



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Roseclair dos Santos Leite Site

**Discursos sobre gênero, sexualidade e educação
nos cursos de pedagogia:**

desafios e propostas a partir da análise da produção acadêmica de 2000
a 2020

Duque de Caxias
2022

Roseclair dos Santos Leite Site

Discursos sobre gênero, sexualidade e educação

Nos cursos de pedagogia:

desafios e propostas a partir da análise da produção acadêmica de 2000 a 2020

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Amaro

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

S623
Tese

Site, Roseclair dos Santos Leite

Discursos sobre gênero, sexualidade e educação nos cursos de pedagogia: desafios e propostas a partir da análise da produção acadêmica de 2000 a 2020. / Roseclair dos Santos Leite Site - 2022. 201 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Ivan Amaro.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Curso de Pedagogia - Teses. 2. Gênero - Teses. 3. Sexualidade – Teses. 4. Produção acadêmica – Teses. 5. Análise do discurso – Teses. I. Amaro, Ivan. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37:347.156:57.017.4

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roseclair dos Santos Leite Site

Discursos sobre gênero, sexualidade e educação

Nos cursos de pedagogia:

desafios e propostas a partir da análise da produção acadêmica de 2000 a 2020

Dissertação apresentada como requisito parcial para qualificação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Movimentos Sociais e Diferenças.

Aprovada em 29 de junho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ivan Amaro (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof. Dr. Dilton Ribeiro Couto Jr.
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Marize Peixoto da Silva Figueiredo
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Sandra Regina de Souza Marcelino
Universidade Estácio de Sá

Duque de Caxias/RJ

2022

DEDICATÓRIA

Dedico a conclusão deste tão sonhado Mestrado a Exú, que é o senhor da comunicação, é ele quem leva todas as nossas mensagens aos Orixás, ele é *aquele que ontem acertou um pássaro com a pedra que atirou hoje*, aquele que já chega sorrindo, aquele que faz o erro virar acerto e o acerto virar erro, ele é único e múltiplo, ele é a boca que tudo come, o primeiro a ser reverenciado no xirê.

Não poderia deixar de dedicar a mim essa árdua e prazerosa pesquisa, por todo trajeto percorrido antes mesmo do processo seletivo para o Mestrado.

Dedico esta pesquisa, também, às minhas alunas e aos meus alunos que, nestes trinta e um anos de docência, despertaram em mim o desejo de uma escola emancipatória que respeite as diversidades e que veja a diferença como potência.

Dedico esta pesquisa à minha filha Mariana por compartilhar comigo suas insatisfações com a dinâmica escolar acerca das diversidades e diferenças e, que impulsionaram meu retorno à vida acadêmica.

Minha filha, Ana Carolina, dedico a você a conclusão deste ciclo, pelo apoio em cada trabalho concluído e aprovado.

Ao meu marido, amigo e companheiro, Ernani, pela paciência e compreensão com minhas ausências devido ao ritmo intenso de estudo, trabalhos e seminários.

Para minha Mamãe Lúcia dedico a conclusão deste ciclo por sempre acreditar na minha capacidade, nos meus sonhos e nos meus projetos.

A meu Papai Guido (*in memoriam*) que, quando estava por aqui, expressava verbalmente seu orgulho por ter uma filha Professora e, em breve, Mestra em Educação.

Minha Irmã Rosana, este Mestrado dedico a você por ter estado ao meu lado, mesmo que a 163 km de distância e, ao meu sobrinho, Pedro Henrique, por vibrarem comigo a cada etapa superada.

Minha amiga e irmã, Silvana, que a ancestralidade me deu, esta pesquisa também, dedico a você por todo seu suporte ao ler minhas escrevinhações, por me fortalecer com sua escuta, por sua vibração e por seus afetos.

Não poderia deixar de dedicar a existência desta pesquisa a Ana Claudia, por ter sido um elo importante para que eu conhecesse meu Orientador e seu grupo de pesquisa NuDES (Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades).

Dedico a conclusão desta pesquisa para as amigas de perto e de longe, de ontem e de agora por me incentivarem a acreditar no meu sonho, por comemorarem comigo cada conquista e por estarem sempre disponíveis para me ouvir nesta trajetória acadêmica.

Dedico a existência desta pesquisa a Luciana Marçal, agora ex-diretora da Unidade Escolar onde trabalho, por sonhar meu sonho e de forma parceira concordar em reorganizar meus horários para que eu pudesse estudar e, assim, participar de extensões, qualificações, seminários e congressos.

Dedico à minha cunhada e amiga Valéria Rosa a construção e finalização desta pesquisa por todo apoio dado através de nossas longas conversas via WhatsApp.

Dedico a conclusão desta pesquisa ao meu Coletivo EKÓ de Educadorxs Negrxs e Indígenas de Duque de Caxias, nas pessoas de Mãe Adriana de Oyá, Cilda Sales, Fran Marinho e Selma Gomes que foram aconchego, consolo, força e luz nos momentos mais difíceis deste ciclo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Exú por ter me dado caminhos para a conclusão desta pesquisa que terá desdobramentos futuros.

Também, agradeço a mim por ter resistido e não desistido de mim, dos meus projetos e da minha pesquisa.

Agradeço ao meu Orientador Professor Doutor Ivan Amaro por ter me acolhido quando parecia que iria desistir. Agradeço me receber no grupo de pesquisa NuDES, ainda em 2017, para participar de um ciclo de estudos.

Gratiliz por todas as trocas e aprendizagens, pelas sugestões diversas, orientações; por acreditar na potência da minha temática; pelo incentivo; pelo apoio; pela paciência; pelo companheirismo; pelos seminários/congressos e parcerias; pelas exigências quanto à leitura e à escrita; pelas puxadas de orelha para que não perdesse o ritmo durante a pesquisa, por não ter desistido de nossa parceria quando cogitei desistir até de mim.

Gratiliz às professoras Ana Paula, Gil Barão, Letícia, Talita e aos professores Alexandre, Dilton, Gustavo, Ivan Amaro, Luiz Rufino que fizeram parte de minha caminhada enquanto Mestranda, pelas orientações em aula, nos corredores, nos eventos; pela afetividade, cumplicidade e parceria em minha trajetória acadêmica.

Minha GratiLuz ao PPGECC pela concessão de cada diária para que eu pudesse participar de eventos acadêmicos em outros estados.

GratiLuz por tanto Leonardo, secretário do PPGECC, sempre atencioso e solícito com as demandas do curso.

Toda minha GratiLuz a todas as companheiras, companheiros e companheiros do grupo de pesquisa NuDES.

Às amigas, amigues e amigos de Mestrado meu agradecimento repleto de afeto, por cada aprendizado e descoberta, por cada troca, desabafo e apoio onde cada um segurou na mão da outra, de outre e do outro nestes últimos quase 36 meses, sendo os últimos 24 meses virtualmente para que todo esse processo de estudos e pesquisa pudesse ser mais leve.

Não posso deixar de mencionar o Grupo de WhatsApp Pretas Mestrado 2019 que funcionou e funciona como grupo de apoio com escuta, suporte e trocas de afeto e acadêmicas que tem me ajudado bastante nesta travessia que muitas das vezes é

pautada na solidude. Solidude que por muitas vezes, desde sempre até a eternidade, faz de mim a minha melhor companheira e parceira.

Agradeço à Prof.^a Ms. Vanusa Silva por todo suporte quanto às minhas escrevinhações por ora avançadas e em outros momentos nem tanto, mas sempre em movimento.

Sou GRATA a mim e ao meu querido orientador por não ter desistido de mim e de *minha/nossa* pesquisa quando parecia que eu iria sucumbir com a chegada e, alongamento da pandemia de Covid-19 por tanto tempo.

Esta pesquisa só pôde ser finalizada com o apoio de muitas profissionais da área da saúde mental dentre elas minha Neuropsiquiatra, Dr.^a Tereza; minha Psiquiatra e Psicoterapeuta, Dr.^a Carla; minha Terapeuta, Dr.^a Fernanda; minha Reumatologista, Dr.^a Andréa, que estiveram ao meu lado a todo instante me dando suporte nos bastidores desta trajetória acadêmica que não se encerra aqui, apenas fecho um ciclo para iniciar outro, mais madura e fortalecida.

Também agradeço infinitamente às Professoras Doutoras Daniela Auad e Marize Peixoto e ao Professor Dilton Jr. por terem aceitado o convite para participar da minha banca de qualificação, pelo tempo disponibilizado à leitura cuidadosa de meu projeto, por todas as sugestões, orientações e dicas para que este se tornasse uma dissertação de Mestrado de qualidade e de relevância social e política. Agradeço, em especial, à Professora Doutora Sandra Regina Marcelino por ter aceitado compor a Banca de Defesa e disponibilizar seu precioso tempo com a leitura, análise, apontamentos e orientações outras que muito contribuíram para meu crescimento como Professora Pesquisadora.

Por fim, agradeço ao Universo pela terceira oportunidade de recuperação de infecção por SARS-CoV-2, infecção esta que paralisa e deixa sequelas que só são superadas com o tempo e a seu modo.

E, por último agradeço, a Mirella Rodrigues e às alunas do Projeto Empreendedoras Empoderadas que também me impulsionaram para que não desistisse de tudo após já ter caminhado bastante.

Agradeço à atual Coordenação do PPGECC, nas pessoas do Prof. Dr. Nielson Bezerra e da Prof.^a Gilcelene Barão pela acolhida e escuta diante de minha solicitação para postergação do prazo de minha Defesa.

No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros.

(bell hooks, 2006).

RESUMO

SITE, Roseclair dos Santos Leite. **Discursos sobre gênero, sexualidade e educação nos cursos de Pedagogia**: desafios e propostas a partir da análise da produção acadêmica de 2000 a 2020. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

Investigar como as temáticas de gênero e sexualidades são abordadas nos cursos de formação inicial de professoras, especificamente, no curso de Pedagogia e como circulam os discursos e tendências a partir da produção acadêmica (dissertações de mestrado e teses de doutorado), no período de 2000 a 2020, é objetivo da pesquisa. Ao ancorar-se na perspectiva pós-estruturalista/pós-crítica que subverte a lógica epistemológica hegemônica vigente, os referenciais teórico-metodológicos buscam romper com as visões deterministas e binárias, ao compreenderem educação e pesquisa em um tempo diferente. A constituição do corpus de análise, à luz do Estado do Conhecimento, dar-se-á a partir do levantamento bibliográfico da produção acadêmica mediante buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A análise do Discurso (ENI ORLANDI) e a Análise Crítica do Discurso (NORMAN FAIRCLOUGH) inspiram livremente as contribuições que pretendem identificar, dessa forma, as relações entre formação, estudos de gênero e produções acadêmicas e seus impactos no chão da escola. Os resultados nos mostram o quanto, a vida é genereficada e o quanto a sexualidade é inerente a todas as pessoas e em todos os espaços. Parte daí, que é de suma importância que as temáticas de gênero e sexualidade possam perpassar por toda a formação de professoras e professores de maneira tal que tenhamos uma educação que incorpore a discussão acerca da sexualidade com toda sua complexidade enquanto uma construção cultural, histórico, social para além da dicotomia binária e do viés biológico.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Gênero. Sexualidade. Produção acadêmica. Análise do discurso.

ABSTRACT

SITE, Roseclair dos Santos Leite. **Discourses on gender, sexuality and education in Pedagogy courses:** challenges and proposals based on the analysis of academic production from 2000 to 2020. 2022. 200 f. Dissertation (Master's in education, Culture and Communication) – Faculty of Education of Baixada Fluminense, State University of Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

To investigate how the themes of gender and sexualities are addressed in the initial teacher training courses, specifically in the Pedagogy course, and how discourses and trends circulate from academic production (master's dissertations and doctoral theses) in the period from 2000 to 2020 is the target of the survey. By anchoring themselves in the post-structuralist/post-critical perspective that subverts the prevailing hegemonic epistemological logic, the theoretical-methodological frameworks seek to break with deterministic and binary visions, by understanding education and research in a different time. The constitution of the corpus of analysis, in the light of the State of Knowledge, will be based on the bibliographic survey of academic production through searches in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT). Discourse Analysis (Eni Orlandi) and Critical Discourse Analysis (Norman Fairclough) freely inspire contributions that aim to identify, in this way, the relationships between training, gender studies and academic productions and their impacts on the school floor. The results show us how much life is gendered and how much sexuality is inherent to all people and in all spaces. Hence, it is extremely importante that gender and sexuality issues can permeate the entire training of teachers and teachers in such a way that incorporates the discussion about sexuality in all its complexity as a cultural, historical, social construction beyond the binary dichotomy and biological bias.

