> (DISCENTE 3 – UEL).</p> <p>“Não que eu fosse expert no assunto, mas sempre gostei de discussão que envolvem “gênero”. Gênero é um assunto de relevância incontestável, uma vez que se <b>trata de indivíduo, de relações sociais, aceitação, entre outros.</b>” (DISCENTE 12 – UEL).</p>	<p>1º Grupo</p> <p><b>“Eu sou feminista, então já tem um tempo que leio sobre gênero e as relações de gênero. Em como a sociedade brasileira é machista e trata a mulher como objeto, onde homens recebem mais que mulheres nas mesmas funções ou como o homem se acha dono do corpo da mulher.”</b> (DISCENTE 1 – UNIR).</p>
<p>2º Grupo</p> <p>“Sabia pouco, pois ouvia de conhecidos, de acordo com esses saberes <b>gênero não é o sexo biológico, mas sim aquele que a pessoa se identifica. E suas temáticas eu compreendia que abordava apenas os LGBTs.</b>” (DISCENTE 23 – UEL).</p>	<p>2º Grupo</p> <p><b>“Gênero dizia respeito a como um indivíduo se identifica dentro da sociedade e envolvia temática como: relação de poder, machismo, sexualidade, e a performance social.”</b> (DISCENTE 9 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Assim, explanando melhor as argumentações, conseguimos observar que esse primeiro grupo direcionou-se para as pautas centrais dos movimentos feministas, nas suas diferentes ondas, conforme foi abordado na primeira Seção desse trabalho, como por exemplo: **a luta por direitos iguais, reivindicações de direito ao voto, à educação, as divisões de tarefas, as relações sociais, discussão e problematização sobre a objetificação do corpo da mulher, sobre as diferenças nos salários**, entre outros, caracterizando dessa maneira um movimento social e político. Bell Hooks (2019) enfatiza que mesmo dentre as inúmeras problemas e divergências políticas e teóricas, os movimentos feministas foram e continuam sendo uma das frentes mais poderosas de luta pela

justiça social no mundo.

Isso nos retoma partes importantes de cada período desses movimentos. Uma vez que ao citar sobre o direito ao voto, a luta por direitos iguais retomamos principalmente o movimento da primeira onda conhecido como sufragista. As mulheres, e aqui um grupo específico de mulheres brancas, conforme nos mostrou Bell Hooks (2019) e Saffioti (1976), muitas vezes não incluíam nessas pautas a luta das mulheres negras e trabalhadoras, nos indicando as influências da sociedade capitalista e do próprio racismo dentro do movimento que teoricamente era visto como libertador.

Porém conforme ia-se fortificando o movimento, fomos percebendo a partir da segunda onda que essas discussões começam a ser levadas ao centro, começam a ser colocadas como tema importante de ser debatido. Assim como nas falas descritas acima, questões salariais, relações sociais, aceitação a comunidade LGBTQIA+, relações de poder, machismo, entre outros temas começam a ser entendidos como temáticas importantes de serem debatidas e pesquisadas, para a construção de uma sociedade menos excludente.

Por isso, esses temas foram e continuam sendo fundamentais para que se colocasse em xeque justificativas fundadas em uma ideia biológica de que as mulheres não foram feitas para os espaços públicos ou para áreas como exatas e tecnológicas, ou ainda que nascem com instintos maternais, com corpos deformados por não possuírem um pênis. Questionar essas “verdades” deu espaço para estudos da mulher na área da saúde, propondo-lhe uma melhor qualidade de vida e o cuidado com seus corpos.

Mostrou que somos ensinadas a ser donas de casa e mães, desmistificando a culpabilização de muitas que não têm essa “vocação”. Mostrou que tanto as mulheres como os homens (óvulos e espermas) são fundamentalmente importantes para a geração de uma vida. Mostrou ainda que as mulheres assim como os homens podem ocupar quaisquer lugares na sociedade: trabalhadores do lar, chefes de empresas, pesquisadores em qualquer área do saber, professores de qualquer etapa e área de ensino, entre outros (SCHIEBINGUER, 2001; NILCHOLSON, 2000; KELLER, 2006, COSTA, OSADA, 2006).

“Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos” (LOURO, 2003, p. 17). Durante

muito tempo as mulheres foram/são invisibilizadas como sujeitos, inclusive da Ciência. Assim, ao nos depararmos com essas respostas, e que elas compõem a maioria nessa subcategoria, enfatizamos o próprio ecoar dos movimentos feministas, uma vez que se hoje podemos estudar e discutir tais questões, está intimamente ligado à luta que esses movimentos desenvolveram para ganhar espaços, principalmente no ambiente acadêmico.

Nessa perspectiva, vemos que tais justificativas são influenciadas por suas formações, principalmente formalmente, direcionando-se à escola e/ou à universidade. Claro que os ambientes educacionais não são os únicos espaços formativos para essas temáticas, mas vamos percebendo, principalmente nessa pesquisa em específico, que essas instituições foram os lugares mais marcados, mesmo que na maioria das vezes, de maneira superficial. Porém, elas ainda continuam sendo os principais locais para se pensar, estudar e refletir sobre as questões sociais e históricas, teóricas e políticas das temáticas de gênero.

Entrelaçado com essas questões, foi também constatado um segundo grupo de respostas que direcionaram suas justificativas para as formas de ser, viver e sentir, focalizando a ideia de diversidades. Ao pensar sobre isso retomamos quase que imediatamente os pontos destacados por Meyer (2013) no qual ela nos indica que ao pesquisar sobre o conceito de gênero, nessa perspectiva teórica, percebemos que nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicas, ocasionando assim as múltiplas e conflitantes formas de viver feminilidades e/ou masculinidades, desenvolvendo uma diversidade rica complexa. Afinal “[...] as noções essencialistas, universais e trans-históricas de homem e mulher – no singular – passam a ser consideradas demasiadamente simplistas e contestadas.” (MEYER, 2013, p. 19).

Observando mais detalhadamente os respondentes da UEL, vemos que são destacadas a questão de **identidade, de como nos definimos e identificamos, sobre a sexualidade, o movimento LGBTQIA+**. Já as e os discentes da UNIR trazem um destaque também na questão de **identificação de si, sobre a não linearidade desse processo; sobre as questões sociais e históricas** que também envolvem esse processo, como a **desigualdade de gênero; relação de poder, machismo, sexualidade e a performance social**.

Os conhecimentos destacados pelos estudantes das duas instituições, nessa subcategoria, demonstram conhecimentos prévios que caminham

para as temáticas que compõem as discussões de gênero. Mesmo não sendo muito argumentativas, conseguimos estabelecer algumas falas-chaves, que foram grifadas, que constroem uma coerência com a diversidade e um desconectar com o discurso biologizante, ainda muito presente, como veremos em outras subcategorias.

Pensar o gênero como diversidades, como teoria, como ato político, como formas de nos identificarmos, como performance, que também está envolvido nas temáticas de desigualdades, sexualidade, relações de poder e machismo, nos mostra que essas e esses respondentes caminham para uma conceituação crítica da temática, mesmo tendo algumas falas que colocam o sexo/corpo como algo deslocado do gênero ou numa visão dualista. Mas, percebemos ainda sim, possibilidades de uma conceituação que precisa ser fortificada na formação docente e complementada por formações continuadas para se ter possibilidades de desenvolver um trabalho comprometido, respeitoso, não excludente, que procura e almeja uma transformação social.

Claro que essas falas são iniciais, pois representam uma ideia que tinham antes do componente curricular, mas que ao mesmo tempo não se desliga dele, visto que quando realizamos a pesquisa, tanto na UNIR como na UEL já havia sido finalizados esses componentes (Educação e Diversidade na UEL e Educação, Gênero e Sexualidade na UNIR), por isso muitas falas podem estar sendo influenciadas por essas discussões.

Entretanto, segundo os respondentes, essas eram as visões que tinham sobre o tema, e como poderá ser analisado mais adiante, especificamente na categoria C sobre “Transformações Conceituais, conseguiremos fazer uma relação sobre uma possível mudança/ampliação, ou não, dessas aprendizagens para as questões de gênero discutidas teoricamente. Antes, porém, daremos prosseguimento a discussão chegando a subcategoria sobre as diferenças entre homens e mulheres.

Ao chegar nessa subcategoria que se destaca como “Diferenças entre homens e mulheres”, referenciamos que o total de respondentes do SIM da UEL está sendo representada por 20%. Na UNIR, temos um percentual de 12,5%, ou seja, temos uma minoria nessa categoria. O que pode ser constatado a um primeiro olhar é que as justificativas das duas instituições se aproximaram até certo ponto, uma vez que os estudantes da UEL apenas indicam essas diferenças e os da UNIR complementam, dando mais subsídios para pensarmos o que essa ideia de

“diferença” realmente representa.

**Quadro 8** – Respostas que compõem a subcategoria “Diferenças entre homens e mulheres”.

SUBCATEGORIA: DIFERENÇAS ENTRE HOMENS E MULHERES	
<p>“Como aquilo que <b>se diferencia</b>.” (DISCENTE 36 – UEL).</p> <p>“Gênero é aquilo que <b>nos diferencia</b>.” (DISCENTE 39 – UEL).</p> <p>“Gênero <b>diferencia características de feminino e masculino</b>.” (DISCENTE 47 – UEL).</p> <p>“Gênero é o que <b>diferencia o homem da mulher</b>.” (DISCENTE 50 – UEL).</p>	<p>“Gênero é o que <b>diferencia os homens das mulheres</b>, em olhar amplo é o que <b>diferencia as pessoas</b>. As temáticas envolvidas: <b>relações de gênero, preconceito, sexualidade na escola, como trabalhar com o tema gênero nos anos iniciais</b>.” (DISCENTE 13 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Em meio a essas afirmações questionamos: o que realmente nos diferencia? Quais são os parâmetros usados para se pensar em alguém como diferente e outro como igual? Essa ideia de diferença é para se pensar a diversidade que nos compõem enquanto seres humanos, sociais e históricos ou para reforçar preconceitos e desigualdades?

Historicamente tudo que não se encaixa a uma norma heterossexual, branca, masculina e cristã tem sido considerado como o diferente. “Quem é representado como diferente, [...] torna-se indispensável para a definição e para a contínua afirmação da identidade central, já que serve para indicar o que esta identidade não é ou não pode ser.” (LOURO, 2013, p. 49).

Ao adotar uma perspectiva crítica e analítica dessas chamadas diferenças, percebemos os discursos de poder que vêm acompanhando essa ideia, pois como dissemos, o diferente só se torna diferente por conta de um igual, ou seja, uma possível norma a ser seguida.

Os respondentes da UEL foram pouco argumentativos sobre como se organiza essa diferença, mas por meio de uma análise mais detalhada percebemos que a ideia da diferença vem acompanhando de uma norma. Por exemplo: a expressão **se e nos** coloca o diferente “lá” em outro espaço diferente do “meu” do “eu”, ou seja, aqui “eu sou a norma”. Já as outras duas expressões coloca a diferença numa relação binária e dualista: homem/masculino diferente da mulher/feminina, não considerando outras formas de ser.

Apesar da última (DISCENTE 13 – UNIR) iniciar sua fala com essa

relação também binária, ela vai além e amplia, revelando que *é o que diferencia as pessoas* e ao complementar com as temáticas - ***relações de gênero, preconceito, sexualidade na escola, como trabalhar com o tema gênero nos anos iniciais*** - percebemos que a sua ideia de “diferença” se aproxima à ideia de diversidade.

Para se pensar as diferenças é preciso um exercício problematizador, pois os discursos podem se encaminhar para a ideia de exclusão, de justificativas discriminatórias, indo contra um posicionamento que traga as diversidades das pessoas como algo importante das nossas relações sociais, culturais e históricas. Nessas falas, observamos que a diferença transita pela ideia corporal, principalmente pensando “homem/macho e mulher/fêmea”.

Consequentemente, precisamos entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas a diferenças que vão “até o fundo” – aquelas diferenças ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas associamos ao “gênero” (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo. [...] Com ela o corpo se torna, isto sim, uma variável, mais do que uma constante, não mais capaz de fundamentar noções relativas à distinção masculino/feminino através de grandes varreduras da história humana, mas sempre presente como elemento potencialmente importante na forma como a distinção masculino/feminino permanece em qualquer sociedade. (NICHOLSON, 2000, p.14).

Nessa perspectiva, Nicholson (2000) vai ainda mais além e traz o corpo para essa discussão das diferenças, pois muitas vezes ele é tido como algo estático, sem história, que sempre precisa ser moldado e direcionado pela mente e intelecto. Precisamos, então, compreender que somos, sim, seres diferentes, diversos, porém essas diferenças não podem ser utilizadas como justificativas naturalizantes de exclusão social, discriminatória, opressiva e violenta, ou ainda como justificativa de uma análise teórica e científica machista e sexista.

Nilcholson (2000), em seu trabalho “Interpretando o Gênero”, esboça essa ideia sobre o contexto histórico do século XII e XIII ao exemplificar que enquanto Sir Robert Filmer, um patriarcalista, utiliza-se da bíblia para justificar a subordinação das mulheres aos homens, mais tarde, o naturalista John Locke faz o mesmo, porém por meio de um discurso sobre as diferenças entre os corpos masculinos e femininos. Outro exemplo citado foi a ideia de raça utilizada pelos europeus para justificarem a escravidão.

Schiebinger (2001) complementa esses exemplos ao reforçar que desde as declarações de Aristóteles de que as mulheres eram frias e úmidas, até à noção de Darwin da mulher sendo como um homem cuja evolução parou, os

acadêmicos consideravam a mulher como uma versão incompleta ou menor do homem, um “desvio do tipo”, uma “monstruosidade”, ou um “erro da natureza”. Assim, isso serviu como um fundamento das perspectivas ocidentais da diferença sexual.

No século XVII houve uma evolução na ciência sexual, em que os médicos acadêmicos do sexo masculino cessaram de considerar o corpo feminino como uma versão menor do masculino e ressaltaram, ao invés disso, um modelo de diferença radical, em que não era mais uma questão genitália, mas envolvia cada fibra do corpo, dando, assim, a força física e vital para o homem e a maternidade para a mulher. Na maioria das vezes, o estudo acadêmico de diferenças sexuais era projetado para manter as mulheres em seu lugar. Dada a sua história, será que as diferenças sexuais deveriam ser estudadas? Mesmo com o grande número de estudos feitos para comprovar que “as mulheres não estão à altura do homem”, ainda muito pouco se sabe sobre os corpos femininos, principalmente quando se trata sobre manter as mulheres saudáveis (SCHIEBINGER, 2001).

Percebemos assim que a ideia de diferença não é tão simples de ser justificada, ao mesmo tempo em que têm grandes influências que foram obtidas e utilizadas ao longo da história para colocarem as mulheres, negros, indígenas, e todos aqueles que não eram “iguais” em um lugar à margem de todo o processo histórico, político e social, tendo como justificativas e fundamentadas por verdades consideradas científicas. Por isso, para trabalhar a ideia de diferença, principalmente sobre diferenças de gênero, é preciso entender e questionar a história que está envolvida com esse conceito, além de correlacionar as formas como esse processo ainda permanecesse cristalizado, mesmo depois de tantas pesquisas e estudos que procuram desconstruir essas ideias. A exemplo temos a última subcategoria, desse tópico, que vem justamente tratar sobre o gênero do ponto de vista binário e biologizante.

Isto posto, chegamos a última subcategoria sobre as “Concepções de Gênero”. Essa subcategoria nos apresenta respostas que trazem o gênero como biológico e binário. Nesse contexto, a UEL está sendo representada por 10% dos respondentes do SIM, enquanto a UNIR teve uma representatividade de 37,5%. As respostas das duas instituições se aproximam tendo a relação binária e dualista fortemente marcada e coloca o sexo como definidor dessa relação, ou seja, havendo só duas possibilidades de ser: masculino ou feminino.

**Quadro 9** – Respostas que compõem a subcategoria “O biológico e binário”.

SUBCATEGORIA: O BIOLÓGICO E BINÁRIO	
<p>“As temáticas eram sobre <b>sexo feminino e masculino, como cada um faria sua opção. Gênero é uma opção, uma escolha de cada um sobre si.</b>” (DISCENTE 45 – UEL).</p> <p>“<i>Sabia que <b>gênero se referia ao sexo que a pessoa nasce.</b></i>” (DISCENTE 65 – UEL).</p>	<p>“<b>Gênero era o que identifica o sexo de alguém, masculino ou feminino.</b>” (DISCENTE 4 – UNIR).</p> <p>“Sim, porém de uma forma superficial. No meu entendimento <b>gênero era apenas um sinônimo de "sexo" masculino e feminino, porém com relações de poder, de valor, de moral entre seres humanos.</b>” (DISCENTE 14 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Butler (2016, 2019) e Nicholson (2000) desenvolvem uma crítica fundamental para pensarmos o lugar do sexo e do corpo nas teorias de gênero até então produzidas. Elas deslocam a ideia de se ter o gênero como algo produzido culturalmente que regula e toma o lugar do sexo, que por sua vez vem como algo biologicamente dado. As autoras não desconsideram em nenhum momento a relação social e histórica ao qual compõe o gênero, mas elas colocam em questionamento a ideia que se tem do sexo/corpo, como algo sem história, pronto para ser moldado.

Se o gênero é a construção social do sexo e se não existe nenhum acesso a esse “sexo” exceto por meio de sua construção, então parece não apenas que o sexo é absorvido pelo gênero, mas que o “sexo” torna-se algo como uma ficção, talvez fantasia, retroativamente instalando em um local pré-linguístico ao qual não existe nenhum acesso direto. (BUTLER, 2016, p. 158).

Butler (2016; 2019) ainda questiona o que seria, afinal, o sexo. Ele seria anatômico, cromossômico ou hormonal? Teria uma história, ou diferentes histórias? Ela então responde que se o caráter imutável desse sexo é contestável, talvez o sexo fosse sempre construído culturalmente como o gênero e a diferença entre esses dois seja nula.

Para relacionarmos essa ideia, conseguimos destacar em algumas falas o desconsiderar desse movimento histórico, cultural, não linear e complexo que compõem as nossas relações de gênero. Para a Discente 45 – UEL é **uma escolha, uma opção**, como algo natural e simples, quase como uma troca de roupa. Nas outras respostas vemos uma aproximação do sexo e do gênero como algo em comum (DISCENTE 65 – UEL) e (DISCENTE 14 – UNIR).

Porém, ao direcionar melhor o olhar para o restante da fala vamos

percebendo a ideia biológica, por meio das expressão **sexo que a pessoa nasce**, e uma relação puramente binária e dualista por meio da justificativa **sexo de alguém, masculino ou feminino; gênero masculino e feminino; "sexo" masculino e feminino, porém com relações de poder, de valor, de moral entre seres humanos**, e essa última colocando o gênero em um plano mais cultural do que o sexo, destacando relações de poder, valores e moral.

Reforçando a nossa explicação, vamos analisando que a noção de gênero desses respondentes, que compõe essa subcategoria, ainda estava ligada à ideia biológica e dualista, não dando muito espaço para pensar a diversidade que a compõem. A ideia de ter o masculino/homem e feminino/mulher apenas/somente/simplesmente como a única maneira aceitável e legível de se pensar o gênero nos direciona novamente às contribuições de Butler (2016, p. 161) quando ela diz que a “matriz das relações de gênero é anterior à emergência do ‘humano.’”

Segundo a autora, quando um discurso médico transforma uma criança, um ser “neutro”, em um “ele” ou “ela”, é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco por meio da interpelação do gênero e essa reiteração do *tomar-se garota* não termina aí, pois a todo momento essa norma é reforçada pelas várias autoridades, ao longo da vida, até se tornar naturalizada. (BUTLER, 2016). Essa naturalização é reforçada pela escola, pelas famílias pelas lojas que são organizadas em roupas de meninas e meninos, os brinquedos, os desenhos, as normas, as brincadeiras. Vemos um desconsiderar do ser criança, do ser humano para se tornar alguém legível, generificado, que precisa estar em algum dos dois únicos modos de ser: masculino ou feminino.

Outra questão a ser mais uma vez enfatizada é que o gênero não pode ser mais tido como uma escolha, ou opção, pois caímos na ideia preconceituosa de que se um indivíduo escolhe ser gay, pode escolher também escolher ser hétero. Essas expressões dão brechas para justificativas de tratamentos psicológicos ou de falas como “é lésbica porque não conhece homem de verdade”. Essas ideias podem naturalizar a violência verbal, a violência física, tendo como justificativa a possibilidade de mudança desse ser desvirtuado. Por isso, não podemos considerar as nossas formas de ser, sentir e estar no mundo, o nosso gênero, a nossa sexualidade como opções ou como algo estático e linear.

Ao fazermos uma relação geral das três subcategorias

apresentadas, podemos também as dividir em dois grupos para pensar em conjunto sobre o que realmente se destacou, em relações percentuais. A primeira subcategoria compõe um grupo que relacionaram o conceito e as temáticas de gênero para questões sociais, políticas, históricas, pensando as formas de ser, viver e sentir, propondo uma visão de diversidade complexa e rica, que fazem parte da nossa existência e relações. Ela foi representada pela UEL com um percentual de 45%, e a UNIR com um percentual de 50%. O segundo grupo de subcategorias trazem uma posição relacionada a diferença enquanto algo que exclui, além de uma visão mais biológica do gênero, esse grupo, ao somar o percentual das duas subcategorias conseguimos chegar nos números pela UEL de 30% e a UNIR de 50%.

Observando mais detalhadamente esses dados e o transitar das respostas das duas instituições, percebemos que os conhecimentos prévios destacados pelos 20 respondentes do SIM da UEL demonstraram uma maior aproximação do gênero enquanto conceito político, teórico que compõe a diversidade do ser social. Porém, não podemos tomar esses números de modo ingênuo, uma vez que a grande maioria marcou a opção do NÃO, sobre não saberem o que compõe as discussões de gênero antes do componente curricular.

Isso nos retorna as respostas da primeira pergunta do questionário, demonstrando que, por mais que as temáticas de gênero transitaram pelos ambientes educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, passando também pelo ambiente social, elas não têm sido trabalhadas de forma clara, coerente e significativa para desenvolverem um entendimento conceitual e crítico sobre o assunto.

Na UNIR como vimos, o movimento foi inverso, destacando que a maioria tinha conhecimentos prévios sobre o tema, ou seja, dos 14 respondentes, oito destacam esses conhecimentos. Porém, observamos que os dois grupos de respondentes ficaram em 50% em cada lado, sendo ora enfatizado uma conceituação que transita pela ideia teórica, política e social do gênero e ora por uma ideia da diferença enquanto biológica, naturalizada e binária.

Isso nos mostra e confirma o já relatado pelas docentes das duas universidades, quando afirmam a precariedade de conhecimentos, as visões preconceituosas e machistas que muitos estudantes chegam na universidade. Tendo as vezes até um certo tipo de resistência a temática.

Assim, pensar em possibilidades que ressignifique essas visões, propondo uma aproximação com o ambiente escolar, com a nossa própria existência, questionando os nossos preconceitos, a sociedade capitalista e como ela tem influenciado em nossas ações, além de pensar as relações de gênero interseccionada com temas como classe, idade, etnia, são uma das diversas maneiras que a universidade pode desenvolver a formação docente. Pois, o preconceito e a desigualdade de gênero atingem a cada um de maneiras e intensidades diferentes.

Assim, após essas duas categorias (Categoria A: Experiências Formativas e Categoria B: Concepções de Gênero) que buscaram compreender um processo anterior ao desenvolvimento dos componentes curriculares, chegamos à categoria que vem apresentar discussões para as questões posteriores ao componente curricular. Nela será pensado sobre as transformações conceituais, na visão discentes, a partir dos componentes curriculares “Educação e Diversidade” da UEL e “Educação, Gênero e Sexualidade” da UNIR, além de abordar sobre a segurança de atuar em sala de aula, a partir das temáticas de gênero.

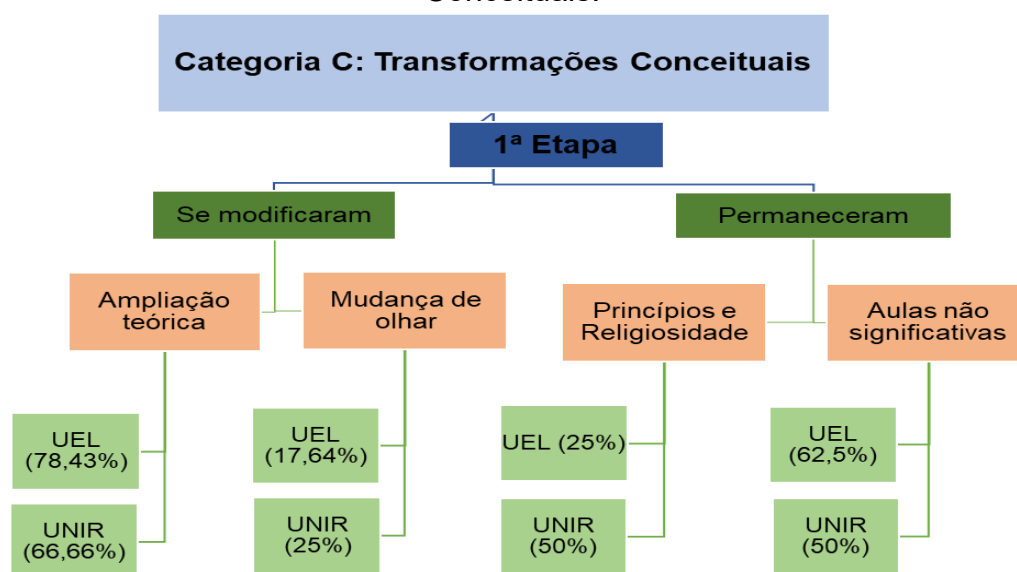
### 5.3.3 Categoria C: Transformações Conceituais

Após essa abordagem a partir das categorias e subcategorias que emergiram sobre o processo anterior ao componente curricular, os próximos questionamentos a serem discutidos centralizaram-se em saber se depois de cursar o componente curricular o entendimento delas e deles, sobre as questões de gênero, haviam se modificado ou permanecido os mesmos, pedimos ainda para que apontassem pontos positivos e negativos sobre esse componente, nesse momento também apresentamos algumas contribuições das docentes. Também questionamos se se sentem preparados para atuar com essas temáticas. A partir dessas questões dividimos a análise em duas etapas: a primeira abordará a questão sobre as modificações na aprendizagem e a segunda etapa se deterá em saber sobre as perspectivas da futura atuação.

Antes de partirmos para a discussão, desenvolvemos uma organização para o melhor entendimentos das leitoras e leitores, sobre como se compõem as subcategorias, primeira etapa, a partir dessa categoria maior. Como

pode ser observado, trabalhamos com duas questões centrais e a partir das respostas são desenvolvidas subcategorias que apresentam temáticas que se conectam com essas transformações conceituais. Assim, na **Figura 3** temos a organização das subcategorias apenas da primeira etapa, pois a segunda etapa será apresentada mais à frente.