Keywords: Pedagogy course. Gender. Sexuality. Academic production. Speech analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Levantamento Teses/Dissertações BDTD/IBICT – 2000/2022.....	49
Figura 1: Quadro tridimensional	54
Figura 2: Concepção tridimensional do discurso	55
Figura 3: Categorias de análise do modelo tridimensional	55
Quadro 1: Corpus da pesquisa/Estado do Conhecimento	66
Quadro 2; Pareceres, Resoluções e o contexto político.....	80
Quadro 3: Projetos de Lei, contexto político e proposta	88
Quadro 4: Concentração institucional e regional.....	91
Quadro 5: Menções e títulos	93
Quadro 6: Trabalhos selecionados 1 – Título, Referencial e Autoria	94
Quadro 7: Referencial teórico, autoras e autores	98
Quadro 8: Elementos constituintes dos trabalhos selecionados	99
Quadro 9: Trajetória de inserção das disciplinas.....	138
Quadro 10: Elementos da análise textual.....	155
Quadro 11: Texto e intertextualidade	164
Quadro 12: Discurso e prática social.....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDERJ	Consórcio Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CMDC	Câmara Municipal de Duque de Caxias
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DC	Duque de Caxias
DH	Direitos Humanos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNFP	Diretriz Curricular Nacional para Formação de Professores
DCNCP	Diretriz Curricular Nacional para o Curso de Pedagogia
DNER	Departamento Nacional de Estradas e Rodagens
ESP	Escola sem Partido
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IEGRS	Instituto de Educação Governador Roberto Silveira

MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MNU	Movimento Negro Unificado
NEMP	Núcleo da Equipe Multiprofissional
NUMP	Núcleo Multidisciplinar
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGECC	Programas de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação
PPGE	Programas de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica/Rio de Janeiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SMEDC	Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INQUIETAÇÕES QUE NUTREM A PESQUISA.....	16
1 APAGAMENTOS, (IN)VISIBILIZAÇÕES E SILENCIAMENTOS: GÊNERO E SEXUALIDADES EM DISPUTA	37
1.1 Delineando o Estado do Conhecimento: como as disputas políticas (re)desenharam os estudos de gênero e a educação	38
1.1.1 O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento: entre conceitos e possibilidades.....	43
1.1.2 As contribuições da Análise do Discurso para a pesquisa	51
1.1.3 Curso de Pedagogia, Gênero e Sexualidade: articulando e elucidando alguns conceitos	57
1.1.4 Corpus da pesquisa: gênero e sexualidade(s) na produção acadêmica na área da educação no período de 2000 a 2020	66
2 GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DISPUTAS DISCURSIVAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	69
2.1 Discursos em disputa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es: quem defende o quê?	70
2.2 Discursos em disputa no Plano Nacional de Educação: um rolo compressor conservador ou um rolo de brechas subversivas?	85
3 GÊNERO E SEXUALIDADES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 2000 A 2020	90
3.1 Delineando as temáticas de gênero e sexualidades: artimanhas e possibilidades insurgentes	90
3.2 Entrelaçamentos e imbricamentos nas dissertações e teses do Corpus da pesquisa.....	102
3.3 Contribuições da ACD para as pesquisas sobre gênero e sexualidade(s) nos cursos de Pedagogia	153
3.3.1 Análise textual do corpus da pesquisa	154
3.3.2 A prática discursiva no corpus da pesquisa.....	163
3.3.3 Discurso como prática social no corpus da pesquisa.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS EM CONSTRUÇÃO, (DES)CONSTRUÇÃO, (RE)CONSTRUÇÃO E MOVIMENTO	170
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A - Estado do Conhecimento Busca 1 (“Formação De Professores”; “Gênero”; “Sexualidade”).....	179

APÊNDICE B - Estado do Conhecimento - Busca 2 (“Formação Docente”; “Gênero”; “Sexualidade”)	194
APÊNDICE C - Estado do Conhecimento Busca 3 (“Formação Inicial De Professores”; “Gênero”; “Sexualidade”)	198
APÊNDICE D - Estado Do Conhecimento Busca 4 (“Curso De Pedagogia”; “Gênero”; “Sexualidade”)	199

INQUIETAÇÕES QUE NUTREM A PESQUISA

*Não aceito mais as coisas que não posso mudar,
estou mudando as coisas que não posso aceitar.*

(Angela Davis)

O desabrochar que me faz pesquisadora

Nasci na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de São Cristóvão, na década de 1970, filha mais velha de uma sergipana com quase nenhuma escolaridade, que sai de sua cidade natal em busca de melhores condições de vida como empregada doméstica. Foi ainda em Sergipe que Dona Lúcia, aos 22 anos, como atendente de uma sorveteria conheceu Seu Guido, que sempre passava por ali. O ‘cabra-macho’, como ele fazia questão de afirmar, era motorista oficial de gente fina na diretoria do DNER (Departamento Nacional de Estradas e Rodagem) e, depois de algum tempo, e diversos sabores de sorvete, uniu-se à mamãe. Em regime de concubinato, uma vez que era desquitado e pai de quatro filhos, o típico provedor da família patriarcal, fez-me, assim, sua filha também. Desde tenra infância, a submissão e o machismo eram presentes em nossa dinâmica familiar, fato que me incomoda até hoje: as relações de poder nas quais mulheres e crianças são subservientes, subalternas, inferiores e invisíveis.

Um dos meus maiores sonhos, naquela época, era brincar com bola de gude, jogar futebol e soltar pipa com os meninos, mesmo sabendo que papai ordenava que mamãe jamais permitisse, pois, como ele dizia, “essa menina vai virar é “mulé-macho”. Desde lá, as questões de repressão que me impediam de viver plenamente as minhas experiências, de alguma forma, forjaram as inquietações que por ora trarei aqui. Como compreender ainda tão pequena a forma como meninas e meninos poderiam ser e sentir? E sendo uma menina preta em uma escola particular pude ter meu primeiro contato com o racismo quando na turma da antiga 1ª série – Prof.^a Léa (mulher branca) que me ignorava por completo, rejeitava o meu afeto e a cada “Tia” que dizia, sempre era repreendida para que a chamasse de Professora Léa, que criticava todos os meus trabalhos e minhas atividades (“nunca estava bom o suficiente”), a mesma que um dia não permitiu que eu fosse ao banheiro e eu fiz xixi sentadinha na cadeira, toda molhada só pensava como chegar à minha casa e contar o fato para minha mamãe; e quando as crianças perceberam a “molhação” à minha volta, perguntaram o que era

e eu disse que meu guaraná havia derramado dentro da merendeira e me molhado. Naquela época, eu já sabia que eu era uma menina preta, mas não sabia o que era racismo e muito menos o tamanho de sua violência sobre Nós.

Em 1977, papai decide que nós nos mudaríamos para Recife a fim de ficar mais próximo de sua família, foi uma experiência muito traumática para minha irmã e para mim, pois fomos para uma cidade completamente diferente da nossa em todos os sentidos, desde a cultura local até a qualidade da água, passamos a viver em uma nova outra realidade. No primeiro ano de nossa permanência na cidade, estudei na Escola Municipal Santa Ana, no ano seguinte, fui transferida para o Colégio Henrique Dias. Durante cerca de dois anos, residimos no mesmo local até que, diante todas as dificuldades de adaptação enfrentadas, papai decide pelo retorno para nossa cidade de São João de Meriti na Baixada Fluminense. Retorno para o mesmo bairro, para as mesmas amizades, brincadeiras e para a mesma escola de sempre.

Muitas vezes, observava como minhas colegas e meus colegas eram tão diferentes de mim e diferentes entre si. Percebia a produção do discurso sobre o controle dos corpos das alunas e dos alunos por professoras e professores, funcionárias e funcionários como: “– Sente-se com modos de mocinha”; “– Sente-se como homem”; “– Engole o choro, pois homem não chora”; “– Fala como homem, você parece um ‘bambi’, uma ‘bichinha’”.

Admirava as meninas que, na hora do recreio se misturavam aos meninos para jogar bola e pião... E, assim, minhas inquietações só aumentavam, ao perceber a dinâmica arbitrária das normas de gênero imposta àqueles corpos. Na adolescência, continuei a ouvir os muitos ‘não pode’ de papai sendo mamãe a porta-voz de todos eles, passando a falsa sensação de que a decisão pudesse, em algum momento, ter sido dela.

Durante algum tempo, sonhei com a carreira militar na Marinha do Brasil sem me dar conta de que jamais me conseguiria me adequar às imposições e normas institucionais e foi, a partir da necessidade de estudar, a qualquer custo, que me vi arremessada no Curso Normal de Formação de Professores por pura falta de opção. Ainda que minhas professoras e meus professores do antigo ginásio sempre me dissessem que seria uma excelente professora e me incentivassem bastante para que fizesse o curso, por um bom tempo, foi muito difícil estar ali. No primeiro ano, sentia fortes dores de cabeça, ao colocar os pés no portão do colégio, em maio desse mesmo ano, fui hospitalizada, às pressas, por quinze dias da minha vida e, após diversos

exames diários fui informada que, possivelmente, tudo não passava de uma doença psicossomática; inclusive, esforcei-me para tirar notas baixas sem sucesso algum. Do segundo ano em diante, com o início dos estágios de observação e, posteriormente, com o início do estágio de participação a partir do terceiro ano com aulas práticas, começo a perceber que o magistério era, seria e é meu oceano. É neste oceano de gentes potentes e aprendizados outros que não desisto de procurar a melhor maneira de oportunizar às discentes e aos discentes uma Educação que subverta todos os padrões hegemônicos que segregam, excluem e oprimem os diferentes em uma sociedade na qual ninguém é igual. Minha maior pretensão, no momento, é “oceanar” em pesquisas futuras, nas aulas para turmas voltadas para a formação inicial de Professoras e de Professores e nas aulas para mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Do arremesso no magistério às descobertas outras

Em 1986, fui arremessada, contra minha vontade, no Curso Normal do Colégio Estadual Murilo Braga, onde encontrei uma realidade pouco diferente daquela que já havia vivenciado anos antes, quanto às imposições e regras que eram bem severas com o objetivo de disciplinar os corpos discentes. Tais regras escolares eram bem rigorosas e exerciam ou, pelo menos, tentavam manter controle sobre nossos corpos, desde o uniforme, que passava pela performance de mocinhas recatadas e elegantes, sem contar à desnecessária fila separada para alunas e alunos, mesmo sendo esses eram em um número bem reduzido, ainda havia a exigência de que deveríamos respeitar a presença deles moldando nosso linguajar, nosso sentar para que eles não se sentissem acuados/provocados/intimidados em sua existência enquanto chamados de “o bendito fruto”.

A responsável por este controle era a inspetora Dona Darcy, senhora de poucas palavras que dificilmente sorria, verificava o comprimento das saias, o decote e o abotoamento das camisas; além de exigir silêncio absoluto nos corredores ao dizer: “– Nada de gritinhos ‘histéricos’.”; “– Andem sem rebolar e sem correr.”, em uma verdadeira tentativa de controle de nossos corpos.

Apesar das tentativas de disciplinamento sobre aqueles corpos de diferentes mulheres, que viviam suas diversas descobertas sobre seus desejos e sexualidade com escapadas em pleno período escolar, algumas conseguiam fugir durante as

aulas, mas retornavam no final do turno como se nada tivesse acontecido além das aulas vespertinas. E eu que, nesta época, permanecia totalmente fora dos padrões daquele grupo, visto que não namorava e muito menos tinha aventuras sexuais para compartilhar. Inclusive, cansei de ser questionada como isso era possível. Ouvia muito atenta e curiosa sobre as idas ao Motel *Champion* que havia sido inaugurado recentemente, bem como sobre as diversas tentativas de aborto - impostas, mediante ameaças, na maioria das vezes, por seus namorados, - por conta própria com práticas alternativas como chás abortivos, agulha de tricô para perfurar o útero, comprimidos de *Cytotec*. Aquela que possuía algum recurso financeiro ia para clínica clandestina de aborto no horário de aula mesmo. Era incrível perceber o quanto nossos corpos eram, na verdade, indomáveis, mesmo que o meu ainda estivesse sob um “pseudocontrole” na caixinha padronizada da prezada e valorizada virgindade.

Com a conclusão do Curso Normal, em 1988, vou trabalhar em uma loja de roupas, no ano seguinte, começo em um escritório de advocacia no centro do Rio de Janeiro. Neste período, ainda no escritório, surgiu o interesse pelo Direito, prestei vestibular para a UERJ, em 1989, sendo aprovada para o curso, mas não me matriculei devido à dificuldade de deslocamento do Maracanã até São João de Meriti, devido à questão do transporte coletivo que era ainda mais precário do que hoje cidade na qual residia e, pelo medo de ter que andar sozinha à noite por um percurso tão longo. No escritório, me desdobrava na recepção no atendimento ao público e ao telefone simultaneamente. No ano seguinte, faço novo vestibular sendo novamente aprovada, agora para o Curso de Pedagogia, efetivo a matrícula para o período letivo de 1991, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, em Duque de Caxias, na ocasião, as aulas aconteciam no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), na mesma cidade.

Em janeiro de 1991, com 24 meses de trabalho, peço desligamento para tomar posse na minha primeira matrícula na rede estadual de ensino, por ocasião da aprovação em concurso público. O ano de 1991 seria repleto de desafios com início da docência, da graduação e, no final de dezembro uma gravidez não planejada que passa a ser muito desejada. A graduação me traz a oportunidade de participar de meu primeiro grupo de pesquisa sobre a alfabetização sob a coordenação da Professora Sonia Kramer. Entretanto, diante do adoecimento de Ana Carolina, minha filha, e com o desemprego de Ernani, meu marido, tive de fazer escolhas e, inicialmente opto pelo afastamento da pesquisa por questões de ordem econômica, visto que, após seis

meses, ainda não havia recebido a bolsa da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), tendo de arcar com todos os gastos referentes às refeições e ao deslocamento até a residência da Professora todas as quintas-feiras.

Depois do início da docência, por inúmeras vezes, pensei em desistir diante de tantas demandas trazidas ora pelo choque de realidade entre teoria e prática, ora pelo discurso de boas-vindas das colegas ao me receberam; todas as demandas trouxeram desalento, decepção e desconforto, mas nada disso me paralisou. Chegar tão jovem e repleta de ideias e de ideais, superou todas as adversidades e expectativas com as quais me deparei. Durante muitos anos, acreditava ser surreal tudo que vislumbrava para minhas turmas, mas, aos poucos, com minhas buscas, pude compreender que muito podia e pode ser feito para que a Educação seja democrática, equânime, inclusiva, transformadora e de qualidade. Até que ser arremessada no magistério nem foi tão ruim assim.

As primeiras aproximações com a formação docente

Aos poucos, fiz descobertas acerca do quão importante é a formação de professoras, ainda que, nem sempre, ofertada pelo sistema de forma a contemplar a todas e a todos de maneira efetiva. Perceber o quanto minha formação docente inicial não dava conta da realidade e da demanda encontradas foi assustador e desanimador, pois o curso não ofertou disciplinas que abordassem determinadas temáticas que, na época, já eram demandadas. As demandas eram bem distintas e particulares, mas com a mesma invisibilidade dada àqueles que eram diferentes do modelo de estudante considerado padrão ideal (idade, classe social, etnia, gênero) – vista anos antes – e que ressurgiu de maneira recorrente.

Ao me descobrir grávida da segunda filha, Mariana – assumo, aos dois meses de gestação, minha segunda matrícula, desta vez, na rede municipal de Duque de Caxias e fiz descobertas outras, dentre elas o assédio moral por parte da diretora da primeira escola na qual fui lotada. O assédio se dava pelo fato de estar grávida e precisar me afastar para as consultas de pré-natal, posteriormente, para o parto, vacinas, adoecimento da Mariana, consultas, tudo isso dito pela diretora que coincidentemente, também, estava grávida de sua segunda filha; além disso, indagou como fui considerada apta ao trabalho estando grávida e, se havia informado o fato no momento da perícia médica. Foram momentos difíceis, durante toda a gestação,

com novas táticas de assédio junto aos pais e responsáveis da turma. Inclusive, quando minha licença gestante terminou, deveria voltar ao trabalho quatro dias antes do término do ano letivo de 1998; novos desafios e desapontamentos encontro.

As conversas nas salas das professoras ou nos corredores acerca das alunas e alunos ‘invisibilizados’ me inquietavam na busca de uma ação que pudesse incluí-las/os e visibilizá-las/los. Discursos que se repetiam como: “– Pare de falar fino, fale como um homem; – Tenha modos garota, parece um moleque!; – Feche as pernas para sentar menina; – Deixa de ser mariquinha; – Vamos separar os grupos, meninas com meninas e meninos com meninos; – Larga essa boneca e procure uma bola; – Seja mais delicada, parece um garoto”. Assim, Louro nos traz em *Gênero e magistério*: identidade, história e representação que a escola:

[...] como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas cidades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para formação de meninas e meninos, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 2000, p. 77).

As atividades separadas por cor ou tema, seguindo o padrão de cor da folha, rosa para meninas e azul para meninos; além dos desenhos generificados: carros, ferramentas, bolas e pipas para meninos; para as meninas flores, utensílios domésticos e bonequinhas; a fila de meninas e a fila de meninos; as brincadeiras de meninas e de meninos tudo que corrobora para a manutenção do sistema binário a partir do viés biológico, com a imposição dos padrões de heteronormatividade desde muito cedo.

Urge e emerge daí que a discussão a respeito da diversidade sexual e de gênero, questões de identidade, do (des)respeito ao outro e às suas escolhas se efetive no chão da escola para além das questões biológicas, morais e/ou religiosas e que esta possibilidade possa ser realidade mediante à oferta da temática como disciplina obrigatória nos cursos de formação inicial de professoras, em específico, nos cursos de Pedagogia.

Ao receber os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, fiquei perplexa com o seguinte discurso: “– Toma isso aí, que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) mandou para a escola e leva para casa, querem nos ensinar a trabalhar e aqui todo mundo já é formado e sabe o que deve fazer”. Confesso que fiquei perplexa com a afirmação de que todo mundo é formado e sabe o que deve fazer.

Com a reestruturação da proposta curricular municipal, em 2002 (ano da finalização do volume 1), pude ter um contato mais estreito com os PCNs, em especial, com o volume 8, que trata da apresentação de todos os temas transversais, e o volume 10, que trata da orientação sexual "... busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano." (BRASIL, 1997). Foi a partir deste contato com os parâmetros e com as dificuldades que enfrentava, cotidianamente, para fazer da aprendizagem de alunas e alunos um momento significativo e de dupla aprendizagem que fui buscar fazer trocas com meus pares por iniciativa própria.

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC) ofereceu e oferece inúmeros cursos de atualização, a maioria com foco na alfabetização, nos quais pude estabelecer redes que me oportunizaram contato com as temáticas de gênero e sexualidade. Atualmente, a oferta de formação ainda tem foco na alfabetização, mas nos últimos anos há um enfoque na prevenção de suicídio e violências outras. Devido à grande demanda apresentada, pontualmente, por algumas unidades escolares com casos de autolesão provocada em consequência de abuso e/ou exploração sexual, bem como pelos casos notificados.

Inclusive, quando tive contato direto com alunas que apresentaram comportamentos que evidenciavam sinais de violência sexual, imediatamente, procurei a equipe pedagógica para comunicar e pontuar sobre uma menina de nove anos, aluna do 4º ano de escolaridade da UE do 2º Distrito na qual eu estava lotada. Essa menina comparecia às aulas com aparência descuidada, olhar triste e distante, alheia às atividades propostas, passava boa parte do tempo desenhando e escrevendo no seu caderno, todas as vezes que era acompanhada, à escola, por seu padrasto tais comportamentos se acentuavam ainda mais durante a aula. Mesmo diante de todos os meus relatos, o que consegui foram orientações para que deixasse "isso para lá", pois a aluna em questão seria "preguiçosa" e, por isso, não interagia com a turma. Neste mesmo ano, no mês de setembro, saiu em um jornal de grande circulação do estado a notícia do estupro desta aluna, pelo padrasto, com o qual vivia desde os dois anos de idade. Este criminoso trabalhava como segurança em um colégio renomado da elite carioca.

Após a matéria no jornal, a mãe da aluna me procurou na escola para me informar alguns detalhes do ocorrido e de seus próximos passos, visto que já havíamos conversado sobre seu comportamento. Foi doloroso ouvir da mãe que ele

foi “um bom marido”, “um bom pai” e “um bom padrasto”, apesar de tudo que havia acontecido, e que sempre ajudou a cuidar da menina desde seus dois anos quando foram morar juntos e, dividiam e se revezavam nos cuidados com a criança já que trabalhavam em regime de plantão. Que não sabia como não percebeu nada, mesmo com a menina reclamando de dor pélvica e assadura no ânus. Ainda, de acordo com seu relato, a descoberta se deu através de cartas e desenhos que foram deixadas na sua bolsa. O exame de corpo de delito constatou que o estupro acontecia há bastante tempo e por via anal, fato que a mãe “comemorou” dizendo que a filha pelo menos continuava virgem.

Apesar de todas as minhas experiências com situações de violências diversas vividas pelas/pelos discentes e, reconhecendo o quão importante seria retomar meus estudos, ainda, assim, durante anos, priorizei a tripla jornada para atender às demandas do capital e de gênero, dessa maneira, posterguei minha formação acadêmica. Em 1992, fui aprovada para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), onde cursei o primeiro e o segundo ano (à época, eram anos e não semestres), afastei-me, em setembro de 1992, por conta da licença maternidade da minha filha mais velha, Ana Carolina, retornando apenas para entregar trabalhos.

No ano seguinte, volto, mas me afasto novamente, no final desse ano, para acompanhar de perto um problema de saúde desta filha, seguindo as orientações de duas pediatras, que alegavam que era necessária uma maior participação materna no processo, como o pai estava desempregado, me restou escolher abandonar a graduação e manter a dupla jornada no trabalho por questões óbvias.

Exatos, quatorze anos depois, em agosto de 2007, retorno à UERJ via Consórcio de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), mas, novamente faço uma pequena pausa motivada pela dedicação ao trabalho e suas demandas aos sábados. Retorno ao curso em 2010, após sofrer um constrangimento – publicamente – por parte de uma orientadora educacional diante de uma supervisora da SME, na ocasião estava em uma reunião com a Equipe Técnico-Pedagógica (ETP) da Unidade Escolar (UE), na qual estava lotada e onde ela atuava como dirigente de turno, que disse: “– De nada adianta tanto conhecimento e domínio de sua rotina de trabalho se você não possui títulos”. O que ouvi, inicialmente, me levou à inércia e não me agradou, mas, ao mesmo tempo, funcionou como mola propulsora para que eu

retornasse ao curso e passasse a focar proporcionalmente na vida profissional e na vida acadêmica.

Após postergações e adversidades que recaem recorrentemente sobre a mulher que é múltipla em sua existência: mãe, trabalhadora fora e dentro de casa e, ainda estuda, consegui concluir o curso de Pedagogia (Licenciatura), em dezembro de 2013, com colação de grau em abril de 2014. Vale ressaltar que não havia no ementário do(s) curso(s) de Pedagogia – mencionados – nenhuma disciplina que contemplasse as temáticas de gênero e sexualidades. O sonho acordado com o Mestrado, ainda que distante, permanecia latente em mim. Ao longo das aulas semipresenciais do curso de Pedagogia, pude perceber o quanto minha consciência acerca de minha prática pedagógica docente mudava e confirmava sua importância para a qualidade e excelência do meu trabalho. Apesar da ausência destas temáticas na graduação, buscava sempre pesquisar para dar conta das demandas no cotidiano escolar da melhor maneira possível, ainda que não da forma mais adequada. Coincidentemente ou não, a pandemia da Covid-19 me leva para as aulas remotas, não por escolha, fazendo com que eu retome parte da dinâmica de estudos da graduação e, assim, encerre este ciclo da pós-graduação remotamente com alterações de prazos bem como com a (re)organização da pesquisa; dessa forma, percebo que a experiência é também rememorada a cada novo posicionamento, proposição, oposição e exposição a partir de cada vivência e prática.

Acerca de minha experiência enquanto Professora na Educação Básica e enquanto pesquisadora sobre a qual dialogo com Larrosa (2002) que afirma ser esta também “inimiga mortal da experiência”, mas adentrando suas reflexões posso, por assim dizer, que não sou incapaz quanto às minhas experiências. Sobre a experiência e o saber da experiência o Larrosa (2002) afirma que:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de impormos) nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas “exposição” nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 25).

E, na próxima seção, vou esmiuçar um pouco sobre meu encontro com o grupo de pesquisa NuDES e a concepção da pesquisa.

O encontro com o NuDES e a concepção da pesquisa

Todas as questões se tornam ainda mais latentes com minha inserção no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NuDES), em 2017, sob coordenação do Professor Doutor Ivan Amaro e, até 2021, com o Professor Doutor Dilton Couto com novas experiências, saberes e aprendizados outros. São estas inquietações que me impulsionam a pesquisar a (in)visibilização/silenciamento na formação inicial de professoras, em específico, nos cursos de Pedagogia, das temáticas de gênero e sexualidades. Neste sentido, algumas questões nos movimentam: o que as pesquisas de mestrado e doutorado têm indicado nos primeiros vinte anos do século XXI? Como a produção acadêmica tem se debruçado sobre as temáticas de gênero no âmbito da formação docente? Assim, procuramos, na produção acadêmica de 2000-2020 na área da educação teses e dissertações que contemplem as demandas educacionais e sociais dos grupos que são (in)visibilizados na escola; reflexões sobre que lugar é a escola e sobre como é a prática pedagógica docente acerca das temáticas de gênero e sexualidades.