**Figura 3** – Organograma da primeira etapa da Categoria C: Transformações Conceituais.



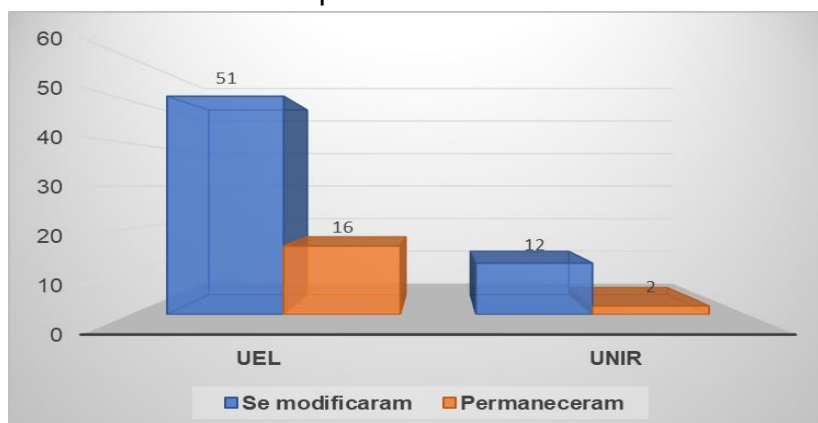
Fonte: produzido pela autora, 2021.

Nesse contexto, iniciamos com o primeiro questionamento, que buscou saber se:

- ❖ *Depois de cursar o componente curricular, o seu entendimento sobre Gênero e as discussões que o abordam se modificaram, ou permaneceram as mesmas?*

Dentre os respondentes da UEL apenas um deles não marcou nenhuma opção. Com relação as justificativas, dessa mesma instituição, da opção “se modificaram” dois participantes não responderam, e da opção “permaneceram” três também não responderam. Na UNIR foi apenas um participante da opção “se modificaram” que não se manifestou. No **Gráfico 3** conseguimos ver melhor os resultados.

**Gráfico 3** – Quantitativo sobre as transformações conceituais, após a realização do componente curricular.



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Essa primeira análise será das justificativas da opção “se modificaram”. Todas as respostas apresentadas nessa opção demonstram algumas mudanças no entendimento da temática, porém algumas se focalizaram nas aprendizagens proporcionadas por uma base teórica, destacando a ampliação de conhecimentos científicos sobre o tema e outras destacaram também essa mudança, mas ampliaram sua reflexão para pensar a vivência em sociedade, a desconstrução de preconceitos e estereótipos, assim como uma nova visão que dê lugar a empatia e o respeito ao outro.

Para complementar essas justificativas, também trazemos algumas falas das docentes que dialogam com esse contexto, uma vez que questionamos a elas sobre como perceberam o desenvolvimento do componente curricular. Por isso no decorrer dessa categoria sobre “Transformações Conceituais”, apresentamos o conjunto desses diálogos. Dessa maneira, para refletirmos sobre essas respostas, foi concebido duas subcategorias: “Ampliação teórica” e “Mudança de olhar”.

Ao observar primeiramente a subcategoria “Ampliação teórica”, é importante destacar que ela está sendo representada pela UEL com um total de 78,43% das justificativas e a UNIR por um percentual de 66,66%. É importante ainda informar que essa subcategoria apresentou uma conexão de contradição, quase como um “deslocar” conceitual, ou seja, mesmo enfatizando a importância dos novos conhecimentos adquiridos sobre o tema, reproduz alguns saberes pautados em ideias naturalizantes e estereotipadas. Assim, para compreendermos esse processo, trabalharemos essa conexão separada desse primeiro grupo. No **Quadro 10** destacamos exemplos que se referem às mudanças sem a contradição.

**Quadro 10**– Respostas que compõem a subcategoria “Ampliação teórica” sem a contradição.

SUBCATEGORIA: AMPLIAÇÃO TEÓRICA	
<p>“<b>Pude compreender melhor o conceito de gênero, também aprender sobre as discussões do tema ao longo da história.</b> Isso me fez refletir melhor sobre e algumas questões mudaram sim, devido ao conhecimento agregado.” (DISCENTE 1 – UEL).</p> <p>“<b>Ampliou minha visão sobre os papéis sociais ao longo da história e a visão e contexto deles.</b> Também passei a refletir sobre <b>questões que envolvem transgêneros, como a discriminação e a burocracia de documentos pessoais por exemplo.</b>” (DISCENTE 13 – UEL).</p> <p>“Após estudar <b>compreendi melhor a luta pelo gênero de identificação, e que não engloba apenas o núcleo LGBTQ+.</b>” (DISCENTE 23 – UEL).</p> <p>“Pude perceber que <b>não tem nada a ver com ideologia de gênero, que é uma discussão muito mais ampla e que vai além do feminino e masculino.</b>” (DISCENTE 24 – UEL).</p>	<p>“Porque, após cursar esse componente curricular pude <b>absorver novos conhecimentos</b> a respeito de gênero e a sexualidade, além, de compreender melhor <b>a relação de poder entre um gênero em detrimento de outro na sociedade patriarcal.</b>” (DISCENTE 9 – UNIR).</p> <p>“Hoje <b>entendo melhor</b> questões de gênero e sexualidade, entendo que <b>não se trata apenas de masculino e feminino, mas que vai muito mais além.</b>” (DISCENTE 10 – UNIR).</p> <p>“Porque eu vi que a questão de <b>gênero abrangia muito mais do que o sexo do sujeito.</b>” (DISCENTE 11 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Uma questão que pode ser percebida nas falas exemplificadas, principalmente nos estudantes da UEL, assim como nas outras que não estão descritas no texto, foi a relação de intensidade, por meio das expressões: **imensidade, vão além, ampliou minha visão, aprofundou meus conhecimentos, quão diverso a temática, compreensão da importância histórica, discussão muito mais ampla e que vai além, um assunto bem mais complexo e amplo**, entre outros, demonstrando a necessidade de enfatizar que realmente houve uma mudança nessa aprendizagem, ou seja, por meio de uma perspectiva teórico conceitual.

É possível perceber ainda que a aprendizagem descrita sempre está correlacionada com as mudanças históricas, sobre a importância e a diversidade que contempla a temática e como as relações sociais as determinam. E é nesse contexto que algumas docentes destacam o desenvolvimento das discussões.

*Olha no curso de Pedagogia [...] nós temos que desenvolver várias discussões, então assim, a ementa inicialmente propõe fazer uma discussão dos conceitos de preconceitos, estereótipos, discriminação, depois nós temos que entrar nas discussões de direitos humanos, a questão*

**da inclusão versus a exclusão.** Depois nós elencamos as questões de gênero, as questões étnicas raciais, as questões indígenas, as questões que envolvem o conceito de raça, as questões que envolvem as pessoas com necessidades especiais, [...] e quando a gente entrava no debate de gênero era uma discussão que fervia a turma por que, pelo menos em minhas aulas eu provoço muito, questiono os meus alunos a partir dos conceitos que eu trabalho [...] **o que é ser mulher na sociedade, o homem, o papel do homem, o papel da mulher, os preconceitos ainda existentes, as relações machistas, em fim, quando eu começo a fazer essa discussão com os alunos e vou trazendo os elementos do cotidiano, no sentido de trabalhar a desnaturalização dessas relações, principalmente das relações que envolvem gênero.** [...] Eu pego muito as questões de denúncias, a disparidade salarial entre homens e mulheres, a questão da violência doméstica, recentemente eu tenho pego as questões que envolvem o feminicídio, [...] **no sentido justamente de uma reflexão dessas relações, numa perspectiva individual e numa perspectiva social.** [...] (DOCENTE B – UEL).

**Temos algumas referências históricas e culturais, mas temos também algumas referências das nossas histórias de vida e nem sempre é fácil lidar com essas questões.** As alunas, os alunos de modo geral sempre participam das aulas, contribuem sim com os debates e comentam bastante. Uma coisa que eu sempre faço, bastante, o tempo todo, que eu sempre faço **é tentar distanciar as discussões das disciplinas do censo comum ou de reduzir as discussões da disciplina a exemplos cotidianos, essa é uma marca muito forte, que se a gente não souber conduzir a discussão a gente não vai sair da esfera da cotidianidade e logo não sairemos da esfera do senso comum, então eu sempre forço, assim que vira o comentário, vira um exemplo, reforço e o resgate teórico é feito imediatamente.** (DOCENTE C – UEL).

O foco nas expressões que demonstram intensidade, descritas pelos participantes da UEL, não foi tão representada pelos estudantes da UNIR. Eles revelaram uma relação com a descoberta de algo novo. Conseguimos identificar essa questão principalmente por meio das expressões: **pude absorver novos conhecimentos, entendo melhor, abrangia muito mais, não se resume somente.**

Ao observar mais especificamente as duas primeiras afirmações das discentes da UNIR percebemos que elas revelam alguns conceitos também destacados pela docente, colocando uma conexão importante sobre o que foi trabalhado no decorrer do componente curricular e o que foi aprendido a partir dessa formação.

**Então a minha expectativa sempre era, sempre foi desde o começo conseguir trabalhar conceitos primordiais como: gênero, relações de gênero, sexualidade, patriarcado, feminismo, movimentos sociais, de mulheres, um pouco da história das mulheres, mitos que envolvem a diabolização das mulheres, né, olhar um pouco para a história do Brasil, das índias, das negras, como foram descritas frente a sexualidade e como sujeitos para entender porque pensamos dessa maneira e como pensamos dessa maneira, com o conservadorismo**

***ainda, com preconceito, vem e chega tudo na escola, então as crianças não nascem preconceituosas, elas nascem em famílias preconceituosas em grande medida, assim como também em família não preconceituosas. É bem pé no chão mesmo, a nossa, a minha ideia, sempre foi tentar colar esse debate da vida real das pessoas, das crianças que já chegam a escola e demonstram, é..., ser homossexuais, terem tendências a homossexualidade, por exemplo, desde pequenas e que a escola faz de conta que não vê, ou trata como pecado, como doença ou como desvio, então a minha expectativa foi bastante essa e eu centrei, mesmo fazendo um debate teórico, tentando aprofundamento, que sempre é minha perspectiva, mas fazendo essa relação com aquilo que chega na escola e o preconceito das professoras e professores. (DOCENTE A – UNIR).***

Ao pensarmos sobre as conexões entre gênero e formação docente, essa subcategoria (Ampliação teórica) apresenta importantes aproximações para se concretizar uma formação que dê parâmetros teóricos e conceituais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se aproxime daquilo que Freire (2014) dizia sobre a Pedagogia da Autonomia. Em outras palavras, é uma prática que tenha rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, respeito, curiosidade, comprometimento, generosidade, esperança, diálogo e liberdade.

Jane Felipe (2007) complementa essa ideia reafirmando a importância do investimento na Formação Inicial e Continuada de professoras e professores, pois a final, são elas e eles que desenvolverão o trabalho com os estudantes. Segundo essa mesma autora não adianta empreender esforços na ampliação de políticas públicas sem uma compreensão ampla dos problemas relacionados a homofobia, a discriminação e a desigualdades de gênero, etnia, classe social, entendendo-os como processos históricos, sociais e culturais.

Por isso, o desenvolvimento de pesquisas e a criação de políticas públicas, também têm suas limitações. Não há como generalizar esses processos tendo-os como únicos e possíveis de solucionar os comportamentos discriminatórios que ocorrem na sociedade. Felipe (2007, p. 85), contribui ao revelar que “o que nos compete, como educadores/as e/ou pesquisadores/as, no campo do gênero e da sexualidade, é desencadear o debate e, quem sabe, abalar um pouco as nossas próprias certezas.”

Quando os estudantes demonstram essas mudanças, e sendo representado por uma grande maioria, vamos analisando a maneira como eles se percebem nesse processo. As relações de intensidade descritas pelos estudantes

da UEL, assim como as concepções de aprendizagem de algo novo, elaborados pelos estudantes da UNIR, e a conexão no nível pessoal descritos por todos e todas, por meio das expressões *pude compreender, ampliou minha visão, pude absorver, pude entender*, entre outros, demonstram o lugar que se colocam nessa aprendizagem. Assim, há grandes possibilidades de algumas certezas terem sido abaladas no decorrer desse processo formativo.

Porém, também houve uma contradição. Conseguimos perceber, ao analisar separadamente cada fala, que dentro dessa perspectiva de mudança teórico conceitual, ainda há entendimentos rasos para as questões de gênero. Essa contradição está sendo representada por cinco estudantes da UEL e um estudante da UNIR. Abaixo apresentamos alguns exemplos dessas falas.

**Quadro 11**– Respostas que compõem a subcategoria “Ampliação teórica” com a contradição.

SUBCATEGORIA: AMPLIAÇÃO TEÓRICA	
<p>“Pude perceber <b>a importância da discussão, porém acho necessário um público alvo, acredito que as crianças não têm necessidade sobre isso, elas são puras, não percebe diferenças.</b>” (DISCENTE 29 – UEL).</p> <p>“Antes era tudo em um pacote só e <b>agora a classificação das siglas e cada grupo que o compõe.</b>” (DISCENTE 14 – UEL).</p> <p>“Tive a percepção <b>das diferenças entre gênero e sexo, gênero se refere àquilo que a pessoa se sente, se identifica, e sexo se refere ao órgão genital que ela nasce.</b>” (DISCENTE 65 – UEL).</p>	<p>“Porque diante das explicações dos conteúdos didáticos, entendo que <b>existem outras opções de sexualidade. Vou usar o termo ‘opções’.</b>” (DISCENTE 2 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Como vemos nessa segunda parte da subcategoria é destacada por uma conexão de contradição, em que analisamos um deslocar conceitual. Apesar de relatarmos uma mudança nas aprendizagens e perspectivas conceituais em torno das discussões de gênero, ainda *repetem/reproduzem* algumas questões que precisam ser problematizadas. A exemplo temos a fala que destaca que as crianças não precisam fazer parte dessas discussões. Essa ideia demonstra quão erroneamente é pensado as temáticas de gênero. Há uma hipótese que podemos destacar e que foi muito disseminada nos últimos anos que é a ideia que as discussões de gênero iriam ensinar as crianças a serem homossexuais, colocando como uma erotização

precoce.

Essa respondente ainda complementa a fala, ao relatar que as *crianças são puras e não percebem as diferenças*. Essa ideia é mais preocupante, pois quando vemos os números de abusos infantis que as crianças sofrem nos ambientes familiares é absolutamente absurdo desconectar essa realidade de uma formação com base para as questões de gênero. Segundo o Ministério Público do Paraná (MPPR, 2020) a cada hora, três crianças e adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil. 2018 foi o ano onde se teve maior notificações de abusos infantis e as escolas são as que mais denunciam essa situação. Por isso não apenas os professores precisam saber como atuar diante da questão, para principalmente não culpabilizar a criança, como também as famílias necessitam entender esse processo para não naturalizar como “coisas que homem faz”, e as crianças deveriam estar em contato com as discussões de gênero para saberem como se defenderem por meio da denúncia a um adulto, pois muitas delas se quer sabem que estão sofrendo abusos.

Então sim, as discussões e aprendizagens sobre e para as questões de gênero poderiam sim, ser contempladas desde o maternal, trabalhando por meio de brincadeiras, por meio de literatura, por meio de jogos, desenhos, conversas, cantigas, entre várias outras formas de expressão que compõem a educação infantil. Porém, é importante enfatizar que as temáticas de gênero não são as únicas que compõem esse universo de aprendizagens, principalmente a infantil e trabalhá-las com essas expressões não irá desconsiderar, desvalorizar, ou desfazer a imaginação e criatividade, pelo contrário, as possibilidades de amplitude dessas questões são imensas e importantes de serem realizadas.

A intenção ao propor essas discussões desde a educação infantil, entrelaçado com as atividades desenvolvidas nessa etapa educacional, é de enriquecimento da aprendizagem, em que as crianças consigam perceber e desenvolver o respeito ao colega, sendo menina ou menino, ampliando que podem brincar juntos, separados, sem uma segregação de gênero, que podem usar cores diversas, sem utilizar do discurso de “cor de menina e cor de menino”, podem ser heroínas e heróis das histórias, para se reconhecer como parte desse universo.

Outra questão também destacada foi a ideia de classificação das pessoas por meio de siglas, onde ***antes tudo era dentro de um “pacote só”***. Essa questão nos traz para a ideia de representatividade. Butler (2019) logo no início do

livro “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade” faz uma reflexão sobre a como os termos *política* e *representação* pode ser polêmicos. A autora faz a crítica para se pensar a ideia da identidade do movimento feminista, onde esse parece ser destacado e representado pela mulher, no singular, dando a ideia de uma única mulher.

Por isso ela reforça que “[...] *representação* serve como termo operacional no seio de um processo político [...]; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro [...]” (BUTLER, 2019, p. 18). Assim, não há uma desconsideração dos ganhos tidos nas lutas para essa representação social dos movimentos LGBTQIA+, porém a fala do participante revela uma objetificação dessas pessoas, como se elas só poderão se tornar alguém a partir de uma sigla, desconsiderando suas existências, e colocando-as como seres que precisam ser classificados para se encaixarem em algum grupo, pois do contrário não são passíveis de entendimento, são seres abjetos.

Ainda foi percebido as ideias do gênero como algo puramente cultural e o sexo como puramente natural, e ainda a sexualidade e o gênero como uma “opção/escolha”. Essas ideias já foram discutidas e explanadas em subcategorias anteriores, em que já enfatizamos sobre a importância de não se ter o gênero e a sexualidade como algo linear que pode ser escolhido a qualquer momento. Assim como sobre a dualidade entre sexo e gênero, colocando o gênero como um destino definido pelas relações sociais e o sexo como destino definido pela natureza, dando uma ideia de naturalização nos dois sentidos e desconsiderando toda a complexidade que envolve a nossa constituição enquanto seres humanos.

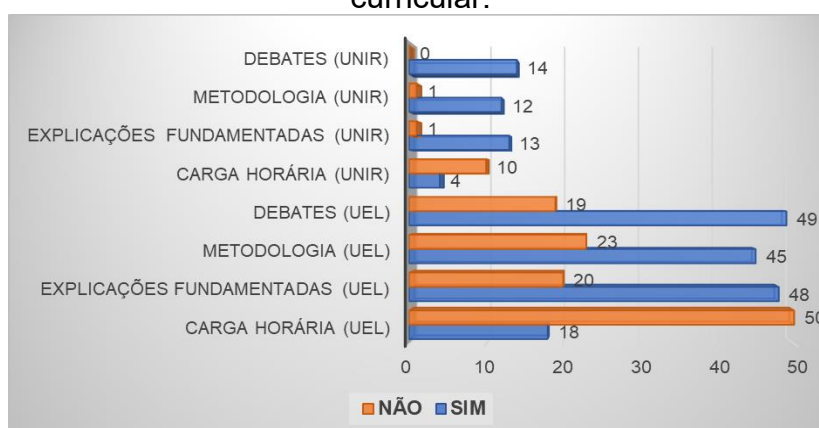
Analisamos, dessa maneira, que mesmo tendo as mesmas experiências que o grupo anterior, as interpretações, convicções e aceitação da temática, varia muito de pessoa para pessoa. Isso reflete e se conecta com o já destacado por Meyer (2013) quando reforça que as instituições sociais, as leis e doutrinas, as políticas, as mídias, os símbolos, as normas, os conhecimentos são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e masculino.

Acrescentamos ainda que essas representações são significadas e ressignificadas pelos participantes da pesquisa, à medida que vão se conectando com as temáticas. Em outras palavras apenas a formação docente não é suficiente

para desconstruir anos de desigualdades e preconceitos, porém, sem ela, tão pouco conseguimos caminhar e problematizar essa sociedade.

Para complementar essas ideias, pedimos ainda que as e os discentes marcassem pontos positivos e negativos sobre como foi o desenvolvimento do componente curricular. A maioria das respostas das duas instituições destacaram com maior frequência os pontos positivos, exceto com relação a carga horária. A maioria relevou que a carga horária não foi insuficiente para a amplitude das discussões, principalmente na UEL, visto que apesar de ser um componente de 60 horas tem uma abrangência de outras temáticas a serem contempladas nessa formação.

**Gráfico 4** – Quantitativo sobre pontos positivos e negativos do componente curricular.



Fonte: produzido pela autora, 2020.

Conforme podemos constatar nos dados do **Gráfico 4**, a UNIR se destaca com um quantitativo maior para se pensar os pontos positivos dos componentes. A UEL também revela acima da média sobre os pontos positivos, mas também revelou uma variável alta sobre os pontos negativos. Mas uma questão que ficou muito próxima entre as duas instituições foi o ponto da carga horária, em que acima da metade nas duas IES revelam que essa não foi suficiente.

Para enriquecer esses dados também trazemos as falas das docentes, pois houve um momento na entrevista que questionamos sobre a carga horária e elas nos deram as seguintes respostas.

***A carga horária da disciplina não é suficiente para o estudo sobre gênero. Temos a discussão teórica sobre preconceito, estigma e discriminação, estudantes com deficiência, pobres, negros. Minha sugestão é oferta de disciplina especial sobre educação e gênero para todos os***

curso de graduação da UEL. (DOCENTE A – UEL).

**A carga horária não é insuficiente, até porque além de abordar as questões conceituais, de uma análise também sociológica sobre as questões do preconceito, discriminação, de uma análise política, [...] e depois nós entramos nas discussões específicas de raça, gênero, é... entramos nas discussões das pessoas com necessidades especiais, então assim, cada temática dessa já envolve um debate bastante amplo. Quando eu entro na discussão indígena, de gênero, sobre as pessoas com necessidades especiais, são todas temáticas de extrema relevância, são complexas no contexto das relações cotidianas, pauta as relações, sustentam as relações de preconceito, e nós precisaríamos de um tempo maior de discussão, de aprofundamento, para as reflexões. O que essa disciplina faz no curso de Pedagogia é uma introdução, e eu procuro fazer isso muito bem feito, que é a discussão dos conceitos, sobre o que é preconceito, fazer essas diferenciações e a partir daí fazer toda uma análise das políticas, né, para as diversidades, a partir da perspectiva do direito, a partir da declaração dos direitos humanos, tem a questão da constituição como referência, a busca pela igualdade, o debate pela equidade, mas que na verdade a gente não consegue aprofundar como deveria, a gente fica sempre com um gostinho de quero mais, eu acabo sempre deixando os alunos com essa. E os alunos "Ah professora já terminou, não dá para aprofundar?" e eu digo não dá, vocês podem aprofundar depois a partir de estudos e pesquisas, mas a disciplina, a carga horária não é suficiente para o debate, né, **nós precisaríamos de uma disciplina específica sobre as temática de gênero, eu precisaria de uma disciplina específica para discutir a educação das relações étnico raciais**, então não é suficiente não. (DOCENTE B – UEL).**

*Em relação ao tamanho da disciplina que eu acho é o seguinte, primeiro que os conteúdos que estão na disciplina são extremamente relevantes e que dá margem para o professor que assume a disciplina trabalhar da melhor maneira possível, eu sou uma defensora fervorosa da disciplina de educação e diversidade. **Eu acho que sim, a carga horária poderia ser um pouco maior, para que conseguíssemos aprofundar discussões mais específicas sobre cada uma das categorias analisadas. Então eu trabalharia muito mais de uma forma articulada, aprofundada, caso tivéssemos a carga horária um pouco maior.** Agora a disciplina também é a porta de entrada da discussão no curso, o que também favorece que estudantes após o término da disciplina procure os professores que fazem pesquisa nessa área, se despertem para o conteúdo e se insiram em projetos de pesquisas, de extensão como atividades complementares e tendo aí a possibilidade de aprofundamento teórico na área. (DOCENTE C – UEL).*

**Não. A carga horária não foi o suficiente, mas foi o que nós conseguimos colocar no primeiro PPC, [...] assim como relações raciais, então ficou 40hrs para essa disciplina e as outras 40 horas relações raciais, porque nós temos que cumprir toda uma legislação que vem do MEC, [...] se fosse 60 horas nós teríamos como trabalhar disciplinas a mais nessas temáticas, porque aí daria margem para nós trabalharmos as disciplinas obrigatórias que o MEC exige e também as outras com uma carga horária um pouquinho maior, ou até mais disciplinas que dialogassem com a temática de gênero, por exemplo. (DOCENTE A – UNIR).**

Dessa maneira, observamos que todas elas revelam não considerar a carga horária suficiente. Mas, assim como destacado principalmente pela docente da UNIR, tê-la como parte da formação em Pedagogia de maneira específica e

obrigatória é um ganho, principalmente nessa instituição, uma vez que é a primeira vez, em quase 30 anos de institucionalização do curso no *campus* de Ji-Paraná, que ela se abre para as discussões de gênero dentro do currículo de formação de professoras e professores.

As docentes da UEL também revelam que mesmo já tendo essa temática contemplada desde 2007 por meio do compromisso “Educação e Diversidade”, consideram não ser suficiente, pois como se trata de uma discussão abrangente que contempla inúmeras outras questões relacionadas a diversidade, às vezes as discussões de gênero acabam sendo contempladas em poucos momentos, podendo ainda não ser aprofundadas em outros momentos. Fato que também foi destacado por vários estudantes, como veremos um pouco mais a frente.

Assim, acreditamos que a UEL já tenha formação, por meio das docentes, e quesitos suficientes para se pensar em um componente específico para as questões de gênero. Mesmo que em um primeiro momento ele seja contemplado de maneira reduzida, mas que evidencie uma especificidade nas discussões teóricas, não precisando disputar espaços com outros temas. Isso pode dar mais espaço para o desenvolvimento de projetos, oficinas e práticas em conjunto com o ambiente escolar, fazendo com que os alunos consigam relacionar como essas questões são vistas, percebidas e tratadas dentro desse ambiente. Pois conforme vamos percebendo ao longo da análise ainda há uma grande dificuldade em estabelecer como essas questões aparecem na prática pedagógica e como podem ser trabalhadas, principalmente com as crianças.

Dando continuidade ao nosso caminhar por essa realidade, chegamos a segunda subcategoria que vem pensar sobre a “Mudança de olhar”. Para refletir sobre já destacamos que é um reconectar com o social, para desconstruir estereótipos e pensar o respeito ao outro. Aqui se destacou as argumentações que focalizaram na tentativa de um novo olhar para o outro, percebendo a sociedade, o respeito e a complexidade do tema abordado. Assim, a UEL está representada com um percentual de 17,64% dos estudantes e 25% dos estudantes da UNIR. O que de início pode ser apontado é que as duas instituições enfatizam uma mudança de perspectiva relacional, se deslocando um pouco do ambiente acadêmico e se colocando como seres sociais, como pode ser observado nos exemplos a seguir.

**Quadro 12**– Respostas que compõem a subcategoria “Mudança de olhar”.

SUBCATEGORIA: MUDANÇA DE OLHAR	
<p>“Justamente pelo fato de ter o contato com o conteúdo em si, <b>os pensamentos que eu tinha antes de entender melhor eram um pouco preconceituosos</b>, justamente por não saber ao certo sobre o assunto. (DISCENTE 16 – UEL).</p> <p>“Meu conhecimento foi ampliado, entendi melhor o outro, <b>passei a ter mais empatia por quem era diferente de mim.</b>” (DISCENTE 42 – UEL).</p>	<p>“Hoje tenho a consciência <b>do quanto é importante discutir esse assunto</b>, e mais importante ainda é <b>não realizar ou reproduzir as práticas preconceituosas</b> que vêm sendo impregnadas nas sociedades.” (DISCENTE 6 – UNIR).</p> <p>“Porque vi que <b>é respeitar o indivíduo com igualdade</b> independente de ser homem ou mulher.” (DISCENTE 12 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Vemos destacar uma desconstrução da visão de práticas estereotipadas e preconceituosas, buscando uma relação de respeito e empatia pelo outro. Essas características podem ser percebidas principalmente pelas expressões **meu olhar mudou muito, tinha pensamentos preconceituosos, passei a ter mais empatia, respeitar com igualdade**, entre outros.