Dessa forma, para melhor orientar a pesquisa, tomamos como questão central a seguinte:

- Que sentidos têm sido produzidos pelos discursos sobre gênero e sexualidade e, que propostas têm sido elaboradas na produção acadêmica, em nível de Mestrado e Doutorado sobre as relações entre formação inicial docente, gênero e sexualidade(s) nos primeiros 20 anos do século XXI? Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar gênero e sexualidade(s) na produção acadêmica da área de Educação acerca da formação inicial de professoras em gênero e sexualidades, especificamente no curso de Pedagogia no período de 2000 a 2020.

A partir desta questão central e do objetivo em pauta, outras questões foram se fazendo presentes para a construção desta pesquisa:

- De que forma os cursos de formação de professoras/es têm contribuído para o desenvolvimento das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade(s)?

- Que propostas têm sido elaboradas na produção acadêmica, em nível de Mestrado e Doutorado, sobre as relações entre formação docente, gênero e sexualidade(s)?

- Quais as tendências teórico-metodológicas destas pesquisas e quais têm sido seus principais achados?

Deste modo, os objetivos mais específicos são:

- Identificar na produção acadêmica em referência, os modos, como a formação de professores tem contribuído para o desenvolvimento das temáticas de gênero e sexualidade;

- Investigar a produção acadêmica, em nível de Mestrado e Doutorado na Educação, das temáticas de gênero e sexualidade(s) na formação inicial das professoras, especificamente nos cursos de Pedagogia;

- Identificar e discutir as tendências teórico-metodológicas destas pesquisas e quais têm sido seus principais achados, ausências e lacunas.

Para esta pesquisa, utilizamos o termo “professoras” por considerar o protagonismo feminino predominante na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica, visto que, de acordo com dados de 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) contabilizou que 96,6% do corpo docente na educação básica, que atua na Educação Infantil, é constituído por mulheres e, nos anos iniciais, são 88,9% no corpo docente.

Pretendemos, a partir da pesquisa das produções acadêmicas sobre o assunto, conceber um levantamento bibliográfico reduzido tendo como base o “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002; VERMELHO; AREU, 2005; ROMANOWISKI; ENS, 2006; VIANNA; UNBEHAUM, 2006) com recorte temporal de 2000 a 2020 para perceber como as pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado, no campo de Educação, têm problematizado e articulado os eixos temáticos relativos às questões de gênero e sexualidade(s). Assim, buscamos identificar e analisar que referenciais teórico-metodológicos têm sido utilizados, quais os principais achados, contribuições e desafios colocados para a formação docente (AMARO; SITE, 2019).

A formação de professores, entre 1970-1987, foi objeto amplo de estudo e discussão no campo educacional sobre o papel da escola e dos cursos de formação, da identidade profissional e do saber docente, com polêmicas e contradições que apontam para diversos projetos e concepções. Este é um campo de interesses e lutas múltiplas, com disputa e relações de poder movimentando-o incessantemente. No início da década de 1970, de acordo com Candau (1982, 1987), o foco das pesquisas recai sobre a formação técnica de professores, seus processos e instrumentalização. Feldens aponta e endossa os achados da pesquisadora no estudo anterior ao seu e

afirma que a “... experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores” (FELDENS, 1984, p. 14), explicitando, assim, uma grande preocupação com a funcionalidade técnica desta formação.

Prática social com seus imbricamentos políticos e econômicos é o momento que a prática docente sai da neutralidade e passa a ser considerada como transformadora. Na década de 1980, há uma onda de insatisfação com a situação da educação no país e, especificamente, com a formação de professores (FELDENS, 1984) e isso leva a uma crise em relação à formação de acordo com Candau (1982). Essa insatisfação leva a questionamentos e rejeição quanto ao projeto de formação vigente nas décadas de 1960-1970, com referenciais majoritariamente técnicos.

Na década de 1990, o foco das pesquisas migra da formação do professor para a constituição do professor. Nos anos 2000, a vida, a voz e a identidade das “professoras” passam a ser o foco. A identidade docente torna-se tema central das preocupações científicas. No entanto, algumas temáticas emergentes só começaram a fazer parte mais fortemente a partir da segunda metade dos anos 2000, como gênero e sexualidade, por exemplo (SITE, 2019).

As pesquisas sobre formação docente têm sido objeto de abordagens diversas, com preocupações múltiplas desde 1980 (CANDAU, 1982; FELDENS, 1983; LUDKE, 1994). A partir de 1995, surge, de forma muito tímida, trabalhos sobre a temática de gênero e sexualidade nas políticas educacionais. Entre 1995/1997, foram encontrados 2 artigos e 1 dissertação). No período entre 1998/2000, foram encontrados 2 artigos e 2 dissertações.

De acordo com Brzezinski e André (2006), novas temáticas, metodologias e referenciais teóricos passaram a ocupar espaço nas pesquisas sobre formação docente. Assim, temas como identidade, profissionalização/proletarização, história de vida, método (auto)biográfico, memória, questões de gênero, relações de poder, relações étnico-raciais ganham espaço nas pesquisas sobre formação de professores. Brzezinski (2014), na pesquisa realizada sobre a formação de professores, no período 2003-2010, reforça a ideia de as questões de gênero aparecem como “emergentes” nas produções acadêmicas.

Conforme Vianna (2012), somente a partir de 2002, é que surgem as primeiras teses de Doutorado focalizando a temática em questão. Ademais Sponchiado (1997) e Rosenberg (2001) reportam um “*black-out* sobre o tema educação/gênero/mulher

não mais ocorre” (ROSEMBERG, 2001), sem que o cenário seja satisfatório. Ademais Rosenberg e colaboradoras a partir de amplo levantamento bibliográfico sobre educação formal da mulher brasileira no período 1975-1989 afirmam que:

[...] a tematização persiste sendo educação da mulher e não educação e relações de gênero; grande parte das pesquisas ignoram o conhecimento que vem sendo acumulado na área de estudos sobre a mulher; a área de estudos sobre mulher/gênero tem produzido pouca reflexão teórica (e mesmo informações empíricas) sobre educação (...). Há um fosso entre ambas as áreas de produção de conhecimentos. São dois guetos que coexistem, [...] o que marca e dá o tom é a separação. (ROSEMBERG, 2001, p. 4)

Parte daí, a justificativa para nosso recorte temporal nesta pesquisa no período de 2000 a 2020, alcançando um conjunto para perceber o processo de produção acadêmica nos primeiros vinte anos do século XXI. Século esse marcado por golpes e atentados severos à jovem democracia, perpetrados com o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016 e a (in)consequente, a posse do então vice-presidente Michel Temer e, ainda que democrática, eleição do atual presidente da república brasileira, em outubro de 2018 com 55,13% dos votos, pela coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB).

De acordo com “o levantamento e análise das leis, decretos e planos produzidos no âmbito da educação pública federal” feito por Vianna & Unbehaum (2006), nas décadas de 1980 e 1990, temos um dado do século XX que ainda se apresenta na área de educação em pleno século XXI de que “... no Brasil, a inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é mais recente e menos institucionalizada do que em outros campos, como, por exemplo, nas áreas de saúde e do trabalho (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 409).

Ainda que a Constituição Federal de 1988 traga, explicitamente, em seu Art. 3º que irá:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

[...]

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Embora a CF/1988 traga elencados os objetivos fundamentais supracitados, observa-se que temos, na verdade, disputas outras em jogo que atendem aos

interesses políticos dos grupos hegemônicos sendo que a realidade experienciada pelas ditas minorias é antagônica, sem contar que o termo “todos” por si só é universalizante quanto a estes sujeitos de direito; mesmo que a CF/1988 tenha oferecido.

[...] a base para que as políticas de igualdade passassem a constar das pautas das políticas públicas [...], a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero presumida à noção geral dos direitos e valores. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 409).

Neste percurso, é importante ressaltar de que forma os documentos oficiais foram acompanhando os movimentos históricos da educação, bem como a produção acadêmica relativa à formação. Conforme explicita e analisa Amaro (2020), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n.º 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP n.º 1/2005, que altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 não focalizaram na necessidade de formação de professoras e professores para lidar com as diferenças e, principalmente, com a diversidade de quaisquer, natureza, raça, gênero, cultural etc.. Somente percebe-se alguma indicação na Resolução CNE/CP n.º 2/2015 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

Há no artigo 2º da Lei n.º 13.005/2014, a Diretriz III do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que trata da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação” que coaduna com a aptidão do egresso do Curso de Pedagogia elencada no documento que diz que este deve “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” (DCNs/Resolução CNE/CP n.º 5/2015). Estes dois pontos de imbricamento entre a Diretriz III do PNE (2014/2024) e a aptidão do egresso prevista nas DCNs (2005) nos remete que a formação do pedagogo tem por objetivo

garantir o acesso a essas temáticas, temos ainda que estas DCNs se encontram em fase de implementação nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024 e o Plano Municipal de Educação/Câmara Municipal de Duque de Caxias (PME/CMDC (2015-2025/ Lei 2713/15) sinalizam em seu artigo 2º diretrizes III e X a necessidade de “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; “difusão dos princípios de equidade e de respeito à diversidade”. Ainda no volume 2, da proposta curricular municipal (DUQUE DE CAXIAS, 2004) em objetivos da área curricular de ciências sociais, não há menção direta a gênero e sexualidades, mas fala-se de “... em consonância com os PCNs”. Assim, percebe-se que os marcos legais dão amparo para que tais temáticas sejam desenvolvidas na escola, vejamos o que temos no PME/DC.

Reconhecer e valorizar a pluralidade (...), bem como os aspectos sócio culturais (...), posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças de classes sociais, de crença, de sexo, etnia ou outras características individuais e sociais, adotando atitudes de solidariedade e respeito mútuo como forma de garantir o fortalecimento da democracia (PME/DC, 2004, p. 92, 93).

No entanto, há diversos obstáculos para que a abordagem e desenvolvimento destas temáticas aconteça amplamente: formação precária acerca desses temas, apagamento de políticas locais de formação específicas em gênero e sexualidades, silenciamento das temáticas na formação de professoras e professores que já se encontram em exercício e os movimentos conservadores que invadem e tentam influenciar a educação escolar.

A discussão acerca da temática de gênero, que ganhou corpo nos debates e na legislação educacional, ao longo das duas últimas décadas, começa, como outras questões ligadas à diversidade a ser alvo de ataques, apagamentos, censuras, restrições e silenciamentos como a supressão do termo gênero de diversos documentos legais (PNE, PME, DCNs, BNC Formação e BNCC), sob as mais diversas alegações vinculadas à pauta defendida pelo fundamentalismo religioso, em nome de um modelo de família tradicional historicamente superado; sob a falácia do risco eminente de crise de identidade em crianças e jovens; possibilidade de processo de assujeitamento que afetaria a família, integridade moral e intelectual de crianças e

jovens; que gênero enquanto construção social não possui sustentação e nem informações essenciais que a baseie.

Com a homologação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017 pelo MEC, que suprime os termos “gênero” e “orientação sexual” do documento sob a justificativa de que gerariam controvérsias na tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) e da BNCC, temos uma nova tentativa de silenciamento e apagamento deste debate nos espaços escolares o que representa um grave retrocesso para a Educação Infantil e Ensino Fundamental fato que favorece a exclusão e a evasão das/dos estudantes LGBT, além do cerceamento de sua liberdade de expressão, aumento do preconceito e da discriminação pela ausência do debate sobre identidade de gênero e sexualidade nas escolas; diante da pressão por parte de especialistas da Educação e da sociedade civil o Conselho Nacional de Educação (CNE) promete normativa posterior com orientações sobre a temática, mas chancela e acata a sugestão do MEC. Entretanto, isto não significa que o debate não irá acontecer, mas coloca professoras e professores que desejam estabelecer o debate destas temáticas em situação de perseguição e ameaças.

As reflexões propostas por Louro (2007) embasam, fortalecem e viabilizam a potência e importância social e política desta pesquisa. Segue o fio do quanto é relevante perceber como a escola pode promover este debate a partir da reflexão acerca das (im)posições culturais acerca da sexualidade. Conforme Louro:

É relevante refletir sobre as possibilidades e as impossibilidades que essa cultura coloca para a sexualidade. É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres. (LOURO, 2007, p. 204).

Na seção a seguir trago um pouco dos desafios e descobertas com a chegada ao Mestrado.

A chegada ao Mestrado: por entre desafios e descobertas outras

Estar Mestranda me trouxe, com o apoio e incentivo do meu Orientador, a participação em importantes eventos acadêmicos que agregaram conhecimentos outros à minha experiência enquanto Professora Pesquisadora. Em 2019, participei

de três eventos em companhia de meu Orientador. Desses, destaco dois dos quais, em setembro, apresentamos trabalho na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Professores), na UFBA (Universidade Federal da Bahia) em Salvador e, em novembro juntamente com o grupo de pesquisa NuDES apresentamos trabalho no Seminário Internacional Desfazendo Gênero na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) em Olinda.

No XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação organizado pela ANFOPE, tive a oportunidade de conversar/entrevistar com um professor, que esteve à frente do CNE como relator da Resolução 2/2015, sobre sua visão acerca do apagamento das discussões de gênero na formação de professoras/es historicamente. Segundo ele, a questão da diversidade ganha centralidade e é preciso caminhar no horizonte da intersecção, unidade e diversidade como o Parecer 2/2015 enfatizou que seria preciso nomear essas diversidades, pelo qual identidade e a própria questão de gênero e sexualidade não se distanciam.

Desde o início desta pesquisa, as buscas nos bancos e catálogos de Teses e Dissertações eram necessárias para melhor entendermos o percurso da temática de gênero e sexualidade na formação docente, tendo em vista sua presença em documentos oficiais desde a década de 1990. Desta forma, definimos como referência a Base de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹.

Como primeiro movimento, definimos os seguintes descritores: “formação de professores”; “gênero”; “sexualidade”. O nosso segundo filtro foi a definição do período. Assim, estabelecemos como relevante o recorte temporal de 2000 a 2020, tendo em vista ser o período que representou certa consolidação das políticas de formação iniciadas de forma mais sistemática a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da aprovação da LDB 9394/96. Nesta primeira busca, não definimos

¹ A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) objetiva a integração, em um único portal, dos sistemas de informação de teses e dissertações que existem no Brasil. Ademais, tem a finalidade de disponibilizar um catálogo de teses e dissertações em texto integral, proporcionando a otimização das buscas e do acesso a estes documentos em uma única base. A BDTD colabora extensamente no aumento de conteúdos das produções científicas em formato de teses e dissertações brasileiras disponíveis na rede mundial de computadores. Isso representa aumentar a visibilidade e alcance da produção científica nacional e a divulgação de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Dessa forma, a escolha desta base de dados se justifica por sua história e ampla contribuição para a visibilidade e difusão da produção do conhecimento realizada no país.

especificamente a área de educação, para termos uma ideia de como a temática poderia, também, ser foco de outras áreas do conhecimento.

Em outra busca e utilizando o filtro “Área de Conhecimento: Educação”, focalizando os descritores de forma integrada, chegamos a 45 trabalhos, sendo 12 teses e 33 dissertações. Nesta ação, descartamos 11 teses e 30 dissertações, perfazendo um total de 41 produções descartadas, pois não contemplavam o eixo definido: “formação docente; gênero; sexualidade”.

Nestas buscas, é possível perceber que os dados localizados nem sempre condizem com os descritores quanto ao eixo definido. Estas buscas suscitam, afirmar que as temáticas de gênero e sexualidade articuladas à formação de professores ainda são pouco pesquisadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação se, considerarmos o volume de trabalhos em outros programas de pós-graduação como da área da saúde, do direito, do audiovisual, da psicologia, por exemplo. Tal contexto exige da pesquisadora minuciosa leitura das informações para refinar os resultados que interessam à pesquisa. Muitos destes trabalhos focam em gênero e sexualidade sem relacionar a formação inicial docente e, principalmente, sem menção ao curso de Pedagogia. Há, ainda, poucos trabalhos sobre infâncias e educação infantil que não nos contemplam.

Na etapa posterior de busca, fizemos uma articulação com outros descritores mais específicos. Assim, definimos os descritores que seguem: “formação inicial de professores”; “gênero”; “sexualidade”. A partir desses descritores, foram encontradas 9 dissertações de Mestrado e nenhuma tese de Doutorado. Descartamos 5 dissertações por não tratarem diretamente da formação inicial de professoras no curso de Pedagogia. Desta forma, restaram 4 dissertações que atenderam ao nosso objetivo.

Finalmente, na última busca, resolvemos ser mais específicos ainda e, para tal, utilizamos os seguintes termos: “curso de Pedagogia”, “gênero” e “sexualidade”. Desta maneira, foi possível localizar 21 trabalhos, sendo 5 Teses de Doutorado e 16 Dissertações de Mestrado. Deste total, selecionamos 13 produções (4 teses e 9 dissertações) que atendiam completamente ao nosso objetivo: articulação direta entre curso de Pedagogia, gênero e sexualidade. Assim, configura-se o esquadro de nossa investigação e o material a ser analisado em conformidade com nossos objetivos.

Em todo este processo, consideramos os seguintes critérios para descarte e aproveitamento dos trabalhos: título, o resumo, as palavras-chave, a introdução e as

considerações finais. Interessam a nós os trabalhos que abordem as temáticas de gênero e sexualidade(s) nos cursos de formação de professoras, em específico, nos cursos de Pedagogia.

E por não haver teoria única que possa subsidiar este trabalho e por não termos um método a adotar de modo a nos engessar, entendemos que a bricolagem surge como procedimento que nos permite experimentar e transformar o recebido em uma total desterritorialização, conforme nos ensina Paraíso (2014) e que requer a invenção de outros e novos territórios; com a desconstrução das oposições binárias que hierarquizam pessoas e coisas do e no mundo que construíram muitos tipos de verdades que se apresentam nas imagens de pensamento; assim, cavamos, produzimos, fabricamos a articulação de saberes em nossa pesquisa, visto que pesquisamos sem seguir um método previamente definido.

Assumir como parte desta investigação, a construção do “estado do conhecimento” foi, por demais, envolto em processos de ir e vir. As dificuldades de usar as ferramentas disponíveis na BDTD/IBICT foram relevantes para certa confusão e certa insegurança. Em seguida, os passos foram se acertando. Algumas leituras nos ajudaram a fazer avanços e recuos, mudar e retomar itinerários. Assim, Romanowski & Ens (2006) nos ajudam numa aproximação dos estudos designados “Estado do Conhecimento”. Segundo as autoras, os levantamentos bibliográficos que seguem essas referências são delimitados e focalizam um recorte do conhecimento. O “Estado da Arte” é mais amplo e assume uma visão mais panorâmica sobre um campo de conhecimento.

Em nossa pesquisa, optamos pelo levantamento das produções de teses e dissertações na Base de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tendo em vista o curto tempo do próprio processo do Mestrado e, pelas imprevisibilidades que nos assolaram nos últimos dois anos de pandemia. Realizar um “estado do conhecimento” foi-nos possível dentro deste contexto.

Ele nos possibilitou obter uma visão sobre a presença, a organização e a sistematização das produções acadêmicas a fim de analisar e identificar as contribuições destas para a sociedade, seus pontos de concordância assim como suas contendas, brechas e lacunas que devem ser elucidadas, as relações entre teoria e prática inovadoras que possam equacionar problemas relacionados a esta bem como favorecer a relação pesquisador e sua práxis nas pesquisas em Educação.

A pesquisa, ao tomar os discursos como processos centrais em nossas inquietações e em nossos referenciais teórico-metodológicos, em uma perspectiva pós-estruturalista/pós-crítica busca subverter a lógica epistemológica hegemônica vigente.

E parafraseando Paraíso (2014), temos a ampliação do vocabulário teórico-metodológico, com a ressignificação dos currículos, mostrando suas potências, limites e possibilidades, bem como temos nossas premissas e pressupostos e, procedimentos gerais que nos encorajam a pesquisar em educação sem a definição de um método, na verdade, buscamos subsídios no já produzido e conhecido para encontrar caminhos outros, rever e problematizar os saberes já produzidos e os percursos trilhados por outros (PARAÍSO, 2014). Ao tomarmos as temáticas de gênero e sexualidade como foco da nossa pesquisa buscamos lutar “contra algumas das criações modernas” (PARAÍSO, 2014, p. 28) no sentido de romper com perspectivas deterministas ou binárias com a premissa de que “*educamos e pesquisamos*² em um tempo diferente”, que produz uma descontinuidade [...] mas, com lutas contra a racionalidade do sujeito, as causas únicas e universais [...]. É dessa forma que Corazza (2005) nomeia o tempo como o “tempo do Desafio da Diferença Pura” no qual “todas as suas concepções e práticas atestam a existências dos diferentes, que povoam nossas casa e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites” (CORAZZA, 2005, p. 17). A pesquisa nesta perspectiva tem como um de seus pressupostos que “*a verdade é uma invenção, uma criação.*” Não existe, a “verdade”, mas, sim “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000). São tempos em que temos mudanças significativas na educação, nos espaços, na política, nos movimentos sociais e nas desigualdades (PARAÍSO, 2014).

Nossa pesquisa caminha capítulo a capítulo buscando as complexidades que permeiam os apagamentos, (in)visibilizações e silenciamentos e a disputa a partir das imposições por diversos setores da sociedade, da política e da religião acerca das temáticas de gênero e sexualidade. E esta é a nossa proposta para o Capítulo 1, no qual apresentamos nosso arcabouço teórico-metodológico.

Para o Capítulo 2, trazemos um panorama entre as políticas públicas educacionais e as disputas discursivas engendradas com a tríade gênero, sexualidade

² Grifo da autora.

e educação, no qual procuramos usar as brechas oficiais para subvertermos a ordem imposta.

No Capítulo 3, apresentamos os trabalhos selecionados para analisarmos seus entrelaçamentos, imbricamentos e contribuições para esta pesquisa, para a educação a partir de artimanhas e possibilidades insurgentes, mas sem a pretensão de um final e, sim, com possibilidades outras de prosseguirmos em pesquisas outras.

1 APAGAMENTOS, (IN)VISIBILIZAÇÕES E SILENCIAMENTOS: GÊNERO E SEXUALIDADES EM DISPUTA

Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos...

A pretensão é, então entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos.

(Louro, 2014)

A sexualidade é inerente a nós, assim como nossas células e o ar que respiramos, não há como termos a sexualidade expurgada de nossos corpos, de nossos desejos, de nossos prazeres, mesmo os mais escondidos, encobertos e secretos possíveis. Estarmos vivos é exalar sexualidade a todo instante, não há como dissociar sexualidade do cotidiano, dos espaços sociais e, muito menos, do corpo. O gênero como construção social e histórica não pode ser dissociado de quaisquer espaços sociais como se fosse algo acessório e que, portanto, possa ser descartado. Louro (2014, p. 28) afirma que a pretensão é “entender o gênero como constituinte da *identidade* do sujeito”.

A inquietação que impulsiona esta pesquisa se origina no meu cotidiano, como professora, em escolas de ensino fundamental em que escutava e ainda escuto recorrentemente outras colegas professoras expressarem os seguintes enunciados quando inquiridas sobre a inclusão dos conceitos de gênero e sexualidade no trabalho pedagógico:

“– *Eu não estudei para **isso***”;

“– *Não aprendi nada **disso***”;

“– ***Isso** é assunto que a família tem que dar conta*”;

“– *Eu não sei como lidar com **isso***”.

“Isso/Disso”, na fala das outras professoras, nada mais é do que a discussão sobre gênero e sexualidade, etnia e raça, matrizes religiosas africanas. O tabu que ainda paira e ronda é, para elas, ter que falar o nome, o que pode soar como blasfêmia. O assunto parece proibido, e muitas professoras ora alegam inexistência de formação, ora colocam questões de cunho moral, ideológico e religioso para abordar tais temáticas no cotidiano escolar. A seguir, apresentaremos os percursos que buscamos construir como trajetória teórico-metodológica para dar conta dos desafios de investigar este campo, e auxiliar na consecução dos objetivos, bem como de apontar

possibilidades outras para o campo da educação, da formação de professoras e dos estudos de gênero.

1.1 Delineando o Estado do Conhecimento: como as disputas políticas (re)desenharam os estudos de gênero e a educação

O novo contexto político começa a ser delineado, ainda, em 2 de dezembro de 2015 com a abertura do processo de *impeachment*. Mas é em 2016, por ocasião do golpe desferido contra a então eleita democraticamente Presidenta Dilma Rousseff, culminando em seu *impeachment*, que temos um novo contexto político que é marcado por retrocessos com supressão de direitos, fortes ataques à democracia, e com interdições que reverberam na educação, conforme nos aponta Amaro (2017):

A retirada de qualquer menção aos termos gênero, sexualidade e orientação sexual nos planos de educação reforça a ideia de interdição, de censura, de silenciamento [...] casas legislativas municipais e estaduais para aprovar leis que proibam a difusão e/ou divulgação de qualquer material alusivo às discussões de gênero na escola contribui para este quadro de retrocesso. (AMARO, 2017, p. 3).