Conectando-se a categoria anterior e reforçando a ideia de que precisamos formar profissionais que não apenas saibam ministrar suas aulas, mas que saibam problematizar e questionar os ambientes em que vivemos, os lugares historicamente definidos para o feminino e para o masculino, os estereótipos que são reproduzidos constantemente por meio de falas, piadas e ditados populares, retomamos um pouco da ideia abordada pela Coordenadora da UNIR, no momento da discussão das ementas, quando diz que o componente curricular vem para que as alunas possam também questionar os seus lugares na sociedade, para que possam questionar a reprodução de práticas machistas.

Bonfim (2018) ajuda-nos a pensar sobre essa relação de emancipação e estranhamento da conjuntura atual, em que ao conseguirmos questionar o nosso lugar na sociedade, assim como os meios que determinam esses lugares, conseguimos engajar em lutas para concretizar ações de mudanças.

Pressupõe-se ainda, que a plena emancipação da mulher só ocorrerá através da aquisição da consciência crítica sobre sua condição histórica e da opressão que sofreu e ainda sofre na sociedade. A criticidade emerge essencialmente do movimento: intelectual e físico da mulher, da sua liberdade de ser, pensar, viver e escolher, através de sua própria percepção, os caminhos que deve percorrer para escrever por si mesma, sua história. Assim, o acesso ao conhecimento precisa ser sempre o início e nunca o fim. (BONFIM, 2018, p. 7).

Acrescentamos ainda, por meio da ideia da autora, que não apenas

as mulheres, mas todas as pessoas que permanecem nessa esfera de opressão, que muitas vezes se quer sabem identificar essa condição histórica que lhe é imposta. Todo esse processo precisa ser mediado e direcionado por um conhecimento teórico, conceitual e histórico sobre o processo vivido, pois segundo essa mesma autora a melhor ferramenta para o desenvolvimento dessa luta é por meio da consciência crítica “[...] quando compreendemos o contexto e os mecanismos dominantes que nos condicionaram, iniciamos o processo de libertação dos determinismos aos quais estamos subordinados no nível do senso comum.” (BONFIM, 2018, p.7).

Ao compreender os processos determinantes que envolvem a minha existência, por meio de uma consciência crítica, consigo também desenvolver ações com as pessoas que estão a minha volta, com os meus alunos e alunas, com a minha família, no ambiente profissional, que proponha uma nova forma de estar e de se relacionar sempre pautadas no respeito.

Ao longo dessa dissertação, como pode ser percebido, em alguns momentos retomo-me sempre a Paulo Freire (2014, 2019) que apesar de não ter as discussões de gênero como foco, foi e continua sendo uma leitura teórica e pessoal que marcou muito minha formação inicial em Pedagogia. Esse autor demonstrou uma esperança que muitas vezes não temos, uma confiança e amor à humanidade e na possibilidade de construirmos um mundo melhor para todas as pessoas, sempre em conjunto, sempre em comunhão. Uma formação docente que tenha a prática de liberdade, a consciência crítica e o respeito ao outro como bases para desenvolver-se têm grandes possibilidades de construir um conhecimento comprometido com os marginalizados socialmente.

Questionar os estudantes sobre suas percepções quanto as mudanças na aprendizagem, a partir de um componente curricular, foi possível perceber como elas e eles estão concebendo suas formações. Apesar de a grande maioria destacar essas mudanças, conseguimos perceber que alguns (por meio da conexão de contradição do descolar conceitual) ainda não estabeleceram uma consciência crítica sobre o assunto, estando ligados a ideia desse conhecimento para as questões de gênero como algo desconectado da realidade, como se as escolas, as famílias, o ambiente social não fossem constituídos pelas identidades de gênero.

Nessa perspectiva, apesar do número de respondentes para a

opção “se modificaram” ter sido consideravelmente alto, o grupo que afirmou não haver essas modificações também nos impressionou. Por isso, retomamos novamente a afirmação sobre a forma que cada estudante conduz aquilo que aprende, significando e ressignificando suas convicções. Em outras palavras, vamos percebendo que suas experiências e convicções relacionados àquilo que está sendo abordado influenciam muito todo o processo.

Quando elas e eles não se abrem para problematizá-las, ou pelos menos para perceber o “outro lado da moeda”, a resistência e reafirmações de ações preconceituosas se repetem. Porém, essa não foi a única situação destacadas por esse grupo, houve também falas que revelaram aulas superficiais, não significativas e sem aprofundamento teórico e dentro desse grupo, dois participantes, um da UEL e um da UNIR, se contradizem ao afirmar não haver modificações nas aprendizagens, pois apresentam exemplos importantes que essas foram modificadas. Assim, para pensar esse grupo de respondentes, que se destacam pela opção “permaneceram”, foi desenvolvido duas subcategorias.

A primeira subcategoria se destaca pela reafirmação de princípios religiosos, sendo denominada de “Princípios e religiosidade”. A segunda se firma por mostrar que as aulas não foram significativas, ou seja, “Aulas não significativas”. Também é importante lembrar que com relação aos estudantes da UEL, três participantes não justificaram o porquê marcaram a opção “permaneceram”.

Assim, a primeira subcategoria está sendo representada por 25% dos respondentes da UEL que marcaram a opção “permaneceram” e a UNIR por 50%. É relevante entender que como algumas falas não foram muito argumentativas, para compreender a composição dessa subcategoria foi preciso correlacioná-las em um contexto mais amplo, ou seja, retornar a todas as respostas que representavam esses discentes em específico, e o que ficou evidente foi a presença fortemente marcada da religiosidade. Aqui também apresentaremos como complemento argumentativo do contexto formativo desses discentes algumas respostas das docentes, sobre as resistências de acadêmicos em trabalhar com a temática. Assim, nos exemplos abaixo apresentamos primeiramente as respostas dos discentes.

**Quadro 13 – Respostas que compõem a subcategoria “Princípios e religiosidade”.**

SUBCATEGORIA: PRINCÍPIOS E RELIGIOSIDADE	
<p><b>Carrego os mesmos princípios.”</b> (DISCENTE 6 – UEL).</p> <p><i>“Porque tenho <b>um entendimento e uma concepção</b>, não que eu nunca mude meu pensamento, as vezes é o necessário, <b>mas sim em questão disso eu acho que permaneceram as mesmas.</b>”</i> (DISCENTE 38 – UEL).</p> <p><i>“<b>Por conta dos meus princípios e cultura.</b>”</i> (DISCENTE 58 – UEL).</p>	<p><i>“<b>Não há tantas discussões sobre o tema fora da sala de aula o que tem são dizeres aleatórios.</b>”</i> (DISCENTE 7 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Os três estudantes da UEL focalizam a questão dos princípios que carregam consigo. Já o da UNIR revela uma desconexão dessas temáticas fora do ambiente acadêmico relatando que são **dizeres aleatórios**, aparentando uma crítica a essa discussão. Questionamos então: se não há o que ser discutido fora da sala, por que se precisa ter esse tema nas aulas? E é na própria pergunta que temos a resposta, pois a necessidade de concretização dessas discussões na formação docente se justifica pela falta de entendimento da sociedade e dos próprios acadêmicos, enquanto também futuros profissionais da educação, para com o tema.

Essa resistência em dialogar com a discussão foi revelada por todas as docentes, das duas instituições. O que se percebeu principalmente em seus relatos foi a conexão com a disseminação da “Escola sem Partido”, a dificuldade de questionamento do machismo, assim como a não aceitação de direitos iguais para todas as pessoas, ou ainda que esses debates são literalmente desnecessários. Nesse sentido a seguir apresentamos contribuições das discentes que nos ajudam a compreender esse contexto.

*Um fato que me chamou a atenção era que uma das alunas, de extrema direita, que depois a gente identifica, ela não conseguia ficar muito na sala, [...] ela saía, ia ao telefone, ela ficava fora da sala e a gente percebia que ela demonstrava uma aversão ao debate, [...] porque volta e meia se tocava em questões, por exemplo, desse governo misógino, né, então isso parecia também de parte das alunas e nós tínhamos que trabalhar com esse fator, e para mim, essa aluna que era um caso, assim, único, ela não aguentava, então isso também era uma demonstração de que, a gente não sabe se ela não queria nem ouvir, como fechar os ouvidos para a temática, ou considerar simplesmente que a temática nada tinha de importante, porque tem algumas pessoas que consideram que não é preciso trabalhar isso, que ela já é independente, [...] ela não precisa desse tipo de debate, que esse debate é de feminista, é de comunista, é por vai* (DOCENTE A – UNIR).

*A discussão da temática não é uma unanimidade. **Existem os silêncios de estudantes, existem aqueles que discordam dos direitos das mulheres e homossexuais.** Como professora, estímulo a participação oral de todos e faço as ponderações com base no referencial teórico, relato de experiência de estágios obrigatórios e estudantes com outras [...] ou como magistério ajudam na desconstrução do senso comum (DOCENTE A – UEL)*

*A não ser recentemente **a partir dessa discussão da “Escola sem Partido”.** A discussão das questões que envolvem gênero, enfim, dessa polêmica recente. **Você fica um pouco receoso na forma de abordar, mas eu já situo os alunos no contexto, qual debate estou desenvolvendo, a partir de um referencial teórico, a partir de uma discussão, [...].** A discussão da “Ideologia de Gênero”, **ela começou ser pautada no âmbito da política, né... em fim sendo deturpada essa concepção,** o entendimento então no primeiro momento, havia alguns questionamentos, a gente buscava algumas bases teóricas para discutir, em fim, e provocar os alunos para uma reflexão, para uma análise crítica sobre aquilo que se estava tentando fazer com relação ao termo (DOCENTE B – UEL).*

*E uma das coisas que no início tem bastante resistência é em relação ao questionamentos **dos papéis femininos, em relação aos questionamentos das relações de poder, né e opressoras em relação a mulher, então para algumas mulheres é muito difícil questionar o machismo, questionar a condição de superioridade masculina,** enfim, é uma questão que a disciplina trabalha muito é essa ideia das referências. Temos algumas referências históricas e culturais, mas temos também algumas referências das nossas histórias de vida e nem sempre é fácil lidar com essas questões. (DOCENTE C – UEL).*

Apesar dessa resistência ter sido claramente marcada nessa subcategoria, também conseguimos percebê-las em outras subcategorias já discutidas. A exemplo temos a conexão de contradição exposta no tópico anterior, onde uma das discentes revela que esses temas não devem ser tratados com as crianças; ou ainda algumas falas que citam a “Ideologia de Gênero”, ou o protagonismo de discursos religiosos que utilizam suas convicções para justificar atos e ações discriminatórias e preconceituosas. Todos esses exemplos, apesar de serem a minoria, nos revela a preocupante situação que a escola e a universidade têm enfrentado para tentar desenvolver sua práxis.

Brilhantemente Frigotto (2019) ajuda nessa reflexão ao mostrar que o ato de ensinar está implicitamente ligado ao ato de educar, por isso “o que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente [...]” (FRIGOTTO, 2019, p. 33). Essa ideologia que incentiva a denúncia de uma prática pedagógica comprometida com uma leitura crítica, com a formação de sujeitos autônomos, com o confronto das visões de mundo, tenta desconstruir a nossa autonomia enquanto docentes, além de ameaçar a nossa luta contra as desigualdades e injustiças. Vamos percebendo que “a pedagogia da confiança e do

diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.” (FRIGOTTO, 2019, p. 33).

Permeado por essas resistências, que são baseadas por princípios religiosos, analisamos que as docentes demonstraram sempre ir em busca de um diálogo, a partir de um referencial teórico, tentando questionar essas verdades tão propagadas pelas mídias (internet, redes sociais, novelas, programas de TV), partidos e igrejas. Elas enfatizaram a importância desse embasamento, para incentivar os estudantes a questionarem como esses princípios impedem a construção de uma sociedade melhor para as outras pessoas. Ao mesmo tempo em que demonstram que esses mesmos princípios são construções sociais, assim como a religião, assim como as nossas relações. Por isso, questionar essas imposições sobre como devemos ser, perceber e julgar o outro também nos ajuda a ter uma visão diferente dessa própria construção social.

Entretanto, a próxima subcategoria apresenta uma questão que nos fez refletir sobre esse mesmo compromisso docente e sobre a responsabilidade discente em sua formação. Esclarecendo essa ideia, essa subcategoria vem colocar em xeque a ideia de aulas não significativas, relatadas pelos discentes. É interessante destacar que essa subcategoria só foi representada por estudantes da UEL e a grande parte das respostas (sete de dez) são de estudantes da mesma turma. Apesar de na contagem percentual ter um estudante da UNIR, ele não necessariamente revelou que as aulas não foram significativas, apenas disse que apesar de ter permanecido os mesmos conhecimentos, ainda sim conseguiu se apropriar mais sobre a temática. Por isso, a parte que compõe a sua resposta é caracterizada como uma contradição dessa subcategoria.

Nessa perspectiva, sendo nomeada de “Aulas não significativas”, essa subcategoria tem uma representatividade de 62,5% dos estudantes da UEL da opção “permaneceram” e 50% da UNIR. Sempre é bom lembrar que esses percentuais são calculados sempre a partir da opção e nunca do número total de estudantes respondentes, pois a nossa intenção é sempre relevar a representatividade, dentro da opção, em cada subcategoria, ou seja, a opção aqui analisada é a “permaneceram”.

Para iniciar as nossas reflexões sobre esse processo de aulas não significativas questionamos: o que tornam as aulas significativas? Como saber quais

conhecimentos foram ou não adquiridos? Será que depende apenas da metodologia utilizada pelas/os docentes? Ou será que a culpa da não aprendizagem é apenas do não compromisso do discente com a sua formação? Dos 16 respondentes da UEL que relataram não haver modificações nos seus conhecimentos, dez estão presentes nessa categoria.

Com exceção de duas falas (DISCENTE 35 – UEL e DISCENTE 28 – UEL), todas as justificativas dessa não aprendizagem recaiu sobre a forma como o componente curricular foi trabalhado. Podemos identificar isso pelas justificativas: ***não discuti muito, foi um tema onde não tive muito contato, não compreendi o que foi abordado, as aulas não foram muito significativas, aulas foram muito vagas.*** Já as últimas falas, trazem a responsabilidade para si, por meio das expressões: ***pois foi um tema que não me aprofundei, tudo que foi falado eu já tina alguma ideia.*** As respostas expostas no **Quadro 14** são apenas dos estudantes da UEL, visto que a única resposta da UNIR que compõe essa categoria está exposta na parte da contradição dessa categoria.

**Quadro 14** – Respostas que compõem a subcategoria “Aulas não significativas” sem a contradição.

SUBCATEGORIA: AULAS NÃO SIGNIFICATIVAS
<b><i>“Não compreendi o que foi abordado nas aulas de diversidades.”</i></b> (DISCENTE 30 – UEL).
<b><i>“Não tive uma discussão aprofundada no assunto em questão.”</i></b> (DISCENTE 31 – UEL).
<b><i>“As aulas não foram muito significativas para mim.”</i></b> (DISCENTE 36 – UEL).
<b><i>“Não se modificaram muito, pois foi um tema que não me aprofundei muito, e guardei poucas informações em minha memória.”</i></b> (DISCENTE 28 – UEL).
<b><i>“Tudo que foi falado eu já tina alguma ideia.”</i></b> (DISCENTE 35 – UEL).
<b>UEL</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Pelo fato do não acompanhamento do desenvolver desse componente curricular e por não termos as respostas de todas as docentes, visto que uma das colaboradoras não deu retorno a nossa entrevista, temos algumas lacunas sobre o desenrolar dessa aprendizagem. Porém, isso não impede de realizarmos algumas problematizações, da mesma maneira que viemos realizando no decorrer de toda exposição dos dados, ou seja, a partir do momento que esses colaboradores escolhem expor esse não aprofundamento da discussão, percebemos que as metodologias, a forma como a discussão foi abordada, o compromisso

discente e docente precisa ser repensado e avaliado.

Temos a convicção que a Formação Inicial não dá conta de abordar todos os conhecimentos necessários à atuação profissional, visto que a educação é um espaço em movimento e mudanças, exigindo uma constante busca por novos conhecimentos. Porém, ela precisa constituir uma base conceitual que dê pré-requisitos para que esse estudante, após terminá-la consiga desenvolver um trabalho especializado e de qualidade. Esse ponto será novamente abordado mais a frente por meio da questão sobre elas e eles se considerarem capazes ou não de trabalharem com essas temáticas em sala de aula.

Porém, não podemos desconsiderar duas informações importantes para repensarmos a Formação Docente. Primeiro é que uma formação de qualidade exige investimentos, políticas públicas, valorização (e aqui estamos relatando valorização financeira, reconhecimento social, elaboração de políticas, valorização discente e docente, entre outros) abrangendo ações que perpassam o ambiente acadêmico, necessitando de investimentos governamentais para serem concretizadas.

Como bem sabemos o Brasil, assim como muitos países da América Latina, constantemente sofrem retrocessos onde os primeiros a serem atingidos são as áreas de atendimento a comunidade como a educação e saúde. A descontinuidade de políticas, a visão da profissão docente como missão, talento ou vocação, além de considerarem-na como a única “salvadora de todas as problemáticas mundo” são apenas alguns exemplos destacados por Gatti *et al* (2019) ao desenvolver um estudo sobre os “Aspectos das formações para professores e professoras em alguns países na América Latina e no Brasil.” Os autores ainda complementam que

Diferentes visões aparecem em um mesmo contexto e influenciam, conforme sua prevalência, as políticas de formação docente. Nos países nos quais o magistério é representado de modo mais frequente como talento e que, para ser exercido, basta saber, esforços públicos e institucionais para qualificar os profissionais docentes são menores. (GATTI *et al*, 2019, p. 87).

O segundo ponto que destacamos, e que ao mesmo tempo não se desliga desse primeiro, é o próprio compromisso docente e discente para com essa formação. Destacamos essa questão, pois conforme já mencionamos essa subcategoria além de ter a maioria representada, dos respondentes da opção

“permaneceram”, também se destacam por ser grande parte da mesma turma.

Assim, a nossa intenção não está em dizer se as discussões desse componente curricular da UEL foram significativas ou não, uma vez que não acompanhamos a prática pedagógica, mas está em problematizar, a partir das respostas dos discentes, que algumas questões precisam ser revistas, repensadas e avaliadas sobre o desenvolver desse componente, uma vez que muitos estudantes da mesma turma relatam não aprofundamento teórico na discussão, além de aulas vagas e não significativas.

Por isso, enfatizamos que uma formação docente de qualidade é a combinação desses fatores, sendo destacado pelo compromisso político nos investimentos para a universidade e educação em geral, assim como o compromisso docente em desenvolver um trabalho formativo que dê subsídios teóricos e práticos para essa formação.

Para finalizar essa análise da opção “permaneceram”, foi identificado uma contradição. Dois estudantes, sendo um da UEL e outro da UNIR, apesar de relatarem não haver modificações nos conhecimentos, exploram alguns exemplos dessa modificação e reafirmam a importância de se respeitar o outro. Essa contradição foi calculada dentro do percentual dessa subcategoria.

**Quadro 15** – Respostas que compõem a subcategoria “Aulas não significativas” com a contradição.

SUBCATEGORIA: AULAS NÃO SIGNIFICATIVAS	
<p><i>“Independentemente de qualquer situação, para mim sempre impera o respeito pelas diferentes formas de ser, sentir.”</i> (DISCENTE 40 – UEL).</p>	<p><i>“Permaneceram a mesma, mas pude apropriar mais conhecimento a respeito dessa desigualdade de gênero historicamente, a relação à figura feminina e as consequências que ela traz.”</i> (DISCENTE 8 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Diferentemente dos outros participantes dessa subcategoria, esses dois discentes mostram uma mudança na fala. Se pudéssemos realocar suas respostas elas combinariam com os discentes que relataram mudanças nas aprendizagens, porém não o fizemos. Para entender melhor sobre o porquê marcaram essa opção, mesmo contradizendo-se por meio das justificativas, foi preciso revisitar outras falas desses mesmos discentes para analisá-las por meio de um contexto mais amplo.

Assim, com relação a estudante da UNIR é possível perceber que ela apresenta um conhecimento prévio importante para o tema, pois se desenvolve por meio de um engajamento com pessoas de movimentos feministas, participa de grupos de estudos sobre a temática, além de relatar que já desenvolveu algumas atividades sobre o tema em ambientes escolares. O que se percebe é que o componente curricular veio justamente ampliar àquilo que ela já conhecia e já vivenciava.

A estudante da UEL, diferentemente da UNIR, só teve o contato com a discussão no componente curricular “Educação e Diversidade”, também enfatizou sobre a importância da discussão. Ela até propõe que deva ser complementada em outros períodos do curso, não deixando só no primeiro ano. Porém, como percebemos ela faz parte da turma que teve a maioria de estudantes relatando essa não modificação nas aprendizagens. Nesse sentido, o que se percebe é que a grande questão está em como as discussões foram conduzidas e fundamentadas nesse componente curricular, deixando assim várias lacunas.

Pensando em um contexto geral de todas as respostas aqui apresentadas, cabe destacar que realizar essa pergunta para as e os discentes foi muito importante para entendermos como elas e eles perceberam possíveis mudanças em suas concepções sobre gênero, chegando assim as transformações conceituais. O que conseguimos analisar a partir de toda essa discussão foi que a grande maioria das duas instituições reconhecem essa mudança, por meio de uma perspectiva teórico conceitual, além de correlacionar com outras questões sociais como a mudança de olhar para a sociedade e a empatia. Essas falas foram muito importantes, pois se conectaram com os apontamentos das docentes. Mas, também conseguimos perceber algumas dificuldades em elaborar esses conceitos, permanecendo muitas vezes na esfera do senso comum ligando-se na contradição, ou seja, reproduzindo ideias estereotipadas.

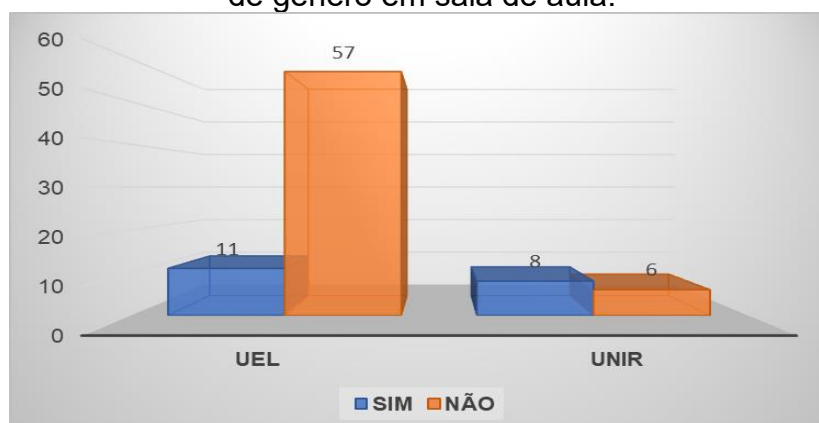
Outra questão também pertinente e que nos deixou preocupados foi o fato de 23,52% (16) dos participantes da UEL relatarem uma grande superficialidade nas aulas, não sendo significativas para suas aprendizagens. E como essa discussão não é permeada por outros componentes curriculares de forma institucional (regulamentado no currículo), esses estudantes caso não procurem por si mesmos essa base e aprofundamento ficarão com lacunas em suas formações.

Concluímos assim a primeira etapa da categoria “Transformações Conceituais” que vem apresentando as aproximações e distanciamentos dessa Formação Inicial docente para as questões de gênero. Dando continuidade à segunda etapa, iremos complementar essa ideia formativa e de transformação dos conhecimentos. Isto posto, as próximas subcategorias revelarão as perspectivas discentes sobre sua futura atuação pedagógica. Para isso, foi questionado se consideravam capazes de atuar com essas temáticas em sala de aula.

❖ *Depois de cursar esse componente curricular sobre gênero, vocês se consideram capazes de trabalhar com essas temáticas em sala de aula?*

As respostas demonstraram que, com relação aos discentes da UEL, a grande maioria destacou não ser capaz de atuar com essa temática, já na UNIR a situação foi inversa, a maioria confirma essa capacidade de atuação. Esses dados podem ser visualizados no **Gráfico 5**.

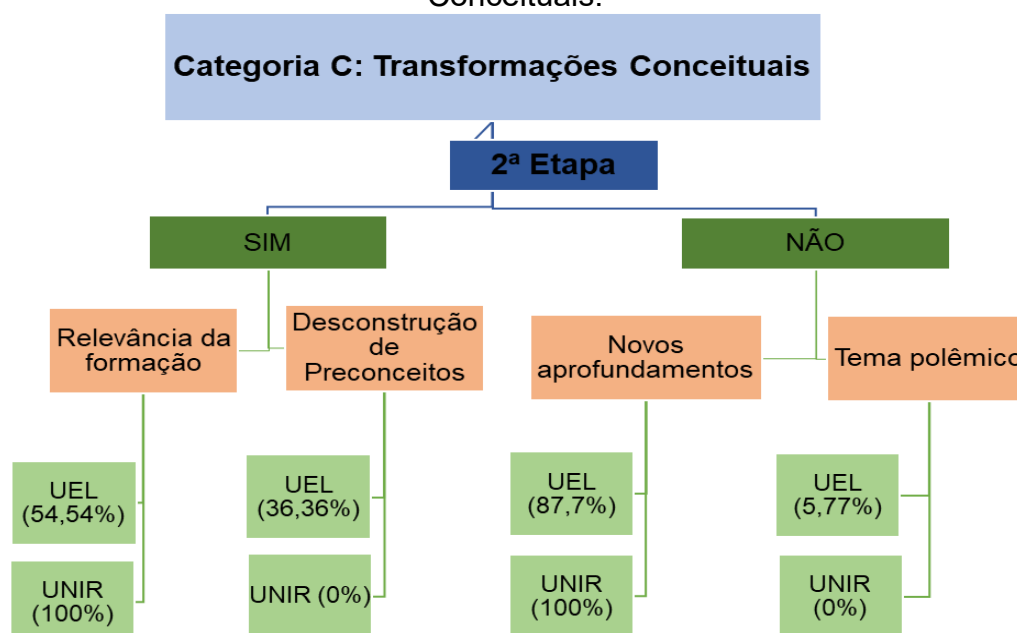
**Gráfico 5** – Quantitativo sobre se considerarem capazes de atuar com as temáticas de gênero em sala de aula.



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Juntamente com essas opções (SIM ou NÃO) pedimos para que justificassem o porquê consideravam-se capazes, ou não, de atuar com essas temáticas. É interessante destacar que com relação aos estudantes da UEL apenas um respondente não justificou. Nesse sentido, pensando inicialmente as argumentações correspondentes ao SIM, conseguimos estabelecer duas subcategorias. Porém, antes de partirmos para a análise dessas subcategorias, montamos um organograma dessa segunda etapa.

**Figura 4** – Organograma da segunda etapa da Categoria C: Transformações Conceituais.



**Fonte:** elaborado pela autora, 2021.

A primeira subcategoria se justifica pelas afirmações ligadas ao ambiente acadêmico, colocando a formação inicial como principal fonte de saber para dar bases para uma futura atuação, por isso essa subcategoria se denomina “Relevância da formação”, ou seja, uma formação docente que oportunize bases teóricas para discussões de gênero. A segunda se deteve as falas que indicavam a importância do trabalho com esse tema na sociedade e nos ambientes escolares principalmente para desconstruir preconceitos naturalizados, assim temos a subcategoria “Desconstrução de preconceitos”.

Pensando inicialmente sobre a primeira subcategoria, essa foi marcada com a presença de 54,54% dos respondentes da UEL e 100% da UNIR. O que conseguimos visualizar de início, por meio desses percentuais é que ao mesmo tempo em que há uma aproximação sobre o porquê são capazes de atuar com as discussões de gênero nas duas instituições, percebemos também justificativas diferenciadas. Isso pode ser analisado nos exemplos a seguir.

**Quadro 16** – Respostas que compõem a subcategoria “Relevância da formação”

SUBCATEGORIA: RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO	
“Porque <b>aqui temos uma base</b> , a partir daí surgem textos a serem trabalhados em sala de aula.” (DISCENTE 3 – UEL).	“A <b>partir dos conteúdos a qual foi trabalhado temos uma bagagem</b> inicial para trabalhar a temática, <b>não uma bagagem suficiente</b> , até porque o conteúdo é muito amplo e tivemos

<p><i>“Pois não vamos atuar sem embasamento e conhecimento, esse assunto tem que ser trabalhado na formação para que o docente chegue em sala preparado para ensinar.” (DISCENTE 5 – UEL).</i></p> <p><i>“Como aleguei anteriormente, temos mais base teórica sobre o assunto além de termos visto a história desde séculos passados até chegar na primeira onda do feminismo e por seguinte nas demais. Contudo notamos que poucas mudanças ocorreram de fato nas diversas esferas: econômicas, políticas e social.” (DISCENTE 13 – UEL).</i></p>	<p><i>pouco tempo para estudar, mas foi nos despertado o desejo de aprender, explorar o assunto, para assim termos condições de desenvolver o assunto.” (DISCENTE 6 – UNIR).</i></p> <p><i>“Sinto-me capaz de trabalhar com essa temática, porque tive a oportunidade de adquirir esse conhecimento, mas também vejo a necessidade de mais pesquisas a respeito do assunto, podendo adquirir mais conhecimento e melhores técnicas para se trabalhar no ensino com as crianças.” (DISCENTE 8 – UNIR).</i></p> <p><i>“Porque, este componente curricular cresceu aprendido de forma significativa, a qual continuarei a estudar a respeito para que possa aprender ainda mais.” (DISCENTE 9 – UNIR).</i></p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Essas diferenças podem ser exemplificadas da seguinte maneira: enquanto metade dos respondentes da UEL focalizou a formação em si, a outra metade se liga na justificativa social, falando da importância do tema para *quebrar* preconceitos (como será mostrado na segunda subcategoria), destacando dessa maneira uma forma mais diversificada e rica de se pensar as discussões de gênero, pois ela nunca se desliga do ambiente social. Porém, mais uma vez não podemos tomar de modo ingênuo essas colocações, uma vez que foram uma pequena parte de todos os participantes.

Por isso, ao elaborar essa subcategoria em específico algumas interrogações vieram a mente, como por exemplo: uma graduação é suficiente para formar um profissional qualificado? Essa formação termina em si mesma, não precisando mais de aprimoramentos? Os discentes e docentes tem refletido sobre como se sentiram e se sentem preparados para atuar? Há uma conexão entre formação e atuação, teoria e prática?

Todos esses apontamentos vão ao encontro com um posicionamento muito importante que Gatti (2014) faz ao falar sobre a formação nas licenciaturas. A autora destaca os inúmeros problemas que essas formações têm enfrentado no Brasil ao longo dos anos, e ela ainda reforça que “[...] o desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho de ensino, tornando-se modos de agir e pensar [...]” (GATTI, 2014, p. 43).

Aqui também retomamos a discussão da Seção sobre “Gênero na Formação Docente” em que discutimos brevemente sobre a história da constituição do curso de Pedagogia. E não há como desconectar esses questionamentos com o próprio contexto em que vai se formando a identidade desse profissional, uma vez que a pouco tempo havia divergências até mesmo sobre qual era a área em que essa formação se destinava (COSTA, 2009; UNBEHAUM, 2014; MULLER, 2017).

Assim, pensar a prática docente não é desconectar-se da teoria, da formação, pelo contrário é preciso um constante entrelaçamento dessas duas para se constituir a verdadeira práxis. Mesmo tendo a minoria da UEL e pouco mais da metade da UNIR se considerando capazes de atuar em sala de aula com essas temáticas, percebemos que eles fazem referências da importância desse conhecimento teórico desenvolvido na universidade, não apenas para a atuação, mas também para uma visão crítica de mundo.

Os nossos dados de maneira geral, principalmente esse, sobre uma futura atuação vai ao encontro com as pesquisas do levantamento bibliográfico em que a grande maioria observou problemáticas que precisam ser enfrentadas e repensadas com relação à visibilidade das discussões de gênero tanto na formação docente quando nas escolas de Educação Básica. Houve resistências em ter o componente nessa formação docente, ao mesmo tempo em que a não discussão gerava uma não formação com o tema, além de discursos preconceituosos, biologizantes e moralistas como formas de lidar com as dúvidas dos estudantes. A exemplo, temos a fala Cruz (2014, p.134) que demonstram que

De dentro dos discursos analisados, emergiram as relações de poder-saber que colocam em evidência as preocupações das professoras formadoras. Para elas o documento é mais libertador do que a prática pedagógica, ou seja, uma coisa é o documento e a outra é a prática da professora do curso. Elas apontaram que não adianta um documento bom, se não tiver uma formação que corresponda.

Vemos dessa maneira que quando pensamos a discussão de gênero, percebemos que essa é uma temática que vai muito além de uma formação técnica, que a simples utilização de certos métodos seria capaz de abordar a amplitude do tema. Por isso a neutralidade não existe e não pode existir quando se pretende estar comprometido com uma formação e atuação que almeje uma sociedade melhor. Quando trazemos essa discussão para a formação docente é para questionar a realidade vigente, é para formar profissionais qualificados que

possam desenvolver um trabalho com segurança, profissionalismo, ética e amorosidade, lembrando aqui nosso querido Paulo Freire (2014, 2019).

Dando continuidade as diferenças nas argumentações das duas instituições, percebemos que as falas dos estudantes da UNIR se dedicaram na argumentação da formação docente colocando em destaque que ela não finda em si mesma, ou seja, sobre a importância de ir em busca de aprofundamentos. Observamos dessa maneira que eles percebem o desafio que compõe essa discussão, como também demonstram uma consciência de que precisam concluir a graduação minimamente preparados para atuarem.

Acreditamos que a razão da UNIR ter se destacado pela maioria dos discentes nessa subcategoria, deve-se ao fato do componente curricular ser específico para as discussões de gênero, dando assim um foco ao que foi trabalhado. Evidenciamos isso principalmente pelo destaque das falas em que se referem a um bom embasamento teórico, assim como na importância de continuar os estudos, pois a prática pedagógica exige uma constante formação, porque os ambientes escolares, as pessoas e a sociedade estão em constantes transformações.

Dessa maneira, apesar de cada instituição focalizar um posicionamento, acreditamos que os dois destaques são importantes. Mesmo as duas relações apontadas pelos estudantes da UEL, como os desafios contínuos, apontados pelos da UNIR, em que a formação docente exige aprofundamentos após a graduação, pois nos dois exemplos conectamos ao movimento e as transformações que passamos a todo momento.

Ligando-se a essas transformações, destacamos a segunda subcategoria, que é composta apenas pelos estudantes da UEL, tendo um percentual de 36,36%. Nela, elas e eles destacam a importância do tema, assim como os cuidados que devemos ter ao abordá-los, pois muitas vezes, podemos utilizar de certos discursos para olhares e ações punitivas e não acolhedoras.

#### **Quadro 17 – Respostas que compõem a subcategoria “Desconstrução de Preconceitos”**

SUBCATEGORIA: DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS
<i>Entretanto, deve haver formas para se ensinar pois é um tema no qual a sociedade ainda discrimina.</i> (DISCENTE 4 – UEL).
<i>“Apesar da minha opinião não ter mudado, eu sei sobre a sua importância e saberei como aplicá-las.”</i> (DISCENTE 6 – UEL).

*“Porque é um assunto interessante de se discutir.”* (DISCENTE 50 – UEL).

*“Levar às pessoas os conhecimentos que adquirimos para quebrar os preconceitos existentes da sociedade.”* (DISCENTE 53 – UEL).

UEL

Fonte: produzido pela autora, 2021.

É interessante destacar, que diferentemente dos outros, a fala composta pelo Discente 6 – UEL, que apesar de anteriormente ter enfatizado nenhuma mudança na aprendizagem, destaca a importância de se trabalhar o tema, e ainda complementa que saberá como aplicá-lo. Porém em categorias anteriores é reforçado um discurso naturalizante, enfatizando que ***deve-se permanecer como nasceu***, ou seja, as possibilidades dessa futura profissional abordar o tema caminha para uma perspectiva punitiva e excludente.

Por isso, retomamos novamente a ideia de não apenas uma formação teórica é importante para essa atuação, mas um posicionamento ético, que compreenda que as nossas relações são influenciadas por realidades históricas e sociais. As crianças, adolescentes, jovens precisam estar diante da valorização de suas e de outras existências, e a professora e o professor exercem grandes influências na composição desses posicionamentos.

É preciso também considerar que esses estudantes são parte da constituição desses saberes e precisam não apenas recebê-los, mas dialogar com eles, problematizar, reconsiderar, desconstruir e reelaborar novas formas de enxergar o mundo. Com relação a isso nos remetemos a Hampel (2013, p. 155), em que demonstra que

É assim, olhando de outro modo e reconhecendo os múltiplos dispositivos que atuam sobre nós mesmos e sobre a sociedade, que encontramos um fôlego para transitarmos no campo das incertezas e das provisoriidades. Pode ser que ao perdermos o posto de professor/a, detentor/a de um saber, de uma verdade que muitas vezes se pretende única, consigamos construir outras formas de relação e produção de conhecimentos, de modo mais coletivo e problematizador, permeado por modos de ser e de viver. Conhecimentos que também possam ser entendidos como instáveis, transitórios, mas que sendo transitórios sejam permeados por experiências vividas e não apenas contadas por determinados grupos que estão autorizados a falar.

Nesse contexto, as possibilidades dessas discussões, principalmente para a desconstrução de preconceitos são fundamentalmente importantes, pois como vimos em Seções anteriores, somos um dos países que

mais mata pessoas LGBTQIA+, somos um país que mais mata mulheres, somos um país permeado por desigualdade e preconceitos. Trabalhar com esses temas não apenas pode formar profissionais mais qualificados para pensar a diversidade, como também contribui para desconstruir nossos próprios preconceitos e certezas.

Para conseguirmos dialogar melhor com o contexto dessas duas perguntas, a primeira que revelou as mudanças nos conhecimentos e a segunda sobre se sentirem preparados para atuarem, é importante também entender o lado daqueles que não se sentem preparados. Assim, chegamos à parte final dessa categoria geral sobre as “Transformações Conceituais”.

Nesse sentido, ao dialogar com as justificativas da opção NÃO, conseguimos estabelecer duas subcategorias. É interessante colocar que dois respondentes da UEL não justificaram para essa opção. Assim a primeira subcategoria se destaca as respostas que afirmam não estarem preparados pela falta de um aprofundamento, visto que o componente curricular não foi o suficiente, assim ela se denomina “Novos aprofundamentos”. A segunda subcategoria se caracteriza pelas justificativas de ter as temáticas de gênero ainda como temas muito polêmicos e complexos de serem trabalhados, ou pelo medo de abordá-los nos ambientes educacionais, dessa maneira leva o nome de “Tema polêmico”.

Pensando sobre a primeira subcategoria, ela incrivelmente foi representada, de um total de 57 respondentes da UEL para essa opção, com um percentual de 87,71% e a UNIR de 6 respondentes, ou seja, todos estão nessa subcategoria representando 100%.

Para analisarmos melhor a composição dessas justificativas elas podem ser pensadas em dois grupos: o primeiro está ligado com as falas que referenciam diretamente o componente em si, colocando que as discussões não foram aprofundadas ou discutidas o suficiente. O segundo grupo se deteve nas falas que trouxeram as justificativas para si, não colocando toda carga de aprendizagem apenas no componente curricular, mas demonstrando suas responsabilidades para com essa aprendizagem. Isso poderá ser percebido no **Quadro 18**.

**Quadro 18 – Respostas que compõem a subcategoria “Novos aprofundamentos”**

SUBCATEGORIA: NOVOS APROFUNDAMENTOS	
<p style="text-align: center;">1º Grupo</p> <p><i>“Não porque, a disciplina não abordou muita carga horária nesse tema, devido as outras questões que também deveriam ser dadas em sala de aula. Provavelmente deverei me dedicar mais sobre gênero, quando tiver que trabalhar essa temática.”</i> (DISCENTE 1 – UEL).</p> <p><i>Porque como já mencionado anteriormente foi muito pouco a discussão sobre o tema, o qual apresenta diversos conceitos e temáticas. Não acredito com somente essas discussões realizadas ser capaz de trabalhar sobre essa temática em uma sala de aula.”</i> (DISCENTE 15 – UEL).</p> <p><i>”Acredito que não tive uma formação que me prepare para repassar esse conhecimento para crianças.”</i> (DISCENTE 62 – UEL).</p>	<p style="text-align: center;">1º Grupo</p> <p><i>“Não me acho preparada, pois esse tema requer mais preparo do que eu tive. Uma abrangência maior.”</i> (DISCENTE 11 – UNIR).</p> <p><i>“Para mim, penso que é necessário ter uma formação específica, para poder ter um maior suporte, pois a disciplina que cursamos era de 40 horas.”</i> (DISCENTE 5 – UNIR).</p>
<p style="text-align: center;">2º Grupo</p> <p><i>“Ainda é necessário estudos mais aprofundados e bem fundados sobre o tema, uma vez que o assunto mexe com o psicológico dos alunos, e por vezes, com suas convicções.”</i> (DISCENTE 23 – UEL).</p> <p><i>“Não, porque eu precisaria me aprofundar ainda mais no assunto para falar da temática com autoridade.”</i> (DISCENTE 24 – UEL).</p>	<p style="text-align: center;">2º Grupo</p> <p><i>Preciso particularmente me aprimorar para me assegurar em trabalhar essa temática em sala de aula.”</i> (DISCENTE 2 – UNIR).</p> <p><i>“O tema em questão é muito amplo, e apesar de ter compreendido bem, não me sinto preparado para trabalhar essa temática em sala. Ainda preciso de mais embasamento teórico, e algumas leituras aprofundadas para me sentir segura.”</i> (DISCENTE 10 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Pensando inicialmente sobre os primeiros exemplos percebemos nessas colocações como o componente curricular, mesmo sendo de 60 horas, não dá conta de aprofundar o tema, uma vez que há várias outras temáticas a serem discutidas nesse mesmo componente (aqui nos referimos a UEL), como educação especial, relações étnico-raciais, inclusão e exclusão, religião, entre outras. Assim, a discussão de gênero entra como um tema complementar e não como tema central. As falas da UNIR revelam também necessitar de uma preparação maior, visto que o componente é apenas de 40 horas. Aqui vemos destacar questões de carga horária e especificidade das discussões.

Uma formação bem aprofundada vai além das quatro horas de aulas decorridas no componente curricular. Ao mesmo tempo em que as e os docentes geralmente têm um corte teórico para desenvolver as discussões, os estudantes também necessitam se conectar com leituras e estudos complementares fora do

componente, pois isso enriquece a aprendizagem. Por exemplo, participações em grupos de estudos, leituras complementares, palestras, debates são alguns instrumentos que contribuem nessa formação.

Claro que em muitas falas já foram relatadas essas questões, no sentido de novos aprofundamentos, mas também destacamos a importância dessa especificidade na discussão dentro do componente. Já ressaltamos algumas vezes, mas novamente retomamos que, ter esse componente curricular, mesmo em um contexto amplo de outras discussões já se torna uma grande vitória para a formação docente, visto que muitas universidades não colocam em pauta essa temática. Mas não podemos permanecer inertes, e nos contentar com o pouco que foi disponibilizado, é preciso questionar essa “visibilidade”.

Mas sabemos que esse processo não é tão simples e isso fica muito claro pela maior contradição que chegamos ao final dessa categoria c com relação aos estudantes da UEL. Esclarecendo esse posicionamento vemos que ao passo que as primeiras justificativas sobre as mudanças nas aprendizagens são destacadas como maioria e positivas, percebemos que uma maioria muito maior, destacando mesmo essa redundância, informa não ser capaz de atuar com a temática pela falta de aprofundamento teórico. Relembrando os números, temos que na primeira pergunta a UEL ficou representada pela opção “modificaram” com 75%, e agora ela se destaca como não se sentir capaz de atuar com a temática com 83,82%, ou seja, um número maior.

Na UNIR esse movimento foi inverso, a maioria relatou ter modificado os conhecimentos, ou seja 85% e a maioria relatou se sentir preparado em atuar com a temática, sendo 57,14%. Não é um número expressivamente maior mas demonstra uma aproximação sobre a conexão entre teoria e prática, além de que a maioria das justificativas sobre essa insegurança em trabalhar com a temática se dá em destacar um aprofundamento pessoal, não colocando a “culpa” no desenvolvimento do componente em si.

Lembrando que as duas instituições entram com as discussões em contextos e formas diferentes. Na UNIR é um componente específico e obrigatório, sendo trabalhado pela primeira vez no segundo semestre de 2019. Na UEL, está presente no curso de forma obrigatória desde 2007, porém não é um componente curricular específico, sendo também abordado temáticas variadas que incluem as discussões para pensar a diversidade (educação especial, étnicos-raciais, inclusão,

processo de discriminação, estigmatização e segregação social, classe social, gênero, cultura, religião, entre outros).

Mas todo esse processo não se desconecta também da história da formação de docente, que se diga de passagem não tem uma história nada fácil. Gatti *et al* (2019, p. 20) revela que “o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população.”

Desde os jesuítas, passando pelo golpe de 64, expansão do ensino particular e a distância, além de cortes nos investimentos educacionais, descontinuidades de políticas públicas, má remuneração, desvalorização, são apenas alguns exemplos de retrocessos que a formação docente, assim como, a educação em geral tem passado. Por isso essa dificuldade em muitos discentes em estabelecer a concretização de uma formação de qualidade para que lhe dê bases para uma atuação está em conjunto com todo esse processo que permeia a história dessa formação.

E quando falamos das discussões de gênero, essa passa por um processo triplamente de desqualificação: primeiro por fazer parte de uma discussão das ciências humanas, tão abertamente desvalorizada pelo atual governo, segundo por compor a formação docente em Pedagogia, que também é tipicamente desvalorizada pela visão erroneamente baseada em um assistencialismo, e terceiro por ser uma discussão que dá voz aos excluídos e marginalizados, que se torna a fonte de desespero de uma elite opressora. Todas essas características atingem diretamente os discentes, e isso pode ser observado por falas que compõem a segunda subcategoria, denominada por “Tema polêmico”.

Essa subcategoria está sendo representada apenas pelos estudantes da UEL, por um percentual de 5,77%. A seguir temos as cinco falas que a representaram.

#### **Quadro 19 – Respostas que compõem a subcategoria “Tema polêmico”**

SUBCATEGORIA: TEMA POLÊMICO
<p><i>“Não considero ser capaz de trabalhar com a temática <b>devido ser um assunto que quando não compreendido e passado de forma clara e coerente poderá ocasionar mais prejuízos do que promoções na vida do estudante, devido principalmente a ambientes familiares muito preconceituosos</b>, assim, acredito que falta pesquisa para tal objetivo.” (DISCENTE 49 – UEL).</i></p>
<p><i>“Porque <b>se trata de um assunto delicado</b> e talvez, acredito que eu não tenha conhecimento</i></p>

suficiente para debatê-lo.” (DISCENTE 8 – UEL)

“Pois é um **tema ainda muito "julgado" pelos pais**, onde ainda é mal compreendido, e também **por se tratar de algo complexo**, sendo apenas alguém com a apropriação de conhecimento para explicá-lo.” (DISCENTE 21 – UEL).

“Porque é **um assunto polêmico**, que sempre tem mudança.” (DISCENTE 58– UEL).

“**Ainda tenho muito medo pelo fato dos pais ou até mesmo os diretores.** (DISCENTE 67 – UEL).

**UEL**

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Apesar de se revelar como uma subcategoria pequena ela nos traz algumas reflexões para pensarmos o papel da família, dos diretores, da sociedade em frente essa discussão. O que percebemos é que o medo está principalmente na ideia de enfrentamento, de julgamento que esses atores poderão fazer contra a prática docente. Por isso, é preciso estar preparado para responder a altura desses posicionamentos contrários, sempre amparados por um referencial teórico e legal.

Como bem sabemos nos últimos anos tivemos uma enxurrada de Projetos de Leis que tentaram atravancar essas discussões na educação básica, por meio da Escola sem Partido (PARAÍSO, 2016; ALGEBAILLE, 2019), mas muitos desses projetos foram derrubados, assim como tomados como inconstitucionais. O Supremo Tribunal Federal (STF) declarou, por unanimidade, a inconstitucionalidade de leis municipais que proibiam a abordagem de gênero em escolas, ele considerou inconstitucional a legislação de Foz do Iguaçu (PR), onde a decisão reafirma julgamento anterior de lei do município do Novo Gama (GO), baseada em propostas do movimento Escola Sem Partido<sup>24</sup>.

Esse reconhecimento é fundamental para o fortalecimento e a ampliação da discussão, principalmente para os profissionais da educação e pesquisadores das temáticas. Por isso propor essa análise, entender esses processos que se desencadeou em meio ao desenrolar desses componentes nessas duas instituições nos ajudou a chegar mais perto e ao mesmo tempo questionar os modos como tem sido conduzidos essas discussões.

A nossa maior intenção não é apenas questionar sobre as possíveis lacunas dessa formação, mas propor uma reflexão sobre como essas formações também passam por nós (por elas e eles). Percebemos ao longo dessa exposição

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://anped.org.br/news/por-unanimidade-stf-reafirma-inconstitucionalidade-de-proibicao-de-discussao-de-genero-em>>. Acesso em: 03 out. 2020.

que assumir essa temática na formação é um trabalho desafiador, ao mesmo tempo que extremamente necessário.

Ao aproximar todas essas subcategorias nas conexões entre a formação docente e as transformações conceituais, conseguimos observar um certo distanciamento das duas instituições. Lembrando que a nossa intenção, mesmo apresentando ora os dados em conjunto, ora separados, não é de comparação, mas de compartilhamento dessas duas realidades, visto que são completamente diferentes, com identidades, culturas, questões sociais, econômicas e políticas diferenciadas.

Assim, percebemos que os discentes da UEL apesar de em um primeiro momento demonstrar conhecimentos adquiridos numa esfera conceitual, também revelou problemáticas conectadas com essa formação, destacando superficialidades que precisam ser melhoradas. A UNIR coloca sobre a importância desse aprofundamento, mas um dos problemas mais enfrentados está relacionado às questões de religiosidade e não tanto com a formação específica no componente.

Dessa maneira, para continuar no desvendar da realidade a nossa próxima categoria, que também está fortemente ligada a essa, apresentará suas opiniões sobre as contribuições das discussões de gênero no curso de Pedagogia, principalmente para a atuação pedagógica. Essas duas categorias se complementam, pois apesar de demonstrarem grandes dificuldades para uma atuação futura, elas e eles também demonstraram que é importante que essas discussões sejam contempladas nessa e em outras formações. Não apenas para desenvolver uma prática pedagógica menos preconceituosa, mas para ressignificarmos a nossa vivência em sociedade.

#### 5.3.4 Categoria D: Gênero na Formação

A composição dessa categoria D, denominada “Gênero na Formação” e se concretiza por meio de duas questões abordadas no questionário. A primeira centralizava-se em saber se houve contribuições desse componente para a formação acadêmica, profissional e social; a segunda questionava se era importante ter as discussões de gênero em Pedagogia. Visto que as questões abordavam temas próximos, ou seja, como as discussões de gênero são percebidas nessa

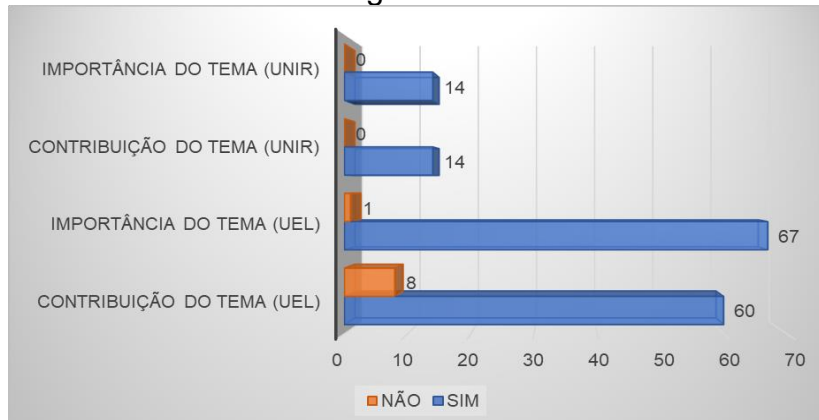
formação, as respostas também tiveram grandes aproximações. Nesse contexto, os questionamentos foram:

- ❖ *Na sua opinião, houve alguma contribuição, desse componente curricular para a sua formação acadêmica, profissional e social?*
- ❖ *Na sua opinião, é importante ter discussões sobre Gênero na formação em Pedagogia?*

A partir das respostas conseguimos dividir a discussão em dois grupos. O primeiro grupo se dedicou a pensar nas respostas afirmativas, do SIM, que percebem a importância e as contribuições da discussão para suas vidas e formações, o segundo grupo foi composto apenas por estudantes da UEL que marcaram a opção NÃO, revelando que não percebem essa importância ou ainda não identificaram contribuições dessa temática.

Assim, para ficar mais claro essa explicação, colocamos os dados das duas perguntas quantificados no **Gráfico 6**.

**Gráfico 6** – Quantitativo sobre a importância e a contribuição das discussões de gênero.



Fonte: produzido pela autora, 2021.