No atual cenário político, nós nos deparamos com o pânico moral instalado por conta da rápida disseminação de *fake News*³. O contexto de instabilidade política que foi instaurado com o impeachment em 2016, desencadeando todo um processo de avanços do conservadorismo que acabou por levar o atual presidente ao cargo em 2018. A prisão arbitrária do ex-presidente Lula foi um dos ingredientes que acabaram por complementar o golpe com a evidente finalidade de enfraquecer a nossa tão jovem e frágil Democracia.

Temos, desde então, um grande volume de disseminação instantânea de *fake news* que interferem diretamente na política e manipulam diversos setores da sociedade (RECUERO & GRUZD, 2019). É neste cenário que temos o desdobramento de inúmeras *fake news* acerca do famigerado kit gay e da suposta ideologia de gênero que destruiria famílias e, crianças e jovens sofreriam com interferências da escola sobre sua sexualidade.

³ Termo que a imprensa internacional começou a usar durante a eleição de 2016 nos Estados Unidos em referência à distribuição de desinformação ou boatos através das diversas mídias impressas ou online.

No processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), muitas delas foram amplamente divulgadas por representantes políticos e religiosos, que tomaram conta das mídias sociais alcançando até mesmo as mídias tradicionais (TV e Rádio) sob a falácia de preservação e proteção da família tradicional e, ainda com o discurso de defesa da natureza divina. Todo o conjunto de ataques veio com o intuito de endossar, fortalecer e consolidar o binarismo, a subalternização das mulheres e corpos dissidentes bem como sua (in)visibilização, o controle sobre os corpos e o discurso de ódio contra aquelas pessoas que são invisibilizadas e, que têm suas existências precarizadas, são excluídas por não seguirem os signos da heteronorma⁴ social imposta, delineando o amplo espectro do desejo de controlar e vigiar corpos (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2006). É a imposição através do pânico moral de quais vidas importam, de quem merece viver, de quais vidas podem ser negligenciadas até a morte, “mas também sua precariedade (porque a vida requer que várias condições sociais e econômicas sejam atendidas para ser mantida como uma vida)”, conforme nos apresenta Bulter (2015, p.31).

Sugere dizer que este governo encabeçado e em curso pelo presidente eleito democraticamente em 2018, mediante o golpe de 2016, preza pela precariedade das vidas como “política da morte”, com a divulgação de *fake news* e com seus discursos de ódio e, para tal dialogo com Butler (2015) acerca da precariedade que é viver em um país que expõe vidas, tidas como fora da norma padrão imposta socialmente, aos conhecidos e desconhecidos que incitam discursos de ódio para decidir quem deve viver ou morrer:

A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre nas mãos do outro. Isso implica estarmos expostos não somente àqueles que conhecemos, mas também àqueles que não conhecemos, isto é, o fato de que a vida de alguém dependemos das pessoas que conhecemos, das que conhecemos superficialmente e das que desconhecemos totalmente. (BUTLER, 2015, p. 31).

Nesta contemporaneidade em que nos encontramos cercadas, cercades e cercados por discursos antigênero⁵ a respeito das temáticas de gênero e

⁴ Termo que define como aceitável na sociedade apenas o padrão de relacionamento binário, ou seja, entre pessoas do chamado sexo oposto, com protagonismo do homem branco hétero padrão e de classe média.

⁵ Antigênero trata-se de um termo fabricado pelo Vaticano e seus aliados em um contexto da conferência das Nações Unidas, no final de 1990 e começo do ano 2000, que não reconhece a existência do gênero enquanto construção histórica, social e cultural.

sexualidade(s), atravessadas pelas categorias etnia/raça e minorias, minorias não numéricas, mas, sim, a partir da ótica dominante que elege um determinado grupo como padrão (LOURO, 2008) que se sobrepõe ao outro que é atacado cotidianamente e antidemocraticamente por um sistema que espalha discursos de ódio que incitam violências múltiplas e sobrepostas. Mas, este cenário agravado pela incitação à violência, principalmente, a partir de 2018 com a eleição democrática de um homem lgbtfóbico, machista, misógino, racista, classista, aporofóbico⁶ tem alvos certos: pobres, mulheres negras, homens negros (em sua maioria, jovens), população indígena, quilombola, ribeirinha, em sua maioria jovens; a população LGBTQIA+⁷ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queers, Intersexos, Assexuados e demais identidades, a pluralidade de orientações sexuais e variações de gênero), os pobres e periféricos.

O tempo tem sido veloz, bem como as diversas mudanças e se faz necessário que a pesquisa em educação acompanhe esse ritmo, questionando o dado como certo e normal como nos diz Paraíso (2014).

[...] nosso tempo vive mudanças significativas na educação, e isso acontece [...] porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de colonizar, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de descolonizar, os mapas culturais. (PARAÍSO, 2014, p. 28)

Investigar a temática de gênero e sexualidades se reveste de múltiplos desafios em um país como o Brasil. Trata-se de pesquisar e educar em um momento em que discursos antigênero com suas pautas morais e religiosas potencializam discursos de ódio, misóginos, machistas, LGTFóbicos que defendem a manutenção e conservação da única possibilidade de arranjo familiar: o cisheteropatriarcal⁸ – fundada na união católica/cristã do homem e da mulher (como categorias unívocas, únicas, universais e absolutas). Nesta lógica, perpetuam a posição do homem como indivíduo de poder

⁶ Aporofóbico aquele que tem aversão, desprezo, nojo, rejeição medo e, é indiferente às pessoas em situação de pobreza e miséria..

⁷ LGBTQIA+ trata-se de um movimento político e social que defende a diversidade, que busca através da luta por mais igualdade, representatividade e direitos para essa população, cada letra representa um grupo de pessoas.

⁸ Cisheteropatriarcal é aquilo que se qualifica como aceitável socialmente para a manutenção do *status quo* que corrobora para o fortalecimento do binarismo e do poder do homem sobre as relações.

sobre a mulher e como provedor da família, acirrando desigualdades e violências, além de manter-se como controlador da sexualidade, do corpo e da vida reprodutiva da mulher. Trata-se, também, de desafiar esta seara moral e, assim, subverter os padrões hegemônicos, sejam eles epistêmicos ou sociais. É sobre nós nos colocarmos frontalmente em choque e em direção totalmente antagônica ao movimento antigênero e seu arcabouço discursivo imposto, que visa somente a paralisia/inibição/imobilização das pautas pela erradicação das desigualdades de gênero, pautas feministas e LGBTQIA+. Importante ressaltar que esta movimentação conservadora impõe uma ampla discursividade de pânico moral como elemento discursivo estratégico transnacional pela disputa de poder e que se difunde retoricamente para combater a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade nas/pelas instituições educacionais. (SILVA, 2020).

É a partir de 2013 que, mais explicitamente, no Brasil, grupos religiosos católicos, cristãos e evangélicos conservadores se unem ao movimento Escola Sem Partido⁹ (ESP) para interferir politicamente, via bancada evangélica no Congresso Nacional, nos debates acerca da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) com o intuito de combater e excluir todos os termos relativos a “gênero” e “sexualidade” do documento final. Tal movimento sofreu diversas derrotas com ações do Supremo Tribunal Federal (STF) contra diversas leis inspiradas neste movimento, dentre elas, a inconstitucionalidade da batizada “Escola Livre”, na qual, a legislação alagoana proíbe a “prática de doutrinação política e ideológica” em sala de aula e afirma ser um direito dos pais que seus filhos recebam uma “educação livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica”, conforme reportagem no site (UOL EDUCAÇÃO, 2020), é a partir deste fato, que o mentor e fundador¹⁰ do Escola Sem Partido informa o fim de sua participação, bem como o encerramento de todos os canais e atividades por ele administradas, a comunicação é feita em 22/08/2020 na Rádio Guaíba¹¹ e no site do movimento.

⁹ Movimento conservador criado em 2004 com o intuito de amordçar a docência nas mais diversas modalidades e níveis de ensino, trata-se de um movimento político que visa contribuir para o pânico moral com seus argumentos de combate à ideologia de gênero. O STF decretou a inconstitucionalidade desse projeto por unanimidade por ser antagônico ao preconizado na LDB 9394/96 acerca da proteção ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como a promoção da tolerância.

¹⁰ Miguel Francisco Urbano Nagib é um advogado brasileiro, procurador do Estado de São Paulo que ficou conhecido ao fundar, em 2004, o movimento Escola sem Partido.

¹¹ Saiba mais em <https://www.youtube.com/watch?v=uwSpMNIWRjg> e <http://www.escolasempartido.org/>

Em 2014, o PNE é aprovado mediante as devidas imposições para exclusão de gênero deste documento. Mas, o movimento antigênero começa na verdade muito antes, no final da década de 1990 e início de 2000, no Vaticano durante a conferência das Nações Unidas com a pauta transnacional de repúdio ao “gênero” cujos efeitos ainda reverberam por aqui nos mais diversos espaços e contextos (CORRÊA, 2018). Em capítulo mais adiante, aprofundaremos este contexto de disputas e lutas.

Esta pesquisa, em seu delineamento epistemológico e político, busca romper com perspectivas deterministas binárias e ancoradas em certezas. Intenta-se subverter padrões impostos pelo academicismo elitista e hegemônico trazendo temáticas antes negadas e (in)visibilizadas no âmbito acadêmico (BENTO, 2006). Assim, entendemos que nosso estudo/pesquisa se concentra numa perspectiva pós-estruturalista/pós-crítica, já que fazemos pesquisa com questionamentos e interrogações que nos movem a partir dos problemas que formulamos conforme nos diz Paraíso (2014). Urge a descrição, questionamento e tensionamento acerca das noções binárias para transcender e subverter os conceitos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual e sua fluidez tornando-os acessíveis à sociedade a partir de outras lógicas possíveis e não apenas sobre o aspecto do universal, do absoluto, do inquestionável.

Paraíso (2014) afirma que o discurso tem uma “*função produtiva*” naquilo que diz a linguagem, os textos, as representações, as enunciações, os modos de subjetivação e de endereçamentos e as relações de poder-saber reverberam no sujeito, visto que “*o sujeito é um efeito das linguagens*, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber (PARAÍSO, 2014, p. 31).

Desse modo, podemos dizer que as palavras e suas diversas manifestações podem exercer poder sobre sujeitos, promovendo e moldando suas subjetividades, bem como podem, também, ser moldadas e ter seus sentidos produzidos por sujeitos que as usam cotidianamente.

Nossa proposta, como anunciado na introdução, é analisar a produção acadêmica na pós-graduação em Educação, no período de 2000 a 2020. A intenção é perceber tendências, disputas, consensos e dissensos sobre a presença/ausência e relevância/interesse das temáticas de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professoras, em específico, no Curso de Pedagogia. Para chegarmos a este

objetivo, o nosso itinerário passou pelo delineamento do “estado do conhecimento” articulando o eixo temático “gênero e sexualidade no Curso de Pedagogia”.

De acordo com Romanowski & Ens (2006), nos últimos vinte anos, houve uma expansão considerável de eventos diversos na área de educação nos mais diversos aportes, com crescente interesse e aumento das pesquisas sobre educação e seus temas afins como “formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação e outros” (ROMANOWISKI; ENS, 2006, p. 38). No entanto, parece que o interesse crescente pela temática educacional não foi suficiente para gerar impactos e mudanças efetivas nos “espaços de formação” (ROMANOWISKI; ENS, 2006, p. 38) é a partir desta afirmação das autoras que buscamos subverter e (des)estabilizar estes espaços de forma tal que seja possível assegurar e garantir uma Escola, efetivamente, para todas, todes e todos, que possa acolher e agregar as suas diferenças e diversidades potencializando-as a partir destas ações. O interesse em saber como vem se dando a produção de dissertações e teses sobre as temáticas de gênero e sexualidade articuladas aos Cursos de Pedagogia nos mobiliza para traçar um panorama do que já foi encontrado e do que se coloca ainda como problema a investigar.

Para dar conta deste desafio, optamos e nos inspiramos livremente por dois caminhos que se entrecruzam: o corpus constituído pelo Estado do Conhecimento aqui proposto e sua análise a partir das contribuições da Análise do Discurso. Esta perspectiva teórica nos auxiliará no processo de análise do corpus da pesquisa por entendermos, amparados por Fairclough (2019), que o discurso reflete muito do contexto de uma sociedade levando em consideração não apenas os aspectos linguísticos e gramaticais, mas os aspectos sociais e culturais dessa.

Adiante, trago uma breve definição do Estado da Arte e do Estado do Conhecimento acerca de suas características, diferenças, pontos de encontro e viabilidades embasada por teóricas como Romanowski & Ens (2006), Ferreira (2002).

1.1.1 O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento: entre conceitos e possibilidades

Nesta pesquisa, fizemos a escolha pelo inventário denominado “estado do conhecimento”. Diversas pesquisadoras e pesquisadores têm realizado levantamentos bibliográficos e inventários diversos. Muitas e muitos têm realizado

estudos denominados “Estado da Arte”. Mas, o que diferencia um do outro? Em que se aproximam e em que se distanciam?

O “Estado da Arte” é um estudo abrangente que possibilita e viabiliza o levantamento de estudos e mapeamento que apontam a existência de lacunas, identifica o que já foi objeto de estudo, a estruturação e, exame detalhado de uma área, campo e suas contribuições para toda sociedade. Trata-se da constituição de um arcabouço teórico com foco investigativo no campo a partir de apontamentos quanto à restrição do campo da pesquisa, que identifica as contribuições inéditas que possam delinear alternativas possíveis para a equalização de demandas da prática educativa. Conforme Romanowski & Ens (2006), esse tipo de estudo aponta para a análise dos trabalhos com base em sua localização e sistematização, além de elencar quais as tendências no campo da formação de professores.

O “Estado do Conhecimento”, por sua vez, ainda segundo as autoras, trata-se de um estudo que “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWISKI; ENS, 2006, p. 40). Assim, enquanto o “estado do conhecimento” se localiza em uma base, um formato, no nosso caso, produções finais de programas de pós-graduação (dissertações e teses), o “estado da arte” cobre um terreno mais amplo, tanto no aspecto relativo às bases de pesquisa, como relativo aos formatos e às temporalidades. Assim, o Estado da Arte pode abarcar produções em periódicos, livros, eventos e, também, produções acadêmicas como dissertações e teses. Dessa forma, de acordo com Ferreira (2002), o que as aproxima é o seu caráter bibliográfico e inventariante, com o mapeamento e discussão acerca de certa produção acadêmica intentando respostas. Para a autora, estas pesquisas trazem em comum o desafio de mapear e discutir determinada produção acadêmica.

[...] em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados [...] dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, [...] sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Sendo assim, é possível o apontamento de restrições sobre o campo em que se movimenta a pesquisa, as lacunas existentes quanto à sua disseminação, além de essa ser a proposta deste estudo para investigar como as temáticas de gênero e sexualidade(s) têm sido abordadas nas produções acadêmicas, especificamente nos

cursos de Pedagogia, seus referenciais teóricos, a trilha metodológica escolhida, as possíveis rupturas, mudanças e impactos dos estudos para a formação das professoras e sua prática pedagógica.

O Estado do Conhecimento difere em um aspecto em relação ao Estado da Arte, pois “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWISKI; ENS, 2006, p. 40), trata-se de um estudo bibliográfico que tem “em comum o desafio mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258). Sobre o Estado do Conhecimento diz que “compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência”.

O Estado do Conhecimento, com procedimento metodológico, nos traz possibilidades outras para analisar temas, referenciais e metodologias que patrocinam e amparam as pesquisas, bem como as diversas relações que se estabelecem no campo e as tendências do campo de formação de professores com a definição dos descritores para direcionar as buscas de teses e dissertações, delimitação temporal e leitura dos resumos em acordo com o que afirmam Romanowisk e Ens (2006).

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição de tendências do campo de formação de professores. (ROMANOWISKI; ENS, 2006, p. 39).

Cabe aqui um breve destaque acerca de diversas pesquisadoras reconhecidas no campo de formação de professores que, ainda no século XX, entre as décadas de 1980 a 1990 e, no início do século XXI, produziram investigações denominadas como “estado da arte”:

- Maria das Graças Furtado Feldens (1983, 1984) realizou levantamento bibliográfico do período de 1972 a 1981;
- Vera Maria Ferrão Candau (1987) dedicou seus estudos ao período de 1982 a 1985;
- Menga Lüdke (1994) concentrou seus estudos no período de 1988 a 1994;
- Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2006) realizou seus levantamentos no período de 1990 a 1998 e;

- Iria Brzezinski (2006) pesquisou os períodos de 1997 a 2002 e 2003 a 2010.

Destes estudos, o de maior concentração foi o de Feldens que analisou um período de 9 anos (1972 a 1981), seguida por Brzezinski. Seu estudo teve como foco a análise da produção científica relativa à formação de professores a partir de 1981, entretanto, deu continuidade à análise do estado-da-arte em educação de professores no Brasil no período de 1972 a 1981 (FELDENS, 1983), com o levantamento de questões reflexivas mediante os resultados obtidos, com ênfase à problemática, abordagens mais frequentes, questionamentos, bem como os temas menos explorados ou “silenciados” (FELDENS, 1983).

Candau (1987) endossa o estudo de Feldens (1984) de que, no início da década de 1970, o foco das pesquisas se concentrava sobre a formação técnica de professores. De acordo com Feldens (1984), havia uma preocupação com a funcionalidade técnica desta formação ao afirmar haver “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento”, tornando-se, assim, os aspectos principais na educação de professores (FELDENS, 1984, p. 17).

Os estudos de Candau (1987) abarcam um período de 3 anos, de 1982 a 1985, sua análise foi agrupada em quatro perspectivas a saber:

- Estudos centrados na norma com enfoque descritivo e, por isso, estéril, sem situar os instrumentos normativos do ponto de vista histórico-social, sem preocupação com a complexibilidade, relevância e adequabilidade desses;
- Dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação, o enfoque reside na operacionalização do processo de ensino aprendizagem acentuadamente no início da década de 1970;
- Centrada na dimensão humana do processo, com enfoque nas relações interpessoais de todo o processo formativo, como facilitadora do processo de aprendizagem;
- Foco no contexto socioeconômico e político em que se situa toda prática de formação de educadores, são estudos de caráter filosófico e sociológico realizados na segunda década de 1970, é a educação como prática social e sem neutralidade.

Menga Lüdke (2001) focalizou seus estudos na formação recebida pelo futuro “profissional da educação” e sua socialização profissional, especificamente nos cursos de Licenciatura e na Escola Normal, esta foi a terceira e última etapa da pesquisa

iniciada em 1996, que teve como objetivo situar a relação que se estabelece entre o conjunto de saberes valorizados pelos professores em exercício como avaliação do processo de ensino e aprendizagem, disciplinamento dos estudantes, planejamento dentre outros e, sua relação com a atividade de pesquisa, atualmente indispensável à docência. Entretanto, os estudos de Lüdke são anteriores a este período, tendo sido iniciados, ainda no final da década de 1980, especificamente em 1988.

Em 2006, Marli André iniciou seus estudos sobre identidade e profissionalização docente no período de 1990 a 1998. A teórica aponta que, na década de 1990 e início dos anos 2000, ocorre um considerável aumento quanto ao interesse pelas temáticas da formação docente, é a partir desta afirmativa e seus levantamentos que é constituído o Estado do Conhecimento sobre a formação de professores no Brasil. Nesse estudo, a autora nos traz afirmações importantes quanto aos aspectos emergentes e quanto aos aspectos silenciados que corroboram para com o momento histórico-político do país. As questões de gênero se apresentam junto com as questões de representação e profissionalização docente, timidamente há indícios de preocupação dos pesquisadores quanto aos conteúdos culturais (ANDRÉ, 2006). Há um silenciamento quanto a formação de professores para atuação em movimentos sociais e com crianças em situação de risco, a relação do professor com as práticas culturais sofre um severo apagamento (ANDRÉ, 2006). Esse levantamento financiado pelo INEP foi dividido em duas grandes partes/etapas:

- Parte 1: A Formação de Professores como Tema de Produção Discente dos Cursos de Pós-Graduação (1990-1996);
- Parte 2: O que dizem os Periódicos Brasileiros sobre Formação e Práxis dos Professores (1990-1997).

No mesmo ano, Brzezinski norteia seus estudos na formação de professores. O recorte temporal deste estudo compreende os períodos de 1997 a 2002 e 2003 a 2010. As duas pesquisas são complementares e, a autora afirma o seguinte:

Sob uma visão prospectiva, é possível afirmar que uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento não deve chegar a um relatório final, apesar de que, neste momento, se faz um relatório completo segundo as tradicionais convenções de comunicação de resultados de pesquisa. Com cautela, porém, os resultados são divulgados na condição de “primeiros”. Por essa razão, tais resultados deverão suscitar outros, à medida que o material empírico coletado for analisado em outras perspectivas que, sem dúvida, permitirá a emergência de novas e diversificadas categorias de análise, ou esses resultados poderão servir de base para a continuidade de outro Estado

do Conhecimento da mesma natureza, mas em período subsequente ao de 1997-2002. (BRZEZINSKI, 2006, p. 8).

Brzezinski (2006) faz um balanço crítico realizado mediante investigação bibliográfica com análise documental e de conteúdo, a formação de profissionais da educação é objeto de estudo e o campo empírico é uma amostra intencional de teses e dissertações defendidas em 83 Programas de Pós-Graduação em Educação e em sócios institucionais da Anped. Neste trabalho, a autora apresenta a construção de um conceito histórico-temporal acerca da nomeação para “formação de profissionais de educação” ao longo dos anos anteriores a 1990 até 2009. Esta pesquisa igualmente financiada pelo INEP está organizada em dois capítulos em Formação de profissionais de educação (2003-2010)

- Capítulo 1 – Formação de profissionais da educação: Balanço crítico de teses e dissertações (2003-2007);
- Capítulo 2 – Formação de profissionais da educação: Estado da arte da produção discente em teses e dissertações (2008-2010).

Diante deste breve retrospecto da produção acadêmica, avançamos no sentido de apontar que nosso estudo não tem a pretensão de dar continuidade aos estados da arte realizados, mas de incorporar um “estado do conhecimento” articulando a formação docente com as temáticas de gênero e sexualidade. Pretende-se, assim, identificar quais os sentidos produzidos pelos discursos sobre gênero nas teses e dissertações que foram defendidas nos primeiros vinte anos do século XXI.

Ressalta-se que, no Brasil, estas duas décadas configuraram em um contexto social complexo e paradoxal, em que houve avanços e retrocessos nos direitos das mulheres, da população negra, das comunidades indígenas e LGBTQIA+, bem como houve embates, tensões, disputas e conflitos que colocaram estes mesmos direitos na mira de movimentos conservadores. É relevante indicar algumas referências com as quais esta pesquisa busca dialogar.

Guacira Lopes Louro (2014) nos auxiliará nas reflexões sobre as relações de gênero na escola e no campo da educação. Joan Scott (1995) contribui com a perspectiva de termos o conceito de gênero enquanto categoria útil para análise histórica. Acerca dos conceitos de sexualidade, discursividade e controle dos corpos, Michel Foucault (2006) será nossa referência. Berenice Bento (2011) colabora com suas reflexões acerca das tecnologias que impõem os padrões de

heteronormatividade hegemônicos. Butler (2003) complementa a discussão sobre sexualidade, suas possibilidades e limites. Para sustentar a discussão acerca da formação de professores, Marli André (2006) e Íria Brzezinski (2014) são referências clássicas e relevantes, principalmente, para entendermos o percurso das preocupações da formação de professores desde a década de 1970 no Brasil. E, por fim, Cláudia Vianna & Sandra Unbehaum (2006) auxiliarão nas reflexões sobre as políticas públicas educacionais envolvendo gênero e sexualidade.

O levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre os cursos de Pedagogia, gênero e sexualidade irá delinear o panorama de como foram ou têm sido abordadas as temáticas relativas a gênero e sexualidade(s) nos cursos de Pedagogia; para, desta maneira, identificar a lacuna existente quanto à pesquisa acerca da formação inicial das professoras que abarque tais temáticas e, assim demarcar a relevância social e política deste estudo para a sociedade, bem como sua emergência e importância.

Inicialmente, fizemos uma busca finalizada em setembro de 2020, com os seguintes descritores: “formação docente”; “gênero”; “sexualidade”. Localizamos 45 trabalhos sendo 12 teses e 33 dissertações; “formação inicial de professores”; “gênero”; “sexualidade” temos um total de 21 trabalhos, sendo 16 dissertações e 05 teses; em uma busca inicial com os descritores “curso de pedagogia”; “gênero”; “sexualidade” localizamos o total de 9 trabalhos referentes a dissertações.