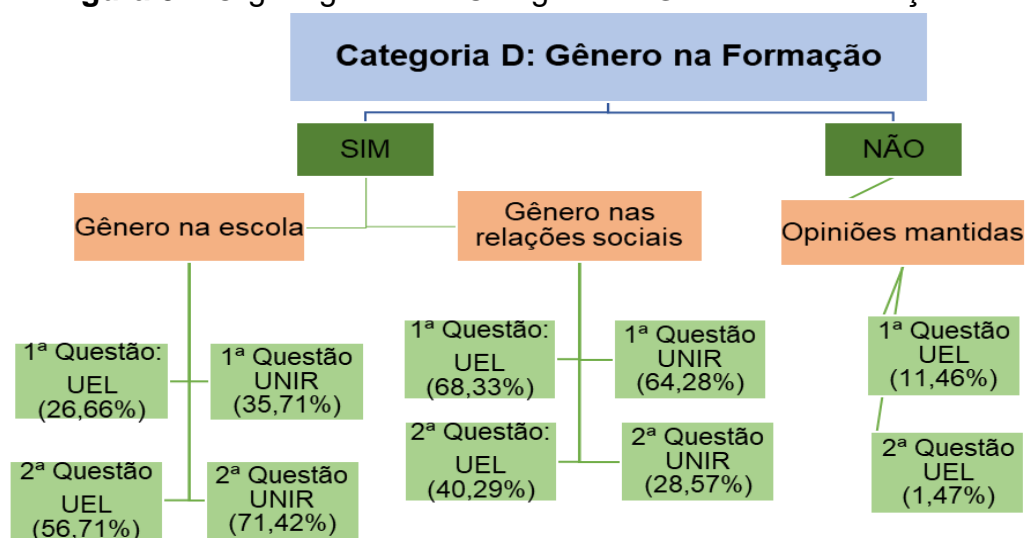
Ao observar atentamente essas informações é possível perceber que a grande maioria, nas duas instituições, afirma ter contribuições e ser importante as discussões de gênero no curso de Pedagogia. Para pensar essa relação, a partir das justificativas dos discentes, conseguimos elaborar duas subcategorias pertencentes ao primeiro grupo de respostas. Porém, antes é interessante ressaltar que para a primeira questão sobre as contribuições do componente, da opção SIM, três estudantes da UEL não justificaram, e da opção NÃO, dois também não justificaram. Com relação a segunda questão, sobre a importância das discussões

no curso, dois estudantes dessa mesma instituição também não justificaram para a opção do SIM.

Assim, nesse primeiro grupo, para a primeira subcategoria as argumentações se focalizaram na prática pedagógica, demonstrando que as temáticas de gênero estão não apenas inseridas no ambiente escolar, como fazem parte das nossas existências, nossos modos de ser, agir e pensar. Assim, essas respostas contemplam a subcategoria denominada “Gênero na escola”. A segunda subcategoria centralizou-se em argumentações que trouxeram elementos para além da sala de aula, refletindo sobre a vida em sociedade e as nossas relações. Assim, ela se denomina como “Gênero nas relações sociais”.

O segundo grupo, conforme já informado, foi composto apenas por estudantes da UEL que marcaram a opção NÃO, demonstrando que não percebem a importância ou não identificaram contribuições da temática de gênero em suas formações, assim essa subcategoria se caracterizou como “Opiniões mantidas”. Para compreender melhor essa divisão desenvolvemos um organograma conforme a **Figura 5**.

**Figura 5** – Organograma da Categoria D: Gênero na Formação.



**Fonte:** produzido pela autora, 2021.

Ao trabalhar primeiramente com a primeira subcategoria “Gênero na escola” conseguimos perceber que referente a primeira questão sobre as contribuições desse componente para a vida acadêmica, profissional e social a UEL está sendo representada com um percentual de 26,66%, e a UNIR com 35,71%. Já

referente a segunda questão sobre a importância dessas discussões no curso, tivemos um aumento nas porcentagens que dialogaram sobre essas discussões no ambiente escolar. Assim, com relação a UEL o percentual aparece com 56,71%, nessa subcategoria, já a UNIR está representada com um total de 71,42%.

Percebemos em uma primeira análise que a partir da segunda questão há um enfoque na escola, para se pensar a prática pedagógica, as ações com os estudantes e a importância dos conhecimentos dessa temática para não agirmos pautados em justificativas preconceituosas, com “verdades” excludentes em que as alunas e os alunos não se sintam acolhidos. Podemos comprovar essa afirmativa por meio dos exemplos a seguir.

**Quadro 20 – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero na escola”**

SUBCATEGORIA: GÊNERO NA ESCOLA	
<p style="text-align: center;">1ª Questão</p> <p><i>“Para ter mais cuidado na vida pessoal e profissional, na forma como me dirijo às pessoas, na maneira de ensinar os alunos, para não classificá-los e me direcionar a eles sem preconceitos, respeitando cada um como é, mesmo que fora dos padrões sociais.” (DISCENTE 9 – UEL).</i></p> <p><i>“Ser professora é estar constantemente em contato com outras pessoas, é ensinar não só a ler, escrever ou fazer ciência, mas principalmente a ser HUMANO, um ser social, que está dia após dia com gêneros diferentes, em convivência mútua, que deve ser RESPEITOSA.” (DISCENTE 12 – UEL).</i></p> <p><i>“Para aprender que nesta área que estou cursando é necessário o respeito às diferenças.” (DISCENTE 47 – UEL).</i></p>	<p style="text-align: center;">1ª Questão</p> <p><i>“Porque, diz respeito as relações entre os indivíduos, e tudo que ocorre na sociedade é reproduzido/espelhado dentro do ambiente escolar, portanto, o tema é de extrema importância para as relações sociais.” (DISCENTE 9 – UNIR).</i></p> <p><i>“Eu considero que houve uma grande contribuição, principalmente na área profissional, como professora auxiliar de series iniciais muitas vezes nos deparamos com situações problema que exigem um certo nível de conhecimento para que se possa tomar a melhor decisão possível. Na questão social foi bem também de suma importância a maneira como vejo essas discussões de gênero atualmente é muito mais clara.” (DISCENTE 10 – UEL).</i></p>
<p style="text-align: center;">2ª Questão</p> <p><i>“Importantíssimo para desmistificar conceitos, ou melhor pré-conceitos, que cada ser humano carrega. E também porque na escola estas questões de gênero estarão presentes e se não soubermos o que é, teremos dificuldades de exercer nosso trabalho tanto com as crianças e também com os colegas de trabalho.” (DISCENTE 1 – UEL).</i></p> <p><i>“Muitos dos pedagogos trabalharam em ambientes escolares, educação formal e não formal, ou seja, lideremos diretamente com pessoas. Sendo assim, é necessário ter conhecimentos e posicionamento sobre questões que envolvem a discussão de gênero, para que padrões estereotipados não continuem a ser reproduzidos.” (DISCENTE 13</i></p>	<p style="text-align: center;">2ª Questão</p> <p><i>“As pessoas normalmente não conhecem a temática ou quando conhecem algo não é profundo ou relevante, dentro da grade curricular é ótimo para que possamos nos formar pedagogos com a visão diferente para construir um ensino que englobe todos os gêneros. Sem a divisão dele, mostrando para as meninas que elas são capazes de serem o que elas quiserem e para os meninos também, pois a divisão de gênero tem início na escola, depois da família.” (DISCENTE 1 – UNIR).</i></p> <p><i>“Para que possamos ter melhor entendimento sobre o assunto e ensinarmos as crianças desde cedo as práticas de valores, igualdade e respeito entre pessoas de diferentes</i></p>

<p>– UEL).</p> <p><i>“Para poder <b>tirar os pré-conceitos sobre o que realmente é esse assunto podendo assim modificar o olhar dos futuros professores.</b>”</i> (DISCENTE 63 – UEL).</p>	<p><b>sexos.”</b> (DISCENTE 14 – UNIR).</p> <p><i>“Pois os formandos em pedagogia, trabalharão com a base de nossa sociedade, as crianças, <b>ao qual é importante se trabalhar essa temática, mostrando que se deve ter respeito entre os gêneros, não contribuindo para a desigualdade de gênero que imposta culturalmente em algumas famílias.</b>”</i> (DISCENTE 8 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Qual é o papel da escola diante das questões de gênero? As e os estudantes, por meio de suas justificativas, mostram-nos que é preciso ter conhecimento do assunto para não reproduzir estereótipos, preconceitos, discriminações que estão tão enraizadas no pensamento social e as vezes nos parece como algo já nascente em nós.

Mas não, esses pensamentos não têm nada de natural, pelo contrário somos ensinados a excluir, a julgar, a não aceitar as diversidades. Somos ensinados constantemente qual é o lugar do outro e o meu dentro desse sistema que classifica, ordena e hierarquiza. Louro (2003) nos mostra que desde o início da institucionalização da escola, e aqui nós enfatizamos a escola pública, destinada a classe trabalhadora, que ela tem exercido uma ação de distinção.

Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2003, p. 57).

O espaço escolar é repleto de gestos, discursos e práticas que nos constituem. Assim quando pensamos na prática educativa nos deparamos em um ambiente repleto de discursos e isso pode, constantemente, reproduzir o sexismo e a homofobia, sendo aparado por uma regra gramatical. Como por exemplo referir-se a um grupo de meninas como alunos, sempre no masculino. Ou ainda se pautar em falas como “isso não é coisa de menina”, “os meninos são sempre mais agitados”, “as meninas não devem sentar assim.”

Os livros didáticos também reproduzem essas situações por meio de imagens e textos. Segundo Louro (2003) há muitas pesquisas que investigam as

representações de gênero, etnia, classe nesses livros e o que se tem observado é uma reprodução das desigualdades sociais. “A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados.” (LOURO, 2003, p. 70).

Apesar dessas práticas serem na maioria das vezes sutis e tidas como normalizadas, quando se fala nas aulas de educação física essas questões ficam mais evidentes. Há uma legitimação na ideia de que as mulheres são menos capazes da prática esportiva; e “mais uma vez se consagra a ideia de que o feminino é um desvio construído a partir do masculino.” (LOURO, 2003, p.74). A autora ainda complementa que essas situações também refletem nos meninos, uma vez que ao fugirem dessa norma heterossexual e esportista, são constantemente ridicularizados e tidos como anormais.

As crianças, principalmente nos seus primeiros anos escolares tomam esses discursos como verdades absolutas, “afinal foi a professora ou professor quem disse”. Esses profissionais são uma figura máxima de saber e aprendizagem para elas e muitas vezes para os familiares. A partir dessa influência que exercemos enquanto profissionais da educação, precisamos ajudar na desconstrução dessas visões, pois da mesma maneira como foram ensinadas podem também ser ressignificadas.

Claro que não é um processo fácil, que terá resultados imediatos, mas é algo que precisa compor a nossa prática educativa. Desconstruir esses discursos em reuniões com as famílias das crianças, em explicações e brincadeiras com as próprias crianças, em formações continuadas com as professoras e professores é um primeiro passo. Mas, antes de tudo essa temática precisa, assim como contemplado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), estar presente na formação inicial, ser trabalhada de forma séria e comprometida, em que ao final dessa formação os estudantes revelem consciência de diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Toda essa formação, toda essa ação e tomada de consciência não se revela apenas no ambiente escolar. Quando temos a consciência da sociedade em que vivemos e das influências que nossos discursos e ações exercem por meio

da prática pedagógica, transferimos esses conhecimentos também para o nosso cotidiano, para as nossas relações sociais, para a nossa vivência em sociedade.

Ao aproximar todos esses pontos com as falas descritas nessa subcategoria, analisamos que as e os estudantes das duas instituições percebem a importância desse tema, pois ele faz parte do ambiente escolar de maneira ampla, desde as aulas, passando pelas brincadeiras, chegando as conversas e falas de professores e colegas. Nessa perspectiva, quando se percebe que esse tema faz parte das nossas existências enquanto seres sociais, faz parte da escola enquanto um lugar de saberes elaborados e trocas sociais e culturais, e quando se assume uma postura de transformação a intenção de ensinar o respeito ao outro, ensinar a questionar esse sistema excludente se torna práxis. Porque a ação perpassa a obrigação curricular, e se torna um ato político.

Continuando pelo caminhar dessas análises, pelo desvendar essa realidade, chegamos a segunda subcategoria, que vem ampliar essa temática para uma perspectiva da vida em sociedade.

Essa subcategoria que foi caracterizada como “Gênero nas relações sociais” reflete sobre a vida em sociedade, sem desconectar também da prática pedagógica, mas indo para além dela. Nessa, por meio da primeira questão que aborda as contribuições da discussão de gênero, a UEL está com uma representatividade de 68,33% e a UNIR 64,28%. Já referente a segunda questão, sobre a importância do tema no curso de Pedagogia tivemos um percentual da UEL de 40,29% e da UNIR 28,57%. Isso nos mostra que na primeira questão eles destacaram com maior frequência as influências desses estudos na vivência em sociedade. Nesse sentido, o grupo de respostas que representam essas justificativas estão exemplificados no **Quadro 21**.

**Quadro 21** – Respostas que compõem a subcategoria “Gênero nas relações sociais”.

SUBCATEGORIA: GÊNERO NAS RELAÇÕES SOCIAIS	
1ª Questão <i>“Me fez pensar e refletir sobre a situação atual em que nos encontramos, construiu uma perspectiva muito mais humanizada e menos preconceituosa.”</i> (DISCENTE 22 – UEL).  <i>“Porque é um tema atual e que possui muitas dúvidas e preconceitos, além da naturalização de construções sociais.”</i> (DISCENTE 60 – UEL).	1ª Questão <i>Como já mencionado anteriormente, hoje tenho uma visão bem mais abrangente do que se trata o tema, e que existe práticas preconceituosas e até mesmo excludentes sendo realizadas pela sociedade como se fossem naturais.”</i> (DISCENTE 6 – UNIR).  <i>“Pelo conhecimento obtido através dele, possibilitando uma visão mais crítica de</i>

<p><i>“A partir das discussões em sala ampliei meus conhecimentos sobre o tema. E o conhecimento combate preconceitos e facilita a compreensão o outro nos fazendo exercitar a empatia.” (DISCENTE 61 – UEL).</i></p>	<p><b>como as mulheres sofreram, e sofrem, e a desigualdades nos espaços sociais de suas vidas.” (DISCENTE 8 – UNIR).</b></p> <p><i>“Entendi que gênero é ir contra valores; é também discutir diferenças de salários entre homens e mulheres no mesmo emprego; é discutir negociação de cargos para mulheres em cargos de direção; é discutir que não é natural serem assediadas; estupradas ou mortas pelo simples fato de serem mulheres, é discutir as desigualdades de participação de homens e mulheres em atividade de cuidados, é tratar o próximo com respeito para que cada um possa viver sem medo e sem preconceito na sociedade; entre tantos outros assuntos que podemos abranger dentro do componente curricular.” (DISCENTE 14 – UNIR).</i></p>
<p>2ª Questão</p> <p><i>“O curso de pedagogia é predominantemente formado por mulheres, que já sofreram algum tipo de abuso seja moral, psicológico ou físico por conta do machismo que sempre foi assolado na sociedade, então como homem acho importante a discussão desses temas para evitar que isso se espalhe para gerações futuras, juntamente com a homofobia, a transfobia, o racismo e tantas outras mais “pragas” sociais.” (DISCENTE 22 – UEL).</i></p> <p><i>“Tendo em vista que as discussões sobre gênero abarcam direitos e, acima de tudo, a compreensão de todas as pessoas merecerem respeito e dignidade, entendo que seja um assunto essencial.” (DISCENTE 41 – UEL).</i></p> <p><i>“Devido a este ser um curso que contemple as mais diversificadas pessoas e pensamentos, é importante ter discussões perante o curso a fim da disseminação de uma cultura com mais respeito, colhimento e promoção de vidas.” (DISCENTE 49 – UEL).</i></p>	<p>2ª Questão</p> <p><i>“É importante saber como a sociedade tem se portado diante desse tema, o que as pessoas imaginam, como mudar questões como o machismo e a importância do feminismo na vida das mulheres, saber a trajetória que tivemos que percorrer até chegar no ambiente acadêmico, e desmistificar temas como homoafetividade, gênero, sexualidade, pois até hoje isso é muito velado, e por causa disso a maioria das pessoas se choca quando tocamos em assuntos como esses.” (DISCENTE 5 – UNIR).</i></p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Por meio dessas justificativas vamos analisando que as e os estudantes também têm a consciência que a formação não é apenas para o exercício profissional, contemplando também as relações que estabelecemos em conjunto com o mundo que está a nossa volta. Uma das falas que revela isso claramente é a da Discente 49 – UEL, em que é retratado que **“é importante ter discussões perante o curso a fim da disseminação de uma cultura com mais**

***respeito, colhimento e promoção de vidas.”***

Esse ponto é essencialmente importante de pensarmos pois, como sabemos, o Brasil tem sido um dos lugares que mais mata pessoas LGBTQIA+. Segundo o relatório produzido pelo Grupo Gay da Bahia (GGB).

A cada 20 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT. (MICHELS, MOTT, PALINHO, 2018, p.4).

Esses dados também vão ao encontro daquilo que já apontamos em outros momentos, sobre o fato de as mulheres representarem 67% das vítimas de violência no Brasil ((BIANCONI, BRUNO, FERRARI, 2019). Não é apenas uma educação ou uma formação que pense a atuação pedagógica, mas uma forma de também tentarmos minimizar essas violências. Por isso discutir esses dados em sala de aula, apontar como o Brasil tem se destacado diante do mundo referente a violência, questionar como culpabilizamos essas vítimas pelos seus modos de ser e sentir, é uma forma de tentarmos ressignificar esse mundo de exclusões, de mortes e violência.

Mas, não podemos permanecer apenas nesse conhecimento, é preciso assumir um posicionamento diante desses contextos. Afinal, até o meu silêncio, disfarçado de neutralidade, diante da opressão é uma posição política. Entretanto é também preciso ter a consciência de que não há como mudar essa realidade sozinho, ou de uma hora para outra, como se mudasse a página de livro. Isso é um processo, que se faz na coletividade, na nossa atuação docente, por meio dos nossos estudos, no compartilhamento de ideias, de escritas, de projetos, de pesquisas acadêmicas, de palestras, questionamentos, enfrentando e resistindo a esse sistema autoritário, machista, burguês e excludente. É como já nos dizia Paulo Freire (2019, p. 71, acréscimo nosso) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens [e mulheres e todos aqueles que não se definem por meio de descrições binárias] se libertam em comunhão.”

Desenvolver uma formação pedagógica que tenha como parâmetros refletir e questionar a realidade existente se destacou nessas falas. Os estudantes das duas instituições demonstraram um nível básico de reflexões que podem direcionar a uma ação docente não excludente, preconceituosa e estereotipada.

Mas, não é tão simples assim, afinal ainda não podemos desvincular essas questões das outras, onde demonstraram algumas contradições teóricas e práticas de se pensar as discussões de gênero, ou ainda sobre a insegurança de atuar com a temática.

Como retratamos na Seção metodológica, esses estudantes estavam no segundo ano de curso, então há uma possibilidade de muitas dessas contradições, incertezas e posicionamentos contrários a temática poderem ser modificadas, esclarecidas e reelaboradas. O que no momento nos cabe saber que de um modo geral, para essas duas questões compostas na categoria D sobre “Gênero na Formação” a maioria das duas instituições entendem esse processo como importante e conseguem, mesmo que as vezes de maneira tímida, perceber as contribuições dessa temática para suas formações e vida pessoal, social e profissional.

Entretanto, como relatamos, também há um pequeno grupo que discorda dessas ideias. Esse grupo é composto apenas por estudantes da UEL, mais especificamente 11,46% (8 discentes) na primeira pergunta sobre as contribuições das discussões e 1,47% (1 discente) no segundo questionamento sobre a importância dessa temática no curso, marcaram a opção NÃO. Assim para caracterizar essas falas definimos essa subcategoria como “Opiniões mantidas”, pois eles relatam características dessa formação como sem aprofundamentos, sem mudanças de conceitos e opiniões. No **Quadro 22** conseguimos observar tais justificativas.

**Quadro 22** – Respostas que compõem a subcategoria “Opiniões mantidas”.

SUBCATEGORIA: OPINIÕES MANTIDAS
1ª Questão
“Porque <b>meus conceitos são os mesmos, e não fui convencida a mudar a minha opinião.</b> ” (DISCENTE 6 – UEL).
“ <b>Infelizmente as aulas que tive não me proporcionaram um real aprofundamento sobre o tema.</b> ” (DISCENTE 41 – UEL).
2ª Questão
“Porque é <b>algo pessoal e envolve contextos familiares e religiosos.</b> ” (DISCENTE 58 – UEL).
<b>UEL</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Conforme já discutido na categoria C sobre “Transformações Conceituais”, observamos que um grupo de estudantes enfatizaram algumas

lacunas formativas que se permaneceram após a conclusão do componente curricular, além do destaque de perspectivas conservadoras vinculadas a religiosidade, principalmente destaca pelos estudantes da UEL. Esse grupo é o mesmo que se destaca nessa parte.

Como pode ser percebido novamente apresentam questões que colocaram o desenvolvimento do componente curricular “Educação e Diversidade” como não significativo, não aprofundado, tendo vários problemas teóricos e práticos para se pensar sobre as discussões de gênero. Houve também o outro grupo que apesar de ter esses elementos, não mudou de perspectiva pelas influências morais vinculados a família e a religião.

Todas essas questões, apesar de estarem relacionadas a um grupo pequeno quando relacionamos a todas as outras discussões, ainda nos relevam que a universidade precisa melhorar a forma como tem abordado esses temas, os estudantes precisam se comprometer com suas formações, questionando também suas realidades e moralidades religiosas tão impregnadas.

Como já enfatizamos várias vezes, não é um processo fácil, as vezes se torna até mesmo doloroso, pois a partir do momento que tomamos consciência dessa existência, nossas ações começam a ser mais intencionalizadas e as vezes o silêncio, a omissão, o fechar dos olhos, pelo medo de tomar um posicionamento pode nos conduzir a estar do lado do opressor.

Por isso essa formação é tão importante, assim como as ações coletivas, pois desenvolver uma prática libertadora, inclusiva, amorosa, comprometida, consciente é extremamente complexo, mas é também mais do que isso, é desenvolver uma transformação minha, pensando também a minha individualidade, e do ambiente ao qual fazemos parte, por isso é tão necessária.

Reis (2011) nos ajuda nessa reflexão ao mostrar que não apenas as nossas concepções estão impregnadas com essa realidade que desconsidera a amplitude do gênero, mas também as próprias instituições de ensino. Por isso é tão complexo.

Desse modo, no que se refere às questões de gênero, esse trabalho fica ainda mais complexo, uma vez que desde os materiais didáticos, a linguagem, os discursos até a organização do tempo e do espaço educativos obedecem a uma lógica androcêntrica, de difícil percepção, camuflada em uma suposta naturalidade, que invisibiliza suas contradições, colocando-a em um patamar de suposta neutralidade, do ponto de vista ideológico. (REIS, 2011, p. 159).

Por isso se encontra tantas resistências, porque ora é tido como algo puramente particular, que deve ser mantido na esfera do privado, ora é colocado como algo extremamente desnecessário enquanto conhecimento a ser aprendido, ou ainda como algo que permeia por opiniões contrárias e a favor. E por conta dessas características, também é um desafio constante assumir essas discussões dentro de uma prática docente.

Ao observar o questionário, no sentido geral, cada questão além de se complementar, deu a possibilidade de entendermos tanto as ideias que esses participantes tinham do desenvolvimento do componente, como a maneira que perceberam esses temas entrelaçados com o social em que vivem. Assim, ao caminhar por essa tomada de consciência da sociedade, uma das questões do questionário visou justamente entender como essas e esses discentes percebem e compreendem a relação de ter uma massiva presença de mulheres na graduação em Pedagogia. Pois como sabemos essa relação está longe de ser natural ou como uma simples escolha. Nesse sentido, a próxima categoria irá refletir sobre a feminização do magistério.

#### 5.3.5 Categoria E: Mulheres e a Docência

Apresentando-se com um título bem sugestivo, essa categoria vem colocar uma questão muito importante de se pensar dentro do curso de Pedagogia, assim como em todos os cursos, em outras palavras vamos trabalhar sobre as mulheres na docência. Uma vez que se a maioria das mulheres ainda permanecem em áreas ligadas ao cuidado infantil e a justificativa dessa ação se dá pelo fato de possuírem um útero, é porque a sociedade não compreendeu que essa parte do corpo nada tem a ver com profissionalismo e formação pedagógica.

Ao entender esse processo como histórico, sentimos a necessidade de problematizar como as e os estudantes concebem esse fato de ter tantas mulheres no curso de Pedagogia. Nesse sentido, o questionamento foi:

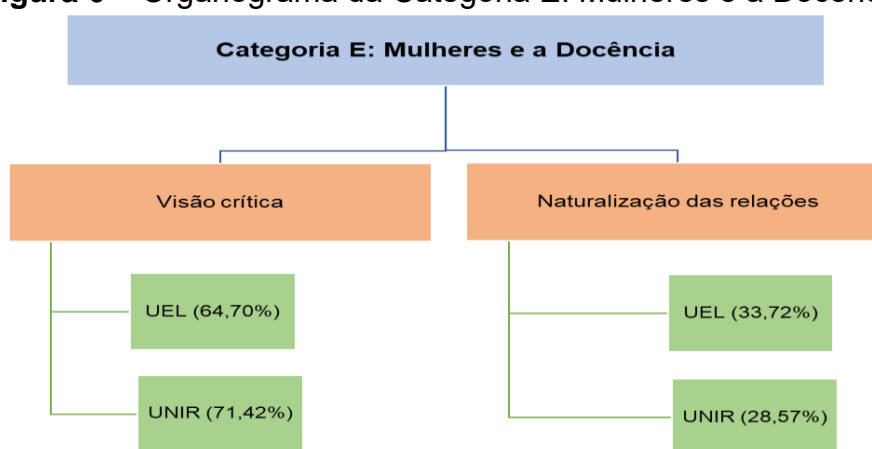
- ❖ *Na sua opinião, por que os cursos de Pedagogia têm em sua grande maioria estudantes mulheres?*

De um modo geral as justificativas caminharam por duas perspectivas: a crítica, que questiona o sistema vigente, apontando os processos

históricos e culturais das relações que se estabelecem ao longo do tempo para que as mulheres ocupem e permaneçam nesses espaços; e a naturalizante, que coloca o fato delas estarem na Pedagogia como algo ligado a ideia de serem mulheres/mães/sensíveis/calmas, como se cada termo desse estivesse intimamente ligado, quase como inseparáveis, sendo pré-requisitos para serem boas profissionais.

Assim, para caracterizar esses dois grupos foram constituídas duas subcategorias. A primeira intitulada “Visão crítica” percebe que a Pedagogia quando é colocada apenas como espaço para mulheres se torna uma consequência da sociedade machista e patriarcal. Já a segunda subcategoria que naturaliza essas relações, acaba por colocar a maternidade como quesito para ser boa professora, assim ela ficou intitulada como “Naturalização das relações”. É importante ressaltar que houve apenas um estudante da UEL que não respondeu essa questão. Na **Figura 6** dispomos do organograma dessa divisão.

**Figura 6 – Organograma da Categoria E: Mulheres e a Docência.**



**Fonte:** produzido pela autora, 2021.

Ao realizamos uma leitura mais atenta de cada fala, fomos percebendo que várias delas enfatizaram ações relacionadas ao cuidado e a maternidade como quesito de se pensar a profissão, assim sentimos a necessidade de fazer uma contagem dessas palavras para perceber a quantidade de vezes que elas aparecem ligado a figura da mulher.

Pensando inicialmente sobre a primeira subcategoria, em que destacam uma visão mais crítica dessas relações, identificamos que a UEL está sendo representada por um percentual de 64,70% dos respondentes totais.

Referente a esse grupo, as palavras “maternidade/mãe/dom maternal” foram identificadas em 13 respostas, representando 29,54% das argumentações.

Já as palavras “cuidado/cuidar/cuidadoras” aparecerem em 16 justificativas, dando um percentual de 36,36%. Às vezes tanto as palavras ligadas a maternidade como ao cuidado apareciam na mesma frase, ocasionando uma intersecção, não dando a possibilidade de somar esses percentuais. Mas para sabermos a relação da quantidade de justificativas que essas apareciam contamos novamente, assim foi estabelecido um percentual de 52,27%, ou seja, mais da metade reconhecem que a profissão docente está intimamente ligada a uma ideia estereotipada e machista de que o cuidado da criança está relacionado com a maternidade ou com a mulher, tendo essa relação como algo exclusivamente feminino.

Referente a UNIR, ela está sendo representada nessa subcategoria com um percentual de 71,42% e, também foram identificadas falas que relataram as ideias da maternidade e o cuidado como algo exclusivamente feminino. Assim na primeira expressão, essa apareceu apenas em uma justificativa, representando 10%, já com relação a ideia do cuidado foi identificado em três respostas, tendo um percentual de 30%. Olhando para a quantidade total de respostas que esses dois termos se encontraram, percebemos que representam 40% do grupo. Os exemplos das duas instituições estão no **Quadro 23**.

**Quadro 23** – Respostas que compõem a subcategoria “Visão crítica”.

SUBCATEGORIA: VISÃO CRÍTICA	
<p><i>“Acredito que é uma questão histórica, cultural, no qual, as mulheres desde “sempre” eram vistas como cuidadoras do lar, educadoras dos filhos e se fossem trabalhar deveriam ser professoras.” (DISCENTE 1 – UEL).</i></p> <p><i>“Acredito que sobre questões de estereótipos, machismo, patriarcado, preconceito. É visto como algo maternal e de cuidado, logo a cultura em que estamos inseridas passa essa obrigação à mulher.” (DISCENTE 62 – UEL)</i></p>	<p><i>A sociedade atualmente ainda é muito preconceituosa, segregatória e desigual. Os homens em geral ainda pensam e defendem que cursos de humanas na parte de história e de artes, por exemplo, são coisas para mulher, a baixa remuneração também vem ao encontro e é o que desinteressa ainda mais os homens, esse problema também ocorre na pedagogia. (DISCENTE 10 – UNIR).</i></p> <p><i>“Ainda está enraizada na sociedade de que o curso de pedagogia é apenas para as mulheres, pois é atribuída a mulher o instinto maternal e de que cabem somente as mulheres o dever ser professora, ou seja, as mulheres enfrentam preconceito muito maior do que os homens.” (DISCENTE 12 – UNIR).</i></p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Como bem sabemos essa relação histórica que se estabelece com a figura da mulher como sendo o sexo frágil, delicadas, que pensam apenas com a emoção, que devem se comportar como as “belas, recadas e do lar”, são consequências de uma sociedade machista, patriarcal, preconceituosa e estereotipada, assim como nos releva a Discente 62 – UEL. Essas falas também refletiram as argumentações expostas pelas docentes e coordenadoras, quando foram questionadas sobre o mesmo assunto.

*Esta é uma questão histórica da formação de professores que discuti em minha dissertação em 2005. Eu precisaria de muitas páginas para explicar isso, mas adianto a influência da religião cristã e o advento da Teoria Positivista ao final do século XIX e início do século XX, que defendia que as mulheres eram “vocacionadas” para o magistério, assim como para a maternidade, contribuíram em grande medida para se criar esta tradição no país. (COORDENADORA UEL)*

*Agora relacionado a essa tendência de ter uma maioria mulheres é que muitas vezes é interpretado como uma extensão do trabalho da casa. Essa ideia do cuidar da criança, o que na verdade tem muitas responsabilidades em termos de formação desse ser humano e que são muitas sérias, então existem metodologias, estratégias de como você realizar esse processo educativo e nem sempre é levado tão a sério o curso de Pedagogia. Então no campus mesmo de Ji-Paraná, existe ai historicamente, é um curso de 30 anos, mas que sempre foi olhado aqui no campus como um curso inferior a outros cursos de exatas, por exemplo. Então até hoje a gente tem professores desses cursos que inclusive se sentem na liberdade de mandar mensagens no grupo de servidores do campus dizendo que os alunos das exatas se esforçam mais, que tem que estudar muito mais do que os alunos da Pedagogia, então a gente percebe esse resquício entre as ciências exatas e humanas e daí se agrava muito mais a Pedagogia, porque além de ser no campus da ciências humanas é um curso que na sua maioria são mulheres. Então essa depreciação do curso é muito maior de estar dentro da ciência humanas e por ser um curso que geralmente são mulheres que fazem. (COORDENADORA UNIR).*

*Acho que historicamente a docência, principalmente a docência relacionada a infância e início da juventude [...] foi muito associada a função mais maternal da sociedade. [...] foi se constituindo como um espaço de possível trabalho do feminino, fundamentalmente de um trabalho mais direcionado a uma classe social específica de mulher. A mulher pobre sempre teve que trabalhar, das formas mais exploradas e vis do mundo. Mas, a docência acaba sendo um lócus de atuação da mulher de uma classe média, a partir ai dos anos 20 e 30 no Brasil, então eu associo muito, primeiro, por esse perfil, a docência ser o que é esperado da mulher sem que seus outros papeis sejam descaracterizados. [...]. E isso a gente observa até hoje, quando vemos movimentos de pais querendo retirar professores homens da educação infantil, por exemplo, eu acho que tem muito essa coisa associada ao cuidado, muito associada a possibilidade daquilo que a mulher "pode fazer" e o que isso construiu historicamente é que como foi associada a uma profissão de mulher, nós temos uma desqualificação intensa do que é esse trabalho. É uma contradição enorme que a gente vivencia: o espaço da docência ser uma*

*das primeiras portas de entrada profissional da mulher, oficialmente aceita e tudo, mas ao mesmo tempo um espaço altamente desqualificado por ser apenas um espaço de mulher. E isso a gente vê se compararmos os salários, por exemplo do que é a educação infantil com o ensino médio, basta ver quanto ganha uma professora de pré-escola e um professor de área de exatas no ensino médio por exemplo. (DOCENTE C – UEL).*

***Ora, porque temos uma sociedade dividida em classes sociais, com divisão sexual do trabalho e desse modo áreas de atuação, dividida entre coisas de homem e coisas de mulher. Então [...] as mulheres ficam com tarefas e trabalhos menos reconhecidos, de forma geral, olhando de um ponto de vista do patriarcado mesmo e aí nós mulheres somos colocadas como cuidadoras, como responsáveis pela educação, os homens pela política e pela cultura [...] Então assim para as mulheres, entre aspas, é mais fácil adentrar nesse passo na educação como extensão da sua tarefa de cuidar, de educar. A gente sabe que a história tem mostrado isso, é um curso que se tornou mais barato, também pela desvalorização profissional. Então que as mulheres têm condição melhor de acesso a esse, do que talvez em outro curso que elas gostariam mesmo, né. [...] Então no meu ponto de vista é isso, mas como de um limão se faz um limonada, nós temos que aproveitar esses espaços, estando na pedagogia para fazer esse tipo de debate, de mudar consciência, de se colocar nos outros espaços, sempre politicamente, sempre se colocar e ocupar os vários espaços, nos debates da universidade, nas sociedades, nos movimentos sociais, pelo menos eu tenho tentado fazer isso, apesar da grande carga de trabalho, mas são espaços que temos que ir fazendo esse debate ou não avançamos. (DOCENTE A – UNIR).***

Todas essas concepções expostas pelos estudantes e docentes foram se estabelecendo na sociedade, sendo demarcadas e reafirmadas pelos próprios registros históricos. Schiebinger (2001), Grozs (2000) e Nicholson (2000) nos apresentam dados importantes sobre como a mulher ao longo da história vai sendo desconsiderada e invisibilizada. Segundo a primeira autora “a teoria evolucionária era nitidamente enfocada sobre machos, dando a impressão de que os homens ‘evoluíram pela caça enquanto mulheres sedentárias seguiam, de perto, coletando e dando à luz’.” (SCHIEBINGER, 2001, p.258). As outras duas autoras também nos ajudam a pensar sobre essa questão quando nos mostra a forma que o corpo foi sendo tratado ao longo da história, assim como a sua associação às próprias mulheres. Uma vez que

A opressão patriarcal justifica-se a si mesma, pelo menos em parte, vinculando as mulheres muito mais intimamente aos corpos do que os homens e, através dessa identificação, restringindo os papéis sociais e econômicos das mulheres a termos (pseudo) biológicos. (GROSZ, 2000, p.68).

Tendo então como parâmetro as reflexões dessas autoras, vamos analisando que as mulheres e os homens vão se estabelecendo por meio de uma

relação binária, onde o homem, ser intelectual, destinado ao espaço público é correlacionado a mente, ao intelectual, a razão. Já as mulheres, sendo consideradas seres emocionais, são correlacionadas ao corpo, tido sem história, sem movimento intelectual, em que sua função se relaciona ao espaço privado, ao cuidado e assistencialismo.

Mas, qual a ligação dessas concepções a feminização do magistério? Todas, pois vai se criando um imaginário social, sendo reafirmado por essa sociedade machista que coloca as mulheres como seres inferiores e incompletos. Para compreendermos melhor como essa relação se dá no imaginário social, as contribuições Santos (2018, p. 1091) nos indica que é

[...] a partir de uma diferenciação anatômica – pênis ou vagina –, a sociedade classifica e determina lugar aos sujeitos em uma ordem social previamente instituída, definindo também comportamentos específicos a homens e mulheres e distribuindo a cada um funções, saberes e poder social, de acordo com as características distintivas que a própria sociedade constrói como sendo pertinentes a cada um dos sexos: inteligência e coragem para os homens e afetividade e fragilidade para as mulheres.

Diante dessas concepções históricas, que sempre invisibilizaram a mulher no seu sentido mais amplo é importante, assim como estes estudantes e docentes demonstraram, questionar e perceber que isso não é algo biológico, que nasce conosco, mas algo criado socialmente e culturalmente reafirmado. Afinal não somos animais, somos seres racionais, que pensam, que desenvolvem ações conscientemente, se conectando pelas relações culturais. A ideia de que as mulheres são “boas professoras” pelo fato de poderem ser mães é completamente equivocada, assim como a ideia de que todas as mulheres devem ser mães, ou professoras. Em outras palavras essas concepções são construções culturais e históricas que pela visão machista e patriarcal se tornam naturalizadas.

Isso nos remete a Saffioti (1976) quando fala das mulheres na sociedade de classes, uma vez que o capitalismo atinge diferentemente cada mulher, sendo ela da classe trabalhadora ou burguesa. A autora traz importantes contribuições sobre como as mulheres vão se constituindo como força de trabalho e o que se percebe é a sua intensa desvalorização à medida que o capitalismo avança.

O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, a mulher contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da

supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, a medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção. (SAFFIOTI, 1976, p. 18).

Essa subvalorização das mulheres, principalmente das mulheres das classes trabalhadoras, vai transgredindo ao longo do tempo e essa relação se torna tão visível que a sociedade “se acostuma” e começa a reafirmar determinados lugares como destinados a elas. Nesse ponto, mais uma vez, vemos o ecoar dos movimentos feministas e a maneira como eles foram essencialmente políticos, pois colocou em discussão temas da esfera privada, temas como a inferiorização do corpo e do trabalho feminino.

Foi a partir dessas discussões, inicialmente por meio de protestos e posteriormente sendo amparado por pesquisas acadêmicas que as mulheres começam a ganhar um pouco mais de espaço na esfera pública. E se atualmente esse percentual de estantes conseguem estabelecer essa crítica é devido aos estudos que foram desenvolvidos. É devido principalmente a reestruturação da escrita da própria história, uma vez que as mulheres não eram documentadas formalmente, conforme Schiebinger (2001) nos relata.

Então quando nos deparamos com essas respostas e com um percentual alto de estudantes das duas instituições (64,70% da UEL e 71,42% da UNIR) que apresentam essa visão crítica, há uma sensação de satisfação, principalmente porque as falas delas e deles se conectam com as falas das docentes, o que mostra uma relação teórica e crítica coerente.

Outra questão que também se destaca por alguns respondentes, dos dois grupos de subcategorias, e por duas docentes da UEL foi o fato de a sociedade estabelecer um tipo de “preconceito” contra os homens seguirem essas profissões, algumas trazem esse ponto de maneira crítica, como veremos no **Quadro 24** e outros trazem naturalizando essa relação, como veremos na próxima subcategoria. Em outras palavras cria-se uma ideia também estereotipada e errônea que os homens não são capazes de exercer uma função de educador infantil, ou são tidos como os grandes vilões das crianças, ou que só podem atuar nessas áreas em cargos de poder. A seguir temos as falas das docentes e depois dos discentes.

*A Educação Infantil e Anos Iniciais são frequentemente associados com cuidado, assistencialismo. Professoras são chamadas de tias por estudantes e familiares. Já os professores não são bem recebidos em*

**sala de aula, vistos como pedófilos em potencial, são mais valorizados em cargos de chefia e na disciplina Educação Física.** A feminização da docência coincide com a precarização da profissão: a desvalorização salarial, a redução da jornada de trabalho - assim as trabalhadoras devem acumular outros vínculos - e a possibilidade de conciliar o trabalho às atividades domésticas e maternidade. (DOCENTE A – UEL).

**O que nós temos geralmente é a naturalização da presença das mulheres nos cursos de pedagogia e um estranhamento da presença dos homens em especial se eles fizeram a escolha de atuar na educação infantil, né geralmente quando os homens busca o curso de pedagogia, as pessoas já destina um lugar para ele, ou de diretor, ou de coordenador pedagógico, enfim, então são todas as questões que precisamos discutir para romper e desconstruir essas relações preconceituosas, né, enfim, estamos caminhando, a passos lentos, mas estamos caminhando para isso.** (DOCENTE B – UEL).

Assim, percebemos nas falas essa ideia problematizando a imposição da sociedade em querer que apenas as mulheres exerçam essa profissão, além de destacarem questões como olhares negativos na hora do banho, ou ainda a baixa remuneração, uma vez que se o homem é tipo como o “provedor” precisa exercer uma profissão que dê possibilidades de sustentar uma família. A seguir podemos analisar os exemplos dessas justificativas.

**Quadro 24 – Respostas complementares que compõem a subcategoria “Visão crítica”.**

SUBCATEGORIA: VISÃO CRÍTICA	
<p>“Por uma “tradição” imposta que <b>ser professor é função de mulher, principalmente em educação infantil. O homem deve ter profissões “superiores”,</b> e desprezam o educador como uma profissão digna de ser exercida por qualquer gênero.” (DISCENTE 33 – UEL).</p> <p>“Na minha opinião, ainda há muito preconceito, <b>tanto dos homens que gostariam de cursar pedagogia, quanto dos empregadores.</b>” (DISCENTE 44 – UEL).</p> <p>“Acredito que devido a padrões ainda machistas e preconceituosos presentes em nossa sociedade, <b>principalmente no que se refere a educação infantil em momentos como a hora do banho, atraem ainda muitos olhares negativos em relação a figura do pedagogo.</b>” (DISCENTE 49 – UEL).</p>	<p>“Porque há um certo preconceito quanto aos homens em cursarem esse curso e também um certo preconceito em <b>se aceitar professores do sexo masculino pra exercer o seu ofício.</b>” (DISCENTE 3 – UNIR).</p> <p>“Porque, esse curso foi destinado a população feminina dentro do Patriarcado, <b>e os homens que o cursam são depreciados, pois segundo os mesmos é de “mulherzinha”.</b> (DISCENTE 9 – UNIR).</p>
<b>UEL</b>	<b>UNIR</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Outros elementos que também podem ser apontados é a

desvalorização da profissão, e essa quando ligada a figura do feminino recebe uma dupla desvalorização. Essa questão reafirma a feminização do magistério e a inferiorização da mulher, sendo destinada a ela profissões de menor valor intelectual e financeiro, sendo considerado um complemento da vida doméstica.

Como vimos no decorrer das análises, de maneira geral, a maioria desenvolve um senso crítico. Claro que em muitos casos ainda com contradições teóricas e conceituais, mas que ao ser mais bem aprofundadas têm possibilidades de desenvolverem uma aprendizagem que reflita uma ação transformadora dentro da sala de aula.

Porém, quando essas relações e caracterizações das mulheres, principalmente na profissão docente são reafirmadas demasiadamente, muitos acabam tendo essas versões históricas como verdades absolutas. E por isso ainda permanece nas justificativas da naturalização das relações, em que as mulheres por poderem ser mães são melhores professoras. A exemplo disso temos o segundo grupo de respostas das e dos discentes que não apresentaram uma visão crítica para pensar essa relação, pelo contrário acabaram reafirmando, colocando esse contexto de forma natural.

Assim, o segundo grupo tendo como subcategoria a “Naturalização das relações” está sendo representado pela UEL com um percentual de 33,72%, já a UNIR com 28,57%. Como vemos nas duas instituições o grupo pertencente a essa subcategoria foi menor, mas com uma representatividade significativa.

As argumentações que caracterizam esse grupo até colocam algumas críticas, pensando as relações sociais, porém ao justificá-las retornam a ideia de naturalização, relacionando questões emocionais, instinto maternal, cuidado sempre ligada a figura do feminino. Nesse sentido, ao realizarmos a contagem das expressões “maternidade/mãe/dom maternal” e “cuidado/cuidar/cuidadoras” percebemos que apenas a UEL se destacou, tendo um percentual de 30,43% para as primeiras expressões e 47,82% para o segundo grupo de expressões.

O conjunto das justificativas que relevaram essas expressões também estavam interseccionadas, assim o percentual total pensando os dois grupos de expressões foi 60,86%. Constatamos dessa maneira que a maioria dos respondentes nessa subcategoria relacionou o fato de as mulheres serem a maioria no curso de Pedagogia, a ações do cuidado e a possibilidade de maternidade, enfatizando a existência de um dom e um instinto maternal. Os estudantes da UNIR

revelaram outras características que serão tratadas adiante. Isso pode ser percebido nos exemplos expostos no **Quadro 25**.

**Quadro 25 – Respostas que compõem a subcategoria “Naturalização das relações”.**

SUBCATEGORIA: NATURALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES
<p><i>“Porque ainda existe um preconceito onde a sociedade machista acredita que pedagogia é coisa para mulher <b>pois toda mulher tem seu lado materno para lidar com crianças.</b>” (DISCENTE 10 – UEL).</i></p>
<p><i>“Crença de que o <b>“instinto materno” presente da mulher é indispensável na educação</b> (principalmente de crianças, forte influência histórica uma vez que a pedagogia é pensada no âmbito infantil primeiramente).” (DISCENTE 12 – UEL).</i></p>
<p><i>“<b>Porque a mulher é mais cuidadosa, cautelosa e tem um pontinho de mãe.</b> E porque a maioria das sociedades não confiam nos homens.” (DISCENTE 38 – UEL).</i></p>
<p><i>“<b>Geralmente o cuidado com crianças se espelha nos cuidados da mãe, um “olhar dedicado”, o que não se limita as mulheres, mas que é representado na sociedade atual.</b>” (DISCENTE 56 – UEL).</i></p>
<b>UEL</b>

Fonte: produzido pela autora, 2021.

É possível observar que há uma crítica em como a sociedade relaciona a profissão às mulheres, mas reafirmam que esses estereótipos construídos socialmente são partes quase como biológicas dessas mesmas mulheres. Essa ideia pode ser constatada principalmente pelas expressões **“pois toda mulher tem seu lado materno; instinto materno presente da mulher; porque a mulher é mais cuidadosa, cautelosa e tem um pontinho de mãe; o cuidado com crianças se espelha nos cuidados da mãe”**.

Santos (2009) desenvolveu uma pesquisa com um grupo de estudantes da UEL para entender as representações que esses tinham sobre a relação entre gênero e docência e o que se percebeu foi uma ideia de feminização e infantilização do magistério. Essa autora ainda destacou o contexto histórico e cultural de Londrina, mostrando onde as mulheres se encontravam nessa história e segundo ela

“[...] pode-se perceber que a história oficial apresenta a construção dessa cidade na perspectiva do masculino, ou seja, relata-se apenas a história dos primeiros homens, como seres corajosos, determinados, guerreiros, ousados, fortes. À mulher reservou-se o papel secundário nessa reocupação, restando-lhe como função manter, por meio da educação, a ordem e o progresso estabelecidos pela sociedade machista.”

Como bem sabemos, e foram reafirmados pelos diversos momentos dos movimentos feministas, as mulheres nunca tiveram em silêncio, elas foram

silenciadas pelos registros históricos. E precisamos mais do que nunca reafirmar essa ideia, pois quando uma mulher luta pela representatividade, pela equidade, contra opressão, mesmo que seja em espaços pequenos como a sala de aula de um curso de formação docente, não se está libertando apenas aquele grupo ou a si mesma, mas está abrindo possibilidades de liberdade para vários outros grupos de mulheres (trans, indígenas, LGBTQIA+, negras, trabalhadoras, estudantes, filhas, mães, tias, avós, entre outras).

Assim, como na primeira subcategoria sobre as “Visões críticas”, nessa também foram identificados outros elementos que justificam a presença massiva de mulheres na Pedagogia, porém são apresentados numa ideia mais naturalizada das relações, onde a escolha dos homens por outras profissões se dá pelo fato de se ter a Pedagogia voltada ao cuidado, não dando ênfase no ensino, destacando mais uma vez a concepção do homem enquanto ser intelectual, que se relaciona com a mente, com a razão, destinado ao espaço público e a profissões de poder. A seguir os exemplos dessas argumentações.

**Quadro 26** – Respostas complementares que compõem a subcategoria “Naturalização das relações”.

SUBCATEGORIA: NATURALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES	
<p><i>“Pois a sociedade julga o curso como “cuidar de bebês” e “fazer coisas que a maioria das mulheres fazem”, o que dá menor visibilidade do curso para os homens, o que é uma pena.”</i> (DISCENTE 22 – UEL).</p> <p><i>“Pelo fato de que ainda a sociedade acredita que pedagogia é curso para cuidar de criança e homens não sabem fazer isso, mas o curso vai muito mais além.”</i> (DISCENTE 36 – UEL).</p> <p><i>“Porque os homens não têm a mesma paciência e mansidão que as mulheres e pensam que pedagogia é somente para cuidar de crianças; sem saber que é bem mais amplo.”</i> (DISCENTE 47 – UEL).</p>	<p><i>“Acredito que seja pelo fato da mulher ser mais humana que o homem. Homem age mais pela razão e mulheres pela emoção.”</i> (DISCENTE 2 – UNIR).</p> <p><i>“Porque os homens são ambicionados a profissões consideradas de “poder” e não analisam o quanto é poderosa a educação. As mulheres sabem lidar melhor com as crianças, digo isso quanto a paciência, a forma de conduzir certas situações, porém não generalizo que a pedagogia é apenas para mulher, pois há homens com grande capacidade de ser pedagogo.”</i> (DISCENTE 13 – UNIR).</p>
UEL	UNIR

Fonte: produzido pela autora, 2021.

Em vários momentos, nessas e em outras justificativas a ideia do cuidado na educação infantil e ensino fundamental são latentes. Claro que, principalmente na idade pré-escolar o cuidado está fortemente presente, juntamente com o ensino e a aprendizagem. Como consequência dessa questão do cuidado

criou-se um estigma que os homens até podem ser professores se o foco for ensinar, mas quando se trata de cuidados, principalmente ligadas a questões de afetividade, ele não é capaz de exercê-lo ou é superior a isso.

Essas ideias é a reafirmação que ainda há um longo processo de desconstrução dessas visões. Essas concepções prejudicam muito a profissão e o curso de formação, por meio da desvalorização social, de não investimentos governamentais, por meio da descredibilidade dos próprios estudantes. Pois, se mesmo depois de cursar o componente curricular sobre as temáticas de gênero, ainda há concepções que reafirmam essas ideias errôneas sobre as mulheres e sobre os homens, é preciso intensificar essas discussões, transpassando o ambiente da sala de aula.

Isso vai ao encontro do que Bell Hooks (2019) vem criticando sobre algumas pautas isoladas dos movimentos feministas. Pois, não precisamos propor apenas uma mudança de visão daqueles que tentam manter esse sistema excludente e opressivo, precisamos também mudar a nós mesmos.

A formação de uma visão de mundo alternativa é fundamental para a luta feminista. Isso significa que o mundo que conhecemos de forma mais íntima, o mundo no qual nos sentimos “seguros” (ainda que esse sentimento esteja baseado numa grande ilusão), precisa ser radicalmente transformado. Talvez seja a percepção de que todos precisam mudar, não apenas aqueles que rotulamos de inimigos e opressores, que até agora têm servido para avaliar a autenticidade de nosso impulso revolucionário. Para que o movimento feminista contra a opressão existente possa progredir, para que possamos transformar nossa realidade atual, esses impulsos revolucionários precisam moldar de forma espontânea e livre nossa teoria e nossa prática. (BELL HOOKS, 2019, p. 237).

Por isso, o desenvolvimento dessas investigações, os eventos, artigos publicados, a concretização da Ciência Humana e Social como maneira de investigar as nossas relações sociais e propor uma visão mais crítica do mundo para tentarmos trazer para o centro questões que sempre estiveram a margem, pode ser uma maneira de tonar os nossos espaços melhores, a nossa profissão melhor, as nossas relações mais humanas e solidárias, as nossas crianças mais amadas e seguras, os nossos preconceitos desconstruídos.

Analisando de maneira geral o que foi apresentado nessa categoria podemos delimitar duas questões importantes. A primeira, tendo um enfoque tido como positivo, a grande maioria das duas intuições revelaram visões críticas sobre o porquê da presença de tantas mulheres no curso. Nela foi apontado questões como estereótipos sociais, relacionando sempre a mulher a cuidados maternos e não ao

ensino, a desvalorização e má remuneração da profissão, além da dissociação dessa profissão para homens, como se esses ora fossem superiores a essas funções, ora são considerados os grandes vilões das crianças, como estupradores em potencial. Essas visões foram ao encontro das respostas também das docentes, o que nos deixou empolgados uma vez que percebemos uma reflexão crítica para pensar as relações sociais e culturais da sociedade.

O outro ponto, está sobre o grupo que apresenta uma visão ainda muito naturalizada, que por mais que enfatizam essa visão estereotipada da sociedade em direcionar a docência para a mulher, reafirmam certos tipos de características como paciência, calma, instinto materno como algo da mulher. E o que nos parece é que se alguma mulher não se relaciona com essas características específicas são consideradas desviantes, incapazes para a profissão. Toda essa relação contribui para a contínua desvalorização do curso e da própria escola, enquanto instituição formativa, pois reduz a sua função de ensino, à aspectos afetivos e assistencialistas.

Nessa perspectiva, consideramos veemente que essas discussões precisam estar mais presentes no curso, dialogando com outras temáticas (pensando as duas instituições), mas também de forma específica (pensando em especial na UEL), para que seja dado um enfoque teórico mais direcionado para se discutir as questões de gênero no trabalho, nas relações de classe, na família, na escola, nas relações étnico-raciais, na universidade, entre outros. Pois, conforme já enfatizado, tendo novamente as referências em Bell Hooks (2019), a nossa ação verdadeiramente revolucionária precisa estar presente em nossa vida de forma livre, espontânea de tal maneira que não conseguiremos mais desarticulá-la da nossa teoria e da nossa prática.

Em conexão com esse pensamento chegamos a nossa última categoria, que vem justamente refletir sobre o viés da transformação social. Nela apresentaremos reflexões das docentes sobre o assunto, uma vez que pensar a transformação social é pensar o nosso compromisso e dedicação com a nossa própria prática, enquanto estudantes e enquanto profissionais da educação.

### 5.3.6 Categoria F: Transformação Social

Ao escolher qual formação seguir, muitas vezes naquele momento inicial, não temos a certeza de como nossas ações, nossas escolhas e opiniões irão influenciar aqueles que estão ao nosso redor. Quando menos percebemos já estamos tão mergulhados naquele universo formativo que começamos a questionar algumas mazelas do mundo que antes não faziam muita diferença. Quando nos dedicamos, prestamos atenção, começamos a lutar por uma formação que dê significado a nossa prática futura, começamos a perceber tamanha é a realidade que transformamos.

Mas, o que significa realizar uma transformação social? Ora, são ações que conseguem mover desde um grupo pequeno de pessoas até uma grande nação em prol de um objetivo em comum, que busque a melhoria da vida daqueles que sempre estiveram a margem, daqueles considerados minorias, mas que se acaso se juntassem se tornariam a grande maioria. Buscando então entender a opinião das docentes, questionamos durante a entrevista se elas percebiam que abordar e praticar essas discussões de gênero e principalmente com o desenvolvimento dos componentes curriculares “Educação e Diversidade” na UEL e “Educação, Gênero e Sexualidade” na UNIR teria um potencial de transformação social. Mais especificamente colocamos a seguinte questão:

- ❖ *Tendo em vista a sua concepção com relação a relevância dessa temática, principalmente envolvendo as discussões de gênero, na área da formação docente, especificamente em Pedagogia, e com a prática docente realizada nesse componente curricular, você considera, ou não, que abordar e praticar essas discussões no ambiente acadêmico, tem um potencial de transformação social nos ambientes escolares ao qual essas e esses futuros educadores irão atuar? Como? Por quê?*

É importante destacar que essa categoria não se ramificou em subcategorias, visto que ela é composta por apenas as respostas das docentes. Assim, de maneira unânime todas concordaram que sim, além de disponibilizarem relatos enriquecedores que nos fizeram refletir sobre vários âmbitos que compõem a formação em Pedagogia, a prática docente e as nossas relações enquanto seres humanos. A seguir temos as respostas das participantes das duas instituições.

*Sim, acredito no papel transformador nas escolas, desde que o tema*

**seja abordado com referencial teórico consistente e dados de pesquisa na área.** Só assim podemos combater o senso comum, as ideias de “cura gay”, o rebaixamento da discussão de gênero como “ideologia de gênero” e o movimento “Escola sem partido”. Mas destaco que esta disciplina não aborda apenas a questão de gênero, é um aspecto entre outros tantos como pessoas com deficiência, pobres, pessoas negras. Acredito que uma disciplina que aborde gênero mais profundamente poderá contribuir ainda mais, mesmo que a disciplina seja optativa. (DOCENTE A – UEL).

Com certeza, penso que o debate [...] propõe discussões extremamente importantes para o profissional pedagogo e para a sociedade como um todo. A medida que esse aluno tem contato com essas discussões, que envolve as questões de preconceito, discriminação, as construções sociais, como isso acontece, as questões de gênero e também as questões raciais, penso que ele acaba também influenciando a sua família, outros familiares, outros sujeitos que estão em seu entorno e a partir de uma discussão mais aprofundada, crítica, com uma boa base teórica, com certeza possibilita essa mudança não só de postura, mas de atuação profissional. **Ele pode possibilitar sim uma transformação social nos ambientes escolares, principalmente com a forma que ele lida com seus alunos no cotidiano, no sentido dele ficar atento a reprodução de papéis sociais, o papel da mulher, o papel da menina, brinquedos, brincadeiras de menina, brincadeiras de menino, né, que as vezes o professor no contexto da sala de aula reforça essas relações de gênero.** Enfim, esse profissional naturaliza essas relações quando ele não tem uma boa base de formação, quando ele não tem compreensão do seu papel nesse processo, né. [...] Eu considero de extrema relevância, né, a gente ainda tem uma crítica no curso que uma disciplina de 60 horas não dá conta desse conjunto de discussões. **Penso que é uma temática que tem que transitar no âmbito de todas as disciplinas que é ofertada no curso, porque nós estamos trabalhando com formação de professores, [...]** A medida que a possibilidade de homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades, que sejam tratadas de maneira igual, nas relações de mundo e trabalho, nas relações de espaços educacionais, nos espaços de formação, eu acredito sim nessa transformação social. **Ainda não destaquei que a formação desses profissionais possibilita a questão da organização coletiva, dos movimentos. Nós temos aí, a questão da universidade, nós temos movimento, né...um movimento feminista, um movimento organizado, que busca combater justamente esses preconceitos, eu acho que assim, a medida que os alunos vão tendo acesso a determinadas discussões, a determinada base teórica eles vão tencionar para a formação de políticas também [...].** (DOCENTE B – UEL).

Bom eu considero sim, completamente, que abordar essas discussões no ambiente acadêmico tem um potencial de transformação enorme. **Eu acho que não só tem um potencial de transformação, como é a nossa única via de transformação é a educação. Acho que um educador, um professor que não acreditar que a educação tem um poder transformador para além, também do seu caráter conservador, infelizmente, mas eu acho que se a gente não acreditar que tem esse potencial de transformação, acho que a gente não deveria estar em sala de aula.** Eu sou completamente favorável a essa discussão, desde o início da escolarização, a desmistificação desses papéis absurdamente cristalizados na nossa sociedade de coisas de homem e de coisas de mulheres. **Sou radicalmente contrária a toda e qualquer expressão de Escola sem Partido, a de Ideologia de gênero, todas essas questões que vem sendo fomentadas aí nos últimos 2, 3 anos, elas são para mim um retrocesso sem fim, um absurdo, completamente ideológicas, ao contrário do que pregam.** Assim acho que a gente tem que batalhar para que sim, tenhamos as discussões de gênero na educação básica, pela

questão de aceitação do outro, independente das suas características, e uma criança se ela passa a ter acesso a questão de gênero de uma forma não estigmatizada ela terá muito mais condições de ser menos preconceituosa, menos opressora na vida adulta. (DOCENTE C – UEL).

**Não só as discussões de gênero, mas todas essas que envolvem a diferença são fundamentais na formação do pedagogo, pois nossa matéria prima é “gente”, de todos os matizes, de todas as cores, gêneros, cultura, religião etc. Quanto mais se compreende a formação histórica desta diferença, mais aumenta a chance de uma escola inclusiva, mais aumenta a chance de desenvolver nos sujeitos escolares uma relação afetiva e política positiva com a escola. E é por meio de uma leitura histórica e crítica desta diferença que os pedagogos em formação compreenderão seu papel na promoção de uma sociedade mais democrática em termos jurídicos e de segurança. (COORDENADORA UEL).**

**Sem dúvida, as discussões da academia, nessa universidade e em outras, elas contribuem muito para a transformação do pensamento, né, e de uma atuação pelo menos, menos preconceituosa, que abra um pouco os olhares, que abre essa perspectiva de pensamento para não julgar, para não chegar já com um olhar julgador sobre o outro, sobre a outra principalmente. Porque as mulheres, as meninas, são muito julgadas, sempre, quase que primeiramente antes de perceber o contexto que elas estavam, que sofreram violência, ou que sofrem proibições constantes, que são colocadas como menos, pelo fato de serem mulheres, né, de nós nascermos como mulheres, então nós somos desde impuras, incompetentes, submissas, frágeis, burras, como quem não tem potencial, como quem é dependente, quase como quem tem a primeira opção de se prostituir e não como quem tem tanta capacidade, tanto como qualquer outro ser humano para se colocar como ser pensante, para ter dignidade no seu trabalho, na sua vida, para ter, assim, independência e autonomia. Então a universidade tem um papel primordial, né, para fortalecer esse pensamento progressista que deve chegar nas escolas, que deve mudar a situação das escolas porque o que eu tenho acompanhado, não só em Rondônia, mas hoje aqui, olhando para Rondônia, nas escolas que conheço e é um pensamento muito retrogrado, assim, sempre de julgar a criança, sempre de julgar e mesmo assim, uma criança violentada é julgada em vez de ser acolhida. Professoras que sofrem violência são julgadas, antes de serem acolhidas, antes de serem compreendidas, antes de serem ajudadas, infelizmente. E quem faz isso são pessoas cristãs, como se diz cidadãos e cidadãs de bem, que vivem com a bíblia debaixo do braço, então é uma incoerência muito grande. Como transformação social mais profunda e a gente leva um tempo muito maior para ver essa transformação acontecer. Tem que concordar também com isso que é um processo lento, que é um processo cultural profundo, que mexe em feridas históricas do patriarcado que estão cristalizadas. Então é preciso trabalhar sempre, permanentemente, de todas as formas possíveis, para que a gente tenha menos preconceito, menos discriminação, menos violência, menos dores, especialmente, de todos os seres humanos, mas em especial por parte das mulheres e de lésbicas, travesti, homossexual em geral. (DOCENTE A – UNIR).**

**Com certeza, tem um potencial imenso de transformação social. Então a partir do momento que a gente começa a falar sobre esses modelos de relação entre homem-mulher, entre as mulheres e os homens entre si, né, a partir do momento que a gente começa a fazer uma reflexão sobre as relações de poder que existem, a gente abre a possibilidade de construir outro tipo de organização social, num outro tipo de relação. [...] E essa é uma discussão também que não pode ficar presa**

*apenas ao componente curricular, [...]. Então quando eu faço a discussão, né...eu tenho uma disciplina que tenho ministrado que é "Brincar e Educação", inevitavelmente a gente entra nessa discussão também, porque a educação infantil, **o brincar da criança é sempre um brincar exploratório, então essa ideia de que existe um brincar do menino e um brincar da menina é algo extremamente perverso do adulto em relação a criança, que está explorando esse mundo.** [...] Então é muito comum algum país fazerem recomendações para as professoras, então, oh, meu filho não pode brincar de boneca, ou meu filho não pode pintar com o lápis cor de rosa, como se isso fosse criar uma tendência para uma construção da identidade sexual da criança e isso não tem nada a ver né. [...] **Então eu penso que esse componente ao ser discutido na academia, na universidade, ele traz essa possibilidade potencial de transformação social no ambiente escolar, porque a gente vai está dando uma bagagem teórica e argumentativa para que esses futuros profissionais possam pensar outras estratégias de currículo, outras práticas docentes, outras formas de como organizar o brincar da criança, construindo outros modelos de relações.** [...] Nós sabemos que nossas alunas vão encontrar um grande desafio, [...] então eu acredito que a universidade abrindo esse espaço de reflexão, pensando outras práticas, outros modelos de currículo é uma forma da gente materializar esse potencial de transformação social que essa disciplina traz. (COORDENADORA UNIR).*

Mesmo tendo uma extensão maior, com relação ao tamanho das falas, decidimos por deixá-las uma após a outra, sem comentários, uma vez que foram tão ricas ao mesmo tempo em que se complementavam fazendo-nos refletir sobre vários pontos. O primeiro dele, destacando inicialmente a UEL, é o fato de as docentes também concordarem que o componente "Educação e Diversidade", mesmo sendo essencial na formação, não dá conta da especificidade das discussões de gênero, por conta das variadas temáticas que ele também deve contemplar. Assim, seria mais que urgente um componente específico, mesmo que optativo, para trabalhar de forma teórica e prática as discussões de gênero.

O segundo ponto que podemos revelar, e agora pensando as duas instituições, é o fato que ao mesmo tempo que é importante um componente específico, as temáticas de gênero não podem se restringir a ele, pois ela transita por todas as nossas relações e todas as áreas do conhecimento. A Coordenadora da UNIR compartilha algumas experiências realizadas em um componente que ela ministra, que por sua vez vai ao encontro com falas já discutidas de discentes que revelaram essas experiências, pensando as relações de gênero principalmente no brincar, o que nos indica uma importante coerência entre o que a docente nos mostra e o que os discentes confirmaram.

No terceiro ponto, podemos relatar sobre a potência que uma formação bem sistematiza e comprometida tem a capacidade de incentivar uma

nova visão de mundo. As docentes demonstram que, principalmente no curso de Pedagogia, as meninas que entram em contato com essa temática começam a questionar suas próprias existências, os lugares e costumes que a sociedade tem demarcado para elas. Ao questionarem tem a possibilidade de rever e mudarem essas relações.

Em conexão com essa ideia, quando elas questionam suas relações sociais e a composição histórica que o patriarcado as coloca, elas e eles, enquanto futuros docentes, também têm potencialidades excepcionais para desenvolverem uma prática não preconceituosa, não sexista, não opressora, que desconstrua ideias de “brinquedos de meninas e brinquedos de meninos”. Mas, é preciso ter segurança desse trabalho, é preciso estudar, entender as relações históricas e sociais que são construídas para que chegássemos a nossa sociedade atual, além, e digo que talvez seja a principal questão, é preciso querer assumir essa posição. Uma vez que

[...] não posso ser professor [professora] sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência de fato” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2014, p. 101) [acréscimo nosso].

Ao assumir esse posicionamento e direcioná-los a uma prática docente, aos estudos, as pesquisas, nas famílias, estamos desenvolvendo um início de uma transformação social. Claro que esse processo longo e complexo, pois temos que desconstruir inicialmente os próprios preconceitos e as próprias verdades “prontas e acabadas” que habitam em nós.

Outra questão que também influencia a dificuldade no desenvolvimento dessa postura transformadora é que constantemente, e aqui colocando especificamente as discussões de gênero, somos intimidados pelas famílias das crianças, às vezes por nossos próprios docentes formadores, além da divulgação e disseminação de inverdades que transitam em meios conservadores que exercem certo tipo de poder nas nossas ações. Como exemplo podemos citar as igrejas, o poder político partidário, as redes sociais, as famílias, as propagandas, o currículo da escola, entre outros.

Como consequência desse movimento tivemos o tão disseminado

“Escola sem Partido” que mesmo tendo sido veemente criticado por pesquisadores, docentes, universidades e por muitas escolas, e por ter sido tornado inconstitucional, esse movimento influenciou e vai continuar influenciando muitas dessas ações conservadoras, impedindo a construção de um ambiente mais acolhedor e menos excludente. Mas é preciso resistência, conforme nos revelou Paraíso (2016).

A resistência possui um potencial de crescimento, florescimento e transformação que necessitamos para habitar a terra [...]. Ela possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis. Ela é a força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações. É esse potencial de criação que precisamos acionar para impedir que os desejos sejam codificados pelos poderes. É esse potencial de criação da resistência que necessitamos acionar para embaralhar esses códigos tristes e para voltar a sorrir. (PARAÍSO, 2016, p. 408).

É preciso assumir esse compromisso ético, político e transformador, amparados por uma fundamentação teórica que dê bases para a ação docente. E foi exatamente essa postura, comprometida e em defesa das discussões de gênero, que identificamos nos relatos dessas docentes colaboradoras. As suas resistências têm se transformado em ensino, em formação, em aprendizagens tanto delas como dos discentes, mesmo que as vezes não consigam contemplar todos.

Mas, ainda sim, essa formação teórica e conceitual desenvolvida no componente “[...] *tem um potencial de transformação [...]. Acho que um educador, um professor que não acreditar que a educação tem um poder transformador para além, [...] se a gente não acreditar [...] a gente não deveria estar em sala de aula.* (DOCENTE C – UEL). Por isso, é “*preciso trabalhar sempre, permanentemente, de todas as formas possíveis, para que a gente tenha menos preconceito, menos discriminação, menos violência, menos dores [...]*” (DOCENTE A – UNIR).

Buscar uma sociedade melhor, uma transformação social, uma formação de qualidade é saber, querer e fazer uma ação. Assim, tendo uma visão geral dos relatos apresentados nessa categoria F verificamos que a transformação social e a formação docente está constantemente se cruzando no ambiente acadêmico. E ela pode ser vista ora pelo desenvolvimento do componente curricular por parte das docentes ao se comprometerem com essa discussão, ora pela aprendizagem discente por meio também desse comprometimento com a formação.

O ápice dessa transformação conseguimos identificar não apenas na descrição de uma nova visão de mundo, mas uma mudança de postura a partir da vivência em sociedade. E isso foi percebido principalmente em relatos sobre a

desconstrução de preconceitos, sobre a forma como começam a questionar algumas brincadeiras e histórias.

Esses questionamentos, a partir de uma base fundamentada na formação, dá segurança a esses discentes para uma futura atuação. Mas, como relatado pela Coordenadora da UNIR esse é um processo sempre desafiador: *“então eu acredito que a universidade abrindo esse espaço de reflexão, pensando outras práticas, outros modelos de currículo é uma forma da gente materializar esse potencial de transformação social que essa disciplina traz.”*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: HÁ COMO FINALIZAR?

Desenvolver as considerações finais sempre é um processo particularmente complexo, principalmente por parecer que ainda faltam tantas coisas a serem ditas. Mas, também percebo que é um processo importante, pois ao desenvolvê-las revisitamos toda a pesquisa e revemos quais são os pontos essenciais que gostaríamos de enfim colocar aos leitores e leitoras que até aqui nos acompanharam.

Como podemos notar, as considerações finais é a única Seção que não veio acompanhada de uma epígrafe e isso não foi por acaso. Ao tentar encontrar uma arte que representasse esse momento da escrita, fomos percebendo que ao mesmo tempo em que não encontrávamos algo que a representasse, ela se ligava com todas as outras aqui já expostas. Por isso não sentimos a necessidade de reafirmar esse momento.

Quando olhamos para o contexto geral da pesquisa, podemos dizer que desenvolvê-lo exigiu-nos muita paciência, mesmo em momentos que não conseguíamos tê-la. Isso nos retoma a ideia de que *“mesmo quando o corpo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, eu finjo ter paciência”* (música de Lenini). Entretanto, também passamos por momentos que *“tivemos vontade e pressa de lutar, andar pelo mundo a fora vestida de brilho e flor. Enfatizar que a culpa que carregamos não é nossa, que é preciso dividir esse fardo, que podemos fazer poesia pelo corpo e afrontar as leis que o homem criou para nos mal dizer”* (parafraseando a música de Ekena).

Mas nada disso nos tocou tanto ao nos apegar à ideia do legado que podemos deixar. Sobre as contribuições concretas que essa pesquisa disponibiliza para esse grupo de estudantes e docentes que colaboraram consideravelmente para que essa investigação se concretizasse, além das contribuições para as universidades e para pesquisas futuras. *Assim, chegamos à conclusão que estar comprometida com essa temática e com essa pesquisa foi a maneira de aumentar a montanha que muitas mulheres – e todas as pessoas que se sentem excluídas e discriminadas em consequência das desigualdades de gênero – que vieram antes de mim construíram, para que outras mulheres – sempre no plural – que virão depois de mim possam ver mais longe* (parafraseando a poesia de Rupi Kaur).

Assim, ao retomar o nosso objetivo geral que foi “compreender como

as relações entre gênero e Formação Docente são articuladas por meio de um componente curricular, e são percebidas e questionadas por estudantes e docentes dos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR”, percebemos quão enriquecedor e desafiador foi chegar a esses resultados.

Ao tratar de questões de gênero, mesmo enfatizando sempre numa perspectiva formativa e teórica, caminhamos por sentimentos pessoais, por preconceitos muitas vezes velados, por perspectivas que iam ora contra, ora a favor do tema, mas que de maneira geral nos trouxeram grandes contribuições para pensarmos e reafirmarmos a importância dessa formação.

Ao fazermos uma análise geral dos dados – estudo documental, entrevistas e questionários – das duas instituições, foi possível constatar que na grande maioria dos casos houve coerência entre o proposto nas ementas, o apresentado pelas docentes e as respostas dos discentes. Claro que também houve exceções, principalmente quando as respostas se conectavam a situações mais pessoais, colocando em xeque questões morais voltadas à religiosidade e a influência de familiares, ou ainda sobre as contradições conceituais.

Para entender esse contexto é importante retomarmos brevemente alguns pontos da análise. Na primeira parte trazemos o contexto social das duas instituições a partir dos Projetos Pedagógicos. Aqui também realizamos uma reflexão sobre as ementas dos componentes curriculares que fizeram parte dessa investigação (Educação e Diversidade – UEL; Educação, Gênero e Sexualidade – UNIR). O que conseguimos destacar foi que as discussões dispostas no currículo da UEL aparentam mais abrangência, não dando tanta especificidade às discussões de gênero, colocando-o dentro de vários outros temas dispostos em uma carga horária de 60 horas. Na UNIR, a descrição da ementa se mostra mais direcionada. Sendo desenvolvida em uma carga horária de 40 horas são trabalhadas temáticas de gênero, que vão ao encontro dos movimentos feministas, passando pela sexualidade e tendo as questões teóricas e práticas correlacionado com a escola e a sociedade em geral.

Ao chegamos no segundo momento da análise, mais especificamente sobre os “Contextos de quem fala”, fizemos uma apresentação e caracterização inicial das docentes e discentes. Essa abordagem inicial foi comprovando que estávamos lidando com duas realidades completamente diferentes.

A UNIR, *campus* de Ji-paraná é uma universidade federal do Norte do país, que atende estudantes em grande parte de regiões rurais e cidades pequenas do estado de Rondônia. O público respondente demonstrou ter uma faixa etária maior, além da sua maioria exercer alguma atividade remunerada. Já a UEL, uma universidade estadual, que atende estudantes de diversas partes do estado do Paraná e fora dele. Os respondentes em sua maioria são jovens, tendo uma média de 22 anos e que tem se dedicado quase que exclusivamente aos estudos, ou seja, a maioria não exerce atividades remuneradas. Também observamos que a maioria dos respondentes das duas instituições se identificaram como mulheres. Com relação as docentes são todas doutoras, as suas temáticas centrais de pesquisa se entrecruzam com as temáticas de gênero, mas não de maneira tão específica, a que mais se aproximou foi a docente da UNIR.

Após essa apresentação inicial, chegamos à parte “Para dizer o que?” a qual foi desenvolvida a análise a partir das categorias temática. Na Categoria A, trabalhamos com a ideia das “Experiências Formativas” e o que se percebeu é que antes da graduação, poucos estudantes tiveram contato com essa temática. A UNIR, por exemplo, destacou essa experiência apenas após ingressar na graduação. Na UEL mesmo alguns estudantes terem revelado essas experiências no ensino básico, a maioria afirmou ter sido superficial. Muitos desses estudantes também só tiveram um contato mais específico na graduação em Pedagogia.

Porém, quando chegamos à Categoria B, sobre as “Concepções de Gênero” anteriores ao componente curricular, a maioria da UNIR revelou saber, mas, transitou entre respostas que pensam o gênero numa perspectiva social e numa perspectiva biológica. Já na UEL a grande maioria informou não saber o significado desse conceito antes do componente. As duas revelaram contatos por meio da igreja, da família e de amigos, porém ainda permanecem reafirmando o discurso preconceituoso.

Ao passarmos para a Categoria C, sobre as “Transformações Conceituais”, questionamos sobre as mudanças nas aprendizagens e o fato de se sentirem ou não preparados para atuarem, o que percebemos foi um grande distanciamento das duas instituições. Enquanto na UNIR, mesmo revelando alguns problemas, a maioria relatou importantes aprendizagens conceituais sobre o tema, assim como se sentirem capazes de atuar com a temática. Na UEL o movimento foi

inverso. Ao passo em que revela novos conhecimentos, pensando as questões de gênero, a maioria não se considera capaz de atuar em sala de aula. Aqui vemos se destacar fortemente a questão da especificidade da discussão em um componente curricular.

Na Categoria D foi questionado sobre as contribuições dessas discussões para a vida pessoal e profissional, assim como sobre a importância de tê-la na formação em pedagogia. Essa categoria foi denominada de “Gênero da Formação”. De maneira geral os estudantes das duas instituições demonstraram um nível pelo menos básico de reflexões que podem direcionar a uma ação docente não excludente, preconceituosa e estereotipada. Entretanto, não é algo tão simples, pois houve um pequeno grupo da UEL que demonstrou contradições teóricas e práticas de se pensar as discussões de gênero.

Ao passarmos pela Categoria E que pensou sobre “Mulheres e a Docência” questionamos sobre o fato de a grande maioria de estudantes no curso de Pedagogia ser mulher. Em um contexto mais amplo, foram destacados dois pontos: o primeiro, sendo visto como positivo, demonstra que nas duas instituições, a maioria representou visões críticas sobre a presença de tantas mulheres no curso. Elas e eles destacaram questões como estereótipos sociais, onde a mulher sempre é relacionada ao cuidado maternal e não ao ensino, a desvalorização profissão, além da dissociação da profissão para homens. O segundo ponto foi a visão naturalizada. Por mais que em alguns momentos colocavam uma crítica a ideia estereotipada de direcionar a docência sempre à mulher, ao tentarem justificar essa situação, reafirmavam certos tipos de características como paciência, calma ou instinto materno como característica inata e exclusiva da mulher, retornando à ideia naturalizada.

Ao finalizar com a Categoria F, sobre a “Transformação Social” trazemos contribuições apenas das docentes. Pedimos para que relatassem suas opiniões sobre o potencial de transformação social que essa discussão tinha. De maneira inquestionável todas elas revelaram importantes aspectos de uma formação bem estruturada nas temáticas de gênero. Destacaram que por meio do componente pode sim ser desenvolvido um potencial de transformação, além de ser pensado em uma perspectiva ampla, plural e processual, um dos principais meios para construirmos uma educação e uma sociedade menos preconceituosa, menos violenta e menos excludente.

Ao olharmos para os dados percentuais das categorias, assim como para as justificativas, foi possível constatar que o componente curricular desempenha importante papel nessa formação, pois os estudantes chegam à universidade com conhecimentos precários sobre as relações de gênero. A grande diferença que percebemos nas duas instituições foi que o componente curricular específico e obrigatório, como previsto na UNIR, tem um potencial de aprendizagem mais direcionada ao invés de tratar o tema de gênero apenas em um contexto de diversidades.

Mas, também é importante enfatizar que tê-la apenas em um componente, sem aprofundamentos futuros, sem participações de eventos, debates, grupos de estudos e em discussões de outros componentes, pouco ajuda nessa formação. A formação docente não se restringe ao ambiente da sala de aula. Ela é movimento e processual e se complementa com outras experiências. Nessa perspectiva, reafirmamos que as discussões de gênero precisam estar mais presentes no curso, dialogando com outras temáticas, com outros componentes.

Conforme já viemos destacando em vários momentos, todo esse desenvolvimento nada tem efeito se não assumirmos também essa postura transformadora e comprometida com a formação, pois apenas assim uma ação verdadeiramente revolucionária estará presente em nossa vida de forma livre, espontânea, de modo que não conseguiremos mais desarticulá-la da nossa teoria e da nossa prática (BELL HOOKS, 2019).

Cada discussão levantada dentro do ambiente da sala de aula tem um potencial de atingir diferentes universos; tem a possibilidade de questionar o movimento social, o movimento histórico e os próprios registros históricos, assim como as pesquisas científicas desenvolvidas até então. E isso foi percebido principalmente pelas falas das docentes, quando revelam que a partir dessas discussões muitas discentes começam a questionar os lugares impostos a elas, desde a infância.

É importante enfatizar que apesar de termos tido um foco em nossa pesquisa, ao desenvolver o exercício investigativo, outras questões foram levantadas. Mais enriquecedor que o próprio resultado da pesquisa, são as experiências e aprendizagens que adquirimos em todo o processo. Assim, a partir desses dados podemos questionar: ao final dessa formação, visto que a nossa pesquisa focalizou estudantes do segundo ano do curso, a segurança de atuar com

a temática de gênero terá se fortalecido? A partir dos estudos em outros componentes curriculares, as dúvidas e lacunas que alguns estudantes tiveram foram esclarecidas e fortificadas? Será que os outros docentes têm a compreensão da obrigatoriedade da temática na formação, assim como sua relevância para uma atuação futura em escolas repletas de diversidades de gênero, étnica, de ideias, de saberes, de formas de sentir e formas de ser?

Infelizmente esses questionamentos não puderam ser abordados nessa pesquisa, mas são importantes questões que precisam ser investigadas em momentos oportunos, por outros olhares e mentes curiosas que tentam elucidar formas de tornar o currículo acadêmico mais diversos, plural e horizontal. Porém, mesmo não conseguindo abordar essas questões na discussão, temos alguns pontos que ainda precisam ser colocados, principalmente sobre pensar “a partir de tudo aqui abordado, questionado, refletido, quais são as proposições que temos a oferecer?”

Como sabemos, as realidades sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas dessas duas instituições são completamente diferentes, por isso não tivemos em nenhum momento a intenção de compará-las, mesmo que elas compõem categorias em comuns, ou ainda que suas repostas foram pensadas e analisada em conjunto. A nossa intenção foi trazer duas realidades, que ora se aproximaram e ora se afastaram. Isso nos possibilitou perceber avanços e retrocessos nessa formação, sobre diversos aspectos, principalmente quando retomamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores da Educação Básica de 2019, e percebemos que as discussões de gênero não são mais contempladas, nem de maneira obrigatória nem optativa.

Tendo então os dados da nossa pesquisa e esses retrocessos amparados pelos nossos governantes, ressaltamos a importância de a universidade manter-se firme contra essas formas de opressão e silenciamento. Assim, a nossa proposição para as duas instituições se dá da seguinte maneira. Primeiramente, pensando a UEL, visto que mesmo tendo a discussão contemplada de maneira obrigatória no currículo desde 2007, conforme relatado pelas docentes, ela ainda não se encontra de maneira específica.

Dessa maneira, a partir da supervisão e orientação da Prof. Dr.<sup>a</sup> Adriana Regina de Jesus, proposto ao final de 2020, ao colegiado do curso de pedagogia que fosse ofertado um componente curricular específico de maneira

optativa sobre as temáticas de gênero, correlacionando com o currículo e a educação escolar. Esse componente, após ser aprovado para o primeiro semestre de 2021, ficou denominado como “Currículo, Gênero e Educação Escolar”, tendo 60 horas de duração e será disponibilizado a todos os cursos de licenciatura da UEL, com uma oferta de 20 vagas. Devido a pandemia da Covid-19 o realizaremos de maneira remota, duas vezes por semana, no período matutino.

Com relação a UNIR, como vimos em toda a discussão, 2019 foi o primeiro ano na história do curso de Pedagogia que a discussão esteve presente de forma específica e obrigatória. Assim, como o curso no segundo semestre estava paralisado devido também a pandemia da covid-19, a ideia é que a partir do primeiro semestre de 2021, entrar em contato com o colegiado do curso de Pedagogia dessa instituição para propor um retorno tanto dos dados que foram produzidos na pesquisa, por meio de uma apresentação oral, como para pensar junto deles, uma proposição. A ideia transita entre uma palestra, uma oficina, ou até mesmo um compartilhamento de um componente curricular optativo, que se possível também fosse ofertado aos outros cursos de licenciatura, assim como faremos na UEL.

Ao indicar essas proposições não temos a intenção de “invadir” essas realidades, para mostrar algo “melhor”. Essas realidades são constituídas de universos ricos e complexos. A nossa ideia é levar novos questionamentos, reflexões, compartilhamentos, conhecimentos e aprender junto com elas e eles sobre esse tema que ainda tem tantas dificuldades de ser pensado e discutido, de ser visualidade como algo que faz parte da nossa existência, da nossa história.

Quando questionei no título das considerações se “há como finalizar?” é importante responder que não, essa temática não pode e não deve ser finalizada. Ainda há muito o que ser discutido, aprendido e problematizado, principalmente quando conectamos a educação nesse processo, e, quando falamos em educação estamos também reportando a Formação Docente. Precisamos fortalecer essas discussões para resistir, juntos, contra esses retrocessos que estamos passando.

Apesar de termos já apresentado no decorrer da discussão que apenas estes componentes curriculares não dão conta de toda a formação, assim como da própria construção de uma sociedade menos excludente, é importante enfatizar que ele se torna um passo nessa caminhada extensa que compõe as nossas relações. Aqui o efeito pode ser pensado como uma importante

aprendizagem para iniciar essa caminhada, ao se conectar com os outros componentes, com as outras discussões que fazem parte do ambiente universitário, com o cotidiano da prática docente, as pesquisas desenvolvidas e o amadurecimento de uma visão crítica, além de assumir uma posição, digamos, uma posição revolucionária, as possibilidades de transformação social se expandem e se multiplicam.

Lembrando sempre que todas essas questões são possíveis e complexas ao passo que são também extremamente necessárias. Quando pensamos na ideia de “possíveis” voltamos aos relatos das e dos estudantes e docentes sobre como foi desenvolvido esse componente, ao passo que também nos referimos a ideia de complexidade, principalmente a não consideração dessa temática como importante, mesmo no ambiente acadêmico. Mas, também vemos a partir dessas questões como ela é necessária para desconstruir ideias preconceituosas, excludentes, machistas do outro.

Nessa perspectiva, vai se constituindo o processo formativo, pois esse é o sentido que viemos apresentar nesse trabalho. O processo se torna uma palavra importante para entender esse movimento, pois a transformação social, a resistência e luta contra esses retrocessos que aconteceram nos últimos anos, a nossa postura revolucionária e a potência dessa temática se dá por meio de um processo.

Nesse sentido, a cada investigação contribuimos veementemente para o fortalecimento do tema, para uma melhoria na qualidade desse ensino e não apenas sob uma perspectiva, mas por meio de uma análise que visou olhar para as vozes das e dos estudantes e para as docentes. Assim, “se de nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens [e nas mulheres] e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.” (FREIRE, 2019, p. 253, acréscimo nosso).

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Mario *et al* (coord.). Las brechas de género en la producción científica Iberoamericana. Buenos Aires: Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS-OEI), 2018.
- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido. o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2019.
- ANDIFES. **V pesquisa nacional de perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) DAS IFES – 2018**. Brasília: ANDIFES/FONAPRACE, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.
- ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Núcleo Interdisciplinar em Estudos e pesquisas em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BIANCONI, Giulliana; BRUNO, Maria Martha; FERRARI, Marília. Mapa da Violência de Gênero: Mulheres são quase 67% das vítimas de agressão física no Brasil. **Gênero e Número**. 2019. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-67-agressao-fisica/>>. Acesso em 15 out. 2020.
- BITTENCOURT, Naiara Andreoli. As “ondas” dos movimentos feministas e o eurocentrismo da história. **Revista Insurgência**, Brasília, ano 1, v.1, n.1, jan./jun, 2015.
- BONFIM, Cláudia. **A condição histórica da mulher: contribuição da pedagogia histórico crítica na promoção da educação sexual emancipatória**. Uberlândia: Navegando, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 14 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 03 Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <[https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2020/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE\\_CP-2\\_20dez2019.pdf](https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2020/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CP-2_20dez2019.pdf)>. Acesso em: 25 Jan. 2021.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Dialógica**, v. 1, 2006.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos Artigos por Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de subjetividades: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2019**. Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>. Acesso em: 15 out. 2020.

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. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2009.

CRUZ, Éderson. **Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015.

CRUZ, Lillian Moreira. **Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UESB**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, BA, 2014.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2, maio/ago., 2007.

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário**: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

FIRMINO, Flávio Henrique; PORCHAT, Patrícia. Feminismo, Identidade e Gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. **Revista Brasileira Psicologia e educação**, Araraquara, SP, v.19, n.1, p.51-61, jan./jun., 2017.

FOX KELLER, Evelyn. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, n. 27. Campinas, p.13-34, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Gênero das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: \_\_\_\_\_. **Escola Sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2 ed, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n.17, n.53, p. 721-737, 2017.

\_\_\_\_\_; *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <[https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2020.

GIOVANNETTI, Caroline. **Documentos Curriculares em contexto de avanços reacionário**. Os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no Ensino Médio brasileiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

GROSZ. Elizabeth. Corpos Reconfigurados. **Cadernos Pagu**, n. 14, p. 45-86, 2000.

HAMPEL, Alissandra. **A gente não pensava nisso...: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS**. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista: da Margem ao Centro**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INEP. **Censo de educação superior 2017: divulgação dos principais resultados**. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – graduação de 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 out. 2020.

IRENEU, Bruna Andrade. Los niños visten de azul y las niñas visten de rosa”: la agenda LGBTI frente a la ofensiva de la extrema derecha en Brasil. In: MENDOS, Lucas Ramón. **Homofobia de Estado 2019**. 13 ed. Ginebra: ILGA, 2019. Disponível em: <[https://ilga.org/downloads/ILGA\\_Homofobia\\_de\\_Estado\\_2019.pdf](https://ilga.org/downloads/ILGA_Homofobia_de_Estado_2019.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2020.

JESUS, Adriana Regina de. **Gênero e Docência: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina**. 2009. Tese (Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, Betina Silva. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.21, n.3, p. 883-903, set.- dez., 2013.

LIMA, Tatiana de Lucena. **Identidade, currículo e formação docente: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas de estudantes de pedagogia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições**, Campinas, SP, v.19 n.2, maio/ago.,2008

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Walkiria de Jesus F. **Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA-São Luís**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun, 2010

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MICHELS, Eduardo; MOTT, Luiz, PAULINHO. **População LGBT Morta no Brasil: relatório GGB 2018**. Grupo Gay da Bahia, 2018. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. DESLANDES, Suely Ferreira *et al* (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Tereza Lopes; SCHIMANSKI, Edina. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. In: FERREIRA, A. J., (org). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 66-91.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n.34, p. 351-364, jan./abr., 2020.

MULLER, Luciane dos Santos. **Formação do pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.

MPPR. **Criança e Adolescente**. Ministério Público do Paraná, 2020. Disponível em: <

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em 03 Ago. 2020.

OLIVEIRA, Catarina Nascimento de. As “ondas” do feminismo: movimentos em avanço. In: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2015, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu, PR: Unioeste, 2015. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/Anais%20Coninter%204/GT%2010/04.%20NAS%20%23U201cONDAS%23U201d%20DO%20FEMINISMO.pdf>> . Acesso em: 03 Ago. 2020.

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.9, p.11-27, maio/ago., 2003.

OSADA, Neide Mayumi; COSTA, Maria Conceição da. A construção social de gênero na Biologia: preconceitos na biologia molecular. **Cadernos Pagu**, Campinas–SP, n.27, p. 279-299, jul./dez., 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez., 2016

PAVAN, Ruth. Currículo: a construção da identidade de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos [eletrônica]**, v.13, n.2, p.102-111, maio/ago., 2013.

PERICOLO, Camila Sá. **Educação e Sexualidade: História de uma disciplina no curso de Pedagogia da UDESC**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. **Labys, Estudos Feministas**. n.3, jan./jul. 2003. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys3/web/bras/marga1.htm>>. Acesso em 03 Ago. 2020.

REIS, Greissy Leoncio. **O gênero e a Docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de educação Euclides Dantas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v.38, n.138, p.9-26, jan./mar, 2017.

RIBEIRO, Diego Duarte. **Relações de Gênero e formação docente: Masculinidades e posturas feministas no curso de Pedagogia da UNIFAL-MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2018.

RIBEIRO, Márden de Pádua. A temática do gênero nas disciplinas de currículo de cursos de pedagogia: uma incômoda ausência e um diálogo necessário. **ORG & DEMO**, Marília, SP. v. 17, n. 2, p. 45-66, jul./dez, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. v.4. Petrópolis: vozes, 1976.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Patriarcado, violência**. São Paulo: Graphium Editora, 2011.

Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1741437/mod\\_resource/content/1/G%C3%AAnero%2C%20Patriarcado%2C%20Viol%C3%AAncia%20%20%28livro%20completo%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1741437/mod_resource/content/1/G%C3%AAnero%2C%20Patriarcado%2C%20Viol%C3%AAncia%20%20%28livro%20completo%29.pdf)>. Acesso em: 15 Jul 2020.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. O currículo e o contexto educacional: origens e tendências. In: PLATT, Adreana Dulcina. **Currículo e formação humana: princípios, saberes e gestão**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

\_\_\_\_\_. O imaginário e a construção do gênero e da docência na cidade de Londrina: conceito, contexto e implicações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4, p.1089-1108, out./dez., 2018.

SANTOS, Luciano Pereira dos. **Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidade na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SARTI, Cynthia A. **O início do feminismo sob a ditadura no Brasil: o que ficou escondido**. In: Congresso Internacional LASA, 21, Chicago, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru–SP: EDUSC, 2001.

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

SILVA, Apolônia de J. Ferreira. **Gênero e sexualidade na formação de Pedagogos/as: diálogos acerca de entendimentos e práticas discentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2017.

SILVA, Neiva Maria Rodrigues. **Relações de Gênero e sexualidade na Formação Docente:** (des)construção de saberes das graduandas do curso de Pedagogia. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2017.

SOARES, Alexandre Gomes. **A inserção de Disciplina de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdade e Educação:** caminhos e desafios em três universidade federais em Minas Gerais. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOARES, Alexandre Gomes. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdade de Educação:** caminhos e desafios em três universidade federais em Minas Gerais. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2018.

UEL. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

\_\_\_\_\_. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CURRICULO%202019.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

UFPR. Curso de Pedagogia. **Projeto político pedagógico 2019.** Apresenta as ementas dos componentes curriculares. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/PROJETO2019certo.html>>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na Formação Inicial de Docentes:** Tensões no campo da educação. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNIR. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico de Reformulação do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Ji-paraná, RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2018. Disponível em: <<http://www.dchs.jp.unir.br/pagina/exibir/7272>>. Acesso em: 14 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Curso de Pedagogia. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.** Vilhena, RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2009. Disponível em: <<http://www.dacie.unir.br/pagina/exibir/6475>>. Acesso em: 14 out. 2020.

VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. **Maria-José-Pode-Ser-O-Que-Quiser:** Jovens Mulheres e a mutação do gênero na formação inicial em Pedagogia. 2018. Tese

(Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil**. Brasília: FLACSO BRASIL, 2015. Disponível em: <[https://olma.org.br/wp-content/uploads/2016/12/ONU-MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](https://olma.org.br/wp-content/uploads/2016/12/ONU-MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2015.

## APÊNDICES

## Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Docentes e Cood. do Colegiado

### **“GÊNERO E EDUCAÇÃO: uma análise a partir do currículo e das percepções dos docentes e discentes do curso de pedagogia da UEL e da UNIR”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“GÊNERO E EDUCAÇÃO: uma análise a partir do currículo e das percepções dos docentes e discentes do curso de pedagogia da UEL e da UNIR”**, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina, Paraná e na Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Ji-Paraná RO. O objetivo da pesquisa é “Compreender as percepções das/os docentes e discentes sobre a formação em Pedagogia, quanto a questões de gênero, presentes no currículo da UEL e da UNIR, a fim de perceber as implicações dessas percepções na formação acadêmica e profissional”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: entrevista semiestruturada realizada via áudios do Whats App.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e para publicações de artigos que envolvem a temática e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os áudios gravados das entrevistas serão armazenados nas dependências do Departamento de Educação da UEL, mantendo o absoluto sigilo.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são que os estudantes possam compreender a relação entre gênero e educação. Proporcionar a visão dos docentes e discentes dos cursos de pedagogia, e a reflexão, sobre como esses temas estão sendo trabalhados em sala e como estão presentes no currículo de suas instituições. Contribuir para as pesquisas na área de gênero e educação. Quanto aos riscos, visto que na pesquisa qualitativa em educação não há riscos físicos, é importante

frisar que caso haja algum dano, os participantes serão amparados pela pesquisadora. Salientamos ainda que você não precisa responder qualquer pergunta ou questionário ou deixar-se gravar, caso sinta qualquer desconforto ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em algum tópico que sentir incômodo em falar.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, Adrielen Amancio da Silva, Universidade Estadual de Londrina, Rodovia Celso Garcia Cid - Pr 445 Km 380 Cx. Postal 10.011 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970, telefone: (43) 9 8838-2829, adrielen.amancio@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

### **Pesquisador Responsável**

Eu, \_\_\_\_\_ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Apêndice B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Discentes

#### **“GÊNERO E EDUCAÇÃO: uma análise a partir do currículo e das percepções dos docentes e discentes do curso de pedagogia da UEL e da UNIR”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“GÊNERO E EDUCAÇÃO: uma análise a partir do currículo e das percepções dos docentes e discentes do curso de pedagogia da UEL e da UNIR”**, a ser realizada na a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina, Paraná e na Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Ji-Paraná RO. O objetivo da pesquisa é “Compreender as percepções das/os docentes e discentes sobre a formação em Pedagogia, quanto a questões de gênero, presentes no currículo da UEL e da UNIR, a fim de perceber as implicações dessas percepções na formação acadêmica e profissional”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: pelo preenchimento do questionário.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e para publicações de artigos que envolvem a temática e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os áudios gravados das entrevistas serão armazenados nas dependências do Departamento de Educação da UEL, mantendo o absoluto sigilo.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são que os estudantes possam compreender a relação entre gênero e educação. Proporcionar a visão dos docentes e discentes dos cursos de pedagogia, e a reflexão, sobre como esses temas estão sendo trabalhados em sala e como estão presentes no currículo de suas instituições. Contribuir para as pesquisas na área de gênero e educação. Quanto aos riscos, visto que na pesquisa qualitativa em educação não há riscos físicos, é importante

frisar que caso haja algum dano, os participantes serão amparados pela pesquisadora. Salientamos ainda que você não precisa responder qualquer pergunta ou questionário ou deixar-se gravar, caso sinta qualquer desconforto ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em algum tópico que sentir incômodo em falar.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, Adrielen Amancio da Silva, Universidade Estadual de Londrina, Rodovia Celso Garcia Cid - Pr 445 Km 380 Cx. Postal 10.011 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970, telefone: (43) 9 8838-2829, adrielen.amancio@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

**Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### **Pesquisador Responsável**

Eu, \_\_\_\_\_ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## **Apêndice C**

### **Roteiro para entrevista semiestruturada – Docentes**

#### **Perguntas de identificação acadêmica e profissional:**

1. Nome completo
2. Formação acadêmica (Graduação, mestrado, doutorado):
3. Tempo de atuação profissional na área da docência:
4. Temáticas de Pesquisa a qual se interessa:
5. Há quanto tempo você leciona esse componente curricular de “Educação, gênero e sexualidade”?

#### **Perguntas sobre o componente curricular:**

- 1) Na sua opinião, qual a relevância de ter esse componente como parte do currículo do curso de Pedagogia, dessa instituição, tendo em vista o contexto atual?
- 2) Ao planejar as aulas desse componente curricular, quais eram as suas expectativas e receios sobre o desenvolvimento e apreciação da turma, com relação a temática de gênero? No decorrer do desenvolvimento do componente, essas expectativas foram ou não alcançadas?
- 3) Na sua percepção, enquanto professora/o, como a turma reagiu? Participaram das aulas? Contribuíram com debates e comentários? Realizaram as atividades propostas?
- 4) Você percebeu se em algum momento houve algum tipo de resistência por parte da turma, quantos as discussões abordadas nesse componente curricular, principalmente relacionando a temática de gênero?
- 5) Tendo em vista a sua concepção com relação a relevância dessa temática, principalmente envolvendo as discussões de gênero, na área da formação docente, especificamente em Pedagogia, e com a prática docente realizada nesse componente curricular, você considera, ou não, que abordar e praticar essas discussões no ambiente acadêmico, tem um potencial de transformação social nos ambientes escolares ao qual essas e esses futuros educadores irão atuar? Como? Por quê?
- 6) Tendo em vista que a maioria das turmas de Pedagogia são compostas por mulheres, para você, houve, ou não, um melhor acolhimento/aceitação para entender e participar das discussões de gêneros abordadas no componente curricular? (se houver homens nas turmas perguntar: os homens participaram ativamente das discussões?)
- 7) No contexto social da instituição, você percebe alguma resistência por parte de colegas de trabalho, desse ou de outros cursos, sobre ter essas discussões gênero como partes oficiais dentro da universidade?

- 8) Na sua opinião, por que os cursos de graduação em Pedagogia têm como a sua maioria de discentes as mulheres?
- 9) Para você que ministrou esse componente curricular, foi suficiente a carga horária proposta com relação as expectativas de conteúdos presentes na ementa?
- 10) Você gostaria de fazer alguma consideração sobre tudo que discutimos até agora, sobre como essa temática envolve a sua vida profissional e acadêmica dentro e fora da instituição. Sobre a sua percepção com relação a relevância de ter essa disciplina como parte do currículo, e como ela pode ou não nos ajudar a tornar os ambientes ao qual estudamos/trabalhamos menos excludente e mais humano.

## **Apêndice D**

Roteiro para entrevista semiestruturada – Coordenadoras do Colegiado

### **Perguntas de identificação acadêmica e profissional:**

- 1) Nome:
- 2) E-mail:
- 3) Formação acadêmica (Graduação, mestrado, doutorado):
- 4) Tempo de atuação profissional em outras e nessa instituição:

### **Perguntas sobre o componente curricular:**

1. Na sua opinião, qual a relevância de ter esse componente (Educação e Diversidade) como parte do currículo do curso de Pedagogia, dessa instituição, tendo em vista o contexto atual?
2. Na sua opinião, quais foram os motivos que levaram o corpo docente desse curso a escolherem esse componente curricular como parte da formação docente em Pedagogia?
3. Você percebeu se em algum momento houve algum tipo de resistência por parte da turma, quantos as discussões abordadas nesse componente curricular, principalmente relacionada a temática de gênero?
4. Tendo em vista a sua concepção com relação a relevância dessa temática, principalmente envolvendo as discussões de gênero, na área da formação docente, especificamente em Pedagogia você considera, ou não, que abordar e praticar essas discussões no ambiente acadêmico, tem um potencial de transformação social nos ambientes escolares ao qual essas e esses futuros educadores irão atuar? Como? Por quê?
5. No contexto social da instituição, você percebe alguma resistência por parte de colegas de trabalho, desse ou de outros cursos, sobre ter essas discussões gênero como partes oficiais dentro da universidade?
6. Na sua opinião, por que os cursos de graduação em Pedagogia têm como a sua maioria de discentes as mulheres?
7. Você gostaria de fazer alguma consideração sobre tudo que discutimos até agora, sobre como essa temática envolve a sua vida profissional e acadêmica dentro e fora da instituição. Sobre a sua percepção com relação a relevância de ter essa disciplina como parte do currículo, e como ela pode ou não nos ajudar a tornar os ambientes ao qual estudamos/trabalhamos menos excludente e mais humano.

## Apêndice E

Questionário para discentes do curso de pedagogia

### Perguntas de Identificação

- 1) Nome:
- 4) Idade:      3) Gênero: F ( )      M ( )      Outro
- 5) Telefone:
- 6) E-mail:
- 7) Profissão:
- 8) Formação Acadêmica (além da graduação que está cursando):
- 9) Qual semestre/período/ano você está cursando?

### Perguntas sobre o Componente Curricular

#### **1) Quais foram os motivos que te levaram a cursar a graduação em Pedagogia?**

RESPOSTA (Marque quantas opções forem necessário)

- ( ) Por conta da nota que tirei no vestibular ou ENEM
- ( ) Sempre quis fazer esse curso
- ( ) Pela Universidade ser próximo da minha casa
- ( ) Influência de familiares
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 

#### **2) Você já teve alguma experiência, tanto no ambiente acadêmico (escola ou universidade), quanto fora dele, sobre as discussões de Gênero, antes de cursar o componente curricular?**

RESPOSTA

- ( ) Sim                      ( ) Não

Se SIM, onde foi? Como foi a discussão? Explique.

---



---

#### **3) Antes de cursar esse componente curricular você sabia o conceito e o significado de Gênero e quais eram as temáticas que faziam parte dessa discussão?**

RESPOSTA

- ( ) Sim                      ( ) Não

**Se SIM explique com suas palavras o que era o Gênero e as temáticas que o envolvia:**

---



---

Se NÃO explique o que você imaginava que poderia ser o Gênero e as temáticas que o envolvia:

---



---

4) Depois de cursar o componente curricular, o seu entendimento sobre Gênero e as discussões que o abordam se modificaram, ou permaneceram as mesmas?

RESPOSTA:

( ) Se modificaram ( ) Permaneceram as mesmas

Porquê? \_\_\_\_\_

---

5) Na sua opinião, como a sua turma reagiu no desenvolvimento desse componente curricular? RESPOSTA

Houve debates e discussões SIM ( ) NÃO ( )

A maioria colocava suas dúvidas SIM ( ) NÃO ( )

A maioria expressava suas ideias SIM ( ) NÃO ( )

A maioria fazia as tarefas SIM ( ) NÃO ( )

Por que a turma reagiu assim? Justifique:

---



---

6) Na sua opinião, houve alguma contribuição, desse componente curricular para a sua formação acadêmica, profissional e social?

RESPOSTA

( ) Sim ( ) Não

Por quê? Justifique sua resposta:

---



---

7) Na sua opinião, é importante ter discussões sobre Gênero na formação em Pedagogia?

RESPOSTA

( ) Sim ( ) Não

Por quê? Explique.

---



---

---

**8) Em algum momento desse componente curricular vocês tiveram alguma discussão sobre a relação entre “Gênero, currículo e poder”?**

RESPOSTA

( ) Sim ( ) Não

**Se SIM, o que vocês entenderam sobre essa relação entre “Gênero, currículo e poder”?**

---



---

**9) Depois de cursar esse componente curricular sobre Gênero, vocês se consideram capazes de trabalhar com essas temáticas em sala de aula?**

RESPOSTA

( ) Sim ( ) Não

**Por quê? Justifique.**

---



---

**10) Na sua opinião, por que os cursos de Pedagogia têm em sua grande maioria estudantes mulheres?**

---



---

**11) Aponte pontos positivos e negativos sobre o desenvolvimento desse componente curricular sobre gênero, e dê sugestões de melhoria.**

Carga horária suficiente SIM ( ) NÃO ( )

Explicações claras e bem fundamentadas SIM ( ) NÃO ( )

Metodologia da aula contribui para minha aprendizagem SIM ( ) NÃO ( )

Propostas de debates com participação da turma SIM ( ) NÃO ( )

Outras: \_\_\_\_\_

---