Mas em uma busca mais recente, realizada após a Defesa, por sugestão da Banca Examinadora, com os mesmos descritores “curso de pedagogia”; “gênero”; “sexualidade” foram localizadas 22 dissertações, com um acréscimo percentual aproximado de 150% quanto às dissertações e à localização de 5 teses anteriormente ausentes. Para melhor sistematização, compreensão e visualização dos trabalhos encontrados, optamos por construir a tabela 1 que apresenta todos os dados supracitados mais detalhadamente.

Tabela 1: Levantamento Teses/Dissertações BDTD/IBICT – 2000/2022

Nº	Descritores	Tese	Dissertação	Total
01	“formação docente”; “gênero”; “sexualidade”.	12	33	45
02	“formação inicial de professores”; “gênero”; “sexualidade”.	05	16	21

Nº	Descritores	Tese	Dissertação	Total
01	“formação docente”; “gênero”; “sexualidade”.	12	33	45
03	“curso de pedagogia”; “gênero”; “sexualidade”.	05	22	27

Fonte: A autora, 2022¹²

O mapeamento feito possibilitou uma visão mais ampla do conhecimento produzido na área da educação, especificamente, o que tem sido produzido relativo a gênero e sexualidades nos cursos de pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica. Pelo número identificado, percebemos que é um quantitativo ainda modesto, se considerarmos a importância social e política destes estudos. Ademais, ao fazermos uma maior especificação relacionando os descritores “curso de Pedagogia”, “gênero” e “sexualidade”, verificamos que a restrição é ainda maior, pois só consideramos dentro dos nossos critérios para análise o total de 11 trabalhos. Importante salientar que a maior parte destes trabalhos estão concentrados nas dissertações de Mestrado.

O Estado do Conhecimento aqui empreendido, corrobora e, contribui enquanto metodologia que possibilita compreender o processo de produção do conhecimento nos primeiros vinte anos do século XXI e, ainda, contribui para a articulação de saberes a bricolagem metodológica será fundante nesta pesquisa com o perguntar, interrogar, com a descrição de cada detalhe e análise das relações de poder na produção de saberes, poetizar (PARAÍSO, 2010).

Avançamos para a seção seguinte problematizando as intencionalidades dos discursos a partir do teórico que embasa nossos estudos, pois, como Paraíso (2014) já nos sinalizou, os sujeitos são atravessados pelas linguagens, pelos discursos e pelas relações de poder-saber. Norman Fairclough é um linguista britânico, professor emérito na Universidade de Lancaster, considerado um dos pioneiros da análise crítica do discurso (ACD), uma área de estudos que analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos, sua produção e consumo. Segundo Magalhães (2019), a teoria de Fairclough é inovadora quando propõe examinar em profundidade o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das

¹² O levantamento foi iniciado em 2019 e finalizado em setembro de 2020, mas atendendo a indicação da banca de Defesa fizemos uma revisão acerca da busca bibliográfica na qual localizamos outros sete (7) novos trabalhos, busca realizada em 30/06/2022.

ideologias, mas também como de seu papel fundamental na transformação social (MAGALHÃES, 2019, p. 11).

1.1.2 As contribuições da Análise do Discurso para a pesquisa

O recorte temporal desta pesquisa tem início em um momento de grandes mudanças na política do país que ainda guardava as marcas do fim da ditadura, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência do país, em 2002, temos um marco histórico nos mais diversos setores da sociedade, que tensionou e possibilitou um processo de negociação entre o Estado “que determina a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados” e os movimentos sociais fazem pressão “por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade” (VIANNA, 2012, p. 130).

Ademais, a autora relata a existência de uma articulação e/ou disputa conflituosa entre o Estado e os movimentos sociais com suas respectivas pluralidades acerca dos interesses sociais presentes nesse processo; os movimentos sociais sob influência de “vertentes teóricas e ações coletivas” delimitadas pelo Movimento de Mulheres e ao Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTT)¹³, é esse último que protagoniza a proposição de diversos projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar (VIANNA, 2012).

Por entendermos que os trabalhos que foram localizados e que compõem o *corpus* de análise da pesquisa têm origem em um contexto social, político, histórico e econômico, com marcas ideológicas que buscam atender aos interesses de grupos específicos que disputam narrativas, concepções e políticas. Consideramos que o discurso é parte da composição destas narrativas e que, portanto, impõe modos de ser e viver. Dessa forma, lançamos mão da análise do discurso com o intuito de investigar e identificar os sentidos produzidos pelos discursos sobre gênero e sexualidades na produção acadêmica da área da educação.

Assim, entendemos que o discurso, enquanto ritual da palavra, inclusive a não dita (o silêncio é repleto de sentido e significado) movimenta sentidos, lugares,

¹³ Nomenclatura mais utilizada à época (2010-2012) para designar o movimento homossexual brasileiro.

sujeitos, trajetos e incertezas, o discurso une, diverge, é imprevisível, apresenta-nos formas de controle social sobre a interpretação, determinada em determinados contextos históricos, urge na relação do sujeito com o sentido e os sentidos atribuídos, determinados socialmente (ORLANDI, 2020).

Para Orlandi (2020), a Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando, assim, os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido (ORLANDI, 2020, p. 24). Ademais, a análise do discurso:

Não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2020, p. 24).

Parte daí que a paráfrase e a polissemia funcionam na linguagem para habilitar o dizer tensionando simultaneamente o mesmo e o diferente, o “já-dito e o a se dizer” (ORLANDI, 2020, p. 36), ambas trabalham incessantemente a comunicação de ideias seja pela estabilização a partir da paráfrase, enquanto que na polissemia ocorre mediante o rompimento e, deslocamento dos processos de significação, destarte, temos na análise do discurso a distinção entre criatividade e produtividade com a reiteração de processos outros, nos quais a criatividade rompe com a produção da linguagem. Sendo a paráfrase a matriz do sentido, a polissemia a fonte da linguagem condicionante para a existência dos discursos com a multiplicidade dos sentidos e dos sujeitos para o dizer. Esse dizer “é ideologicamente marcado” (ORLANDI, 2020, p. 38). É a partir da formação discursiva, em um dado momento sócio-histórico, que estipula o que pode e deve ser dito que se tem a possibilidade de compreensão do processo de formação de sentidos, sua relação com a ideologia permitindo ao analista estabelecer a propositura da compreensão do político e do linguístico na produção de sentidos, dos sujeitos que simbolizam relações de poder que regem todos os espaços e realidades (ORLANDI, 2020).

Orlandi (2020) nos diz que um dos pontos fortes da Análise do discurso é ressignificar a noção de ideologia. Ideologia que produz seus efeitos no discurso, no dizer, que condiciona a constituição dos sujeitos e dos sentidos e trabalha para produzir evidências confrontando o homem com sua existência, uma vez que as

palavras designam coisas, recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações, constitui a evidência do sentido. A evidência do sujeito contrapõe-se à evidência do sentido visto que paradoxalmente o sujeito é chamado à sua existência.

Para Fairclough (2019), outra referência nossa, e teórico que baliza e embasa nossa análise, o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, ora moldando-as, ora restringindo-as, direta ou indiretamente, sendo essa uma condição da prática social e, também um efeito desta, visto que:

[...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado [...] O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'eu' [...] o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de conhecimento e crença. (FAIRCLOUGH, 2019, p. 95).

Para Fairclough (2019), a linguagem apresenta três funções e dimensões de sentido que coexistem em todo discurso, estas funções, assim, denominadas pelo autor 'identitária', 'relacional' e 'ideacional' são basicamente definidas a saber como:

- identidades sociais estabelecidas no discurso;
- relações sociais entre os participantes do discurso, suas representações e negociações;
- modos como os textos significam e representam o mundo, seus processos, entidades e relações.

O discurso, enquanto prática política e ideológica, tanto mantém e naturaliza estes significados de mundo, como transforma as relações de poder que se estabelecem em entidades coletivas nas quais há estas relações (FAIRCLOUGH, 2019). O discurso como prática política é muito mais do que uma luta delimitada e de poder é, sim, uma naturalização de suas estruturas de poder, de ideologia e suas convenções e, assim, o discurso é gerado para atender a interesses específicos de grupos sócio-políticos-econômicos hegemônicos.

Fairclough (2019, p. 104) diz que “as ordens do discurso podem ser consideradas como facetas discursivas das ordens sociais” uma vez que os elementos discursivos têm diferentes escalas que focalizam os processos de produção, distribuição e consumo textual constituindo processos sociais que referenciam ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado e, a produção e o consumo são de natureza parcialmente sociocognitiva

(FAIRCLOUGH, 2019, p. 103). Parte daí, como preocupação central e específica para explicar os processos sociocognitivos e:

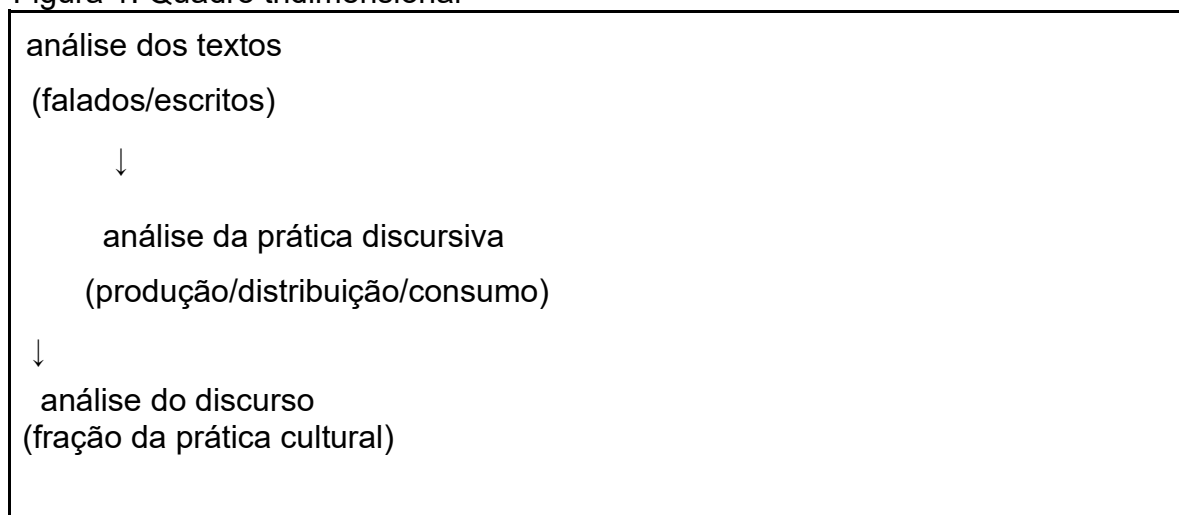
- especificar os elementos da ordem do discurso;
- estabelecer modos de organização e interpretação textual;
- produção, distribuição e consumo dos textos;
- natureza da prática social e;
- sua relação com as estruturas e lutas sociais.

A concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough (2019) estabelece a junção de três tradições analíticas indispensáveis na análise do discurso:

- análise textual e linguística (detalhada na linguística);
- análise da prática social/estruturas sociais (macrossociológica);
- análise interpretativa da prática social (microsociológica).

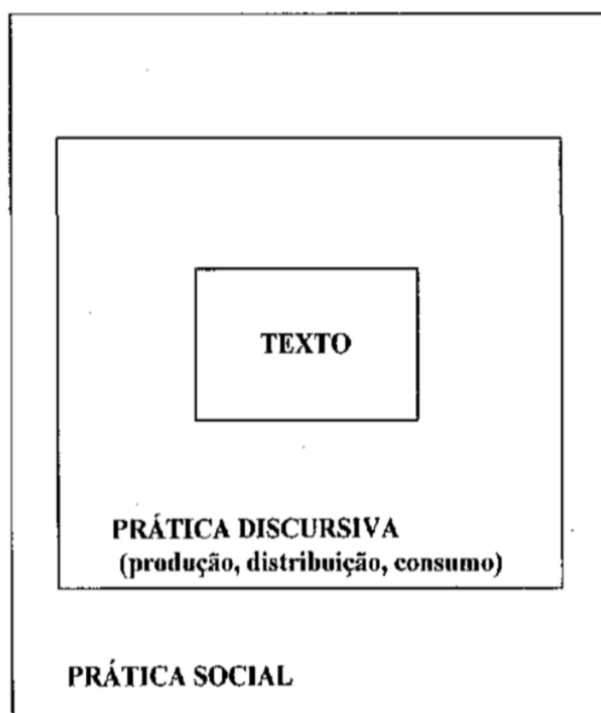
Este modelo tridimensional de Análise do Discurso, que abarca a análise da prática discursiva, do texto e da prática social, é a proposta trazida por Fairclough (2019). É possível ainda esboçar de maneira breve, a proposta do quadro tridimensional a seguir representado pela figura 1 e, na sequência, a figura 2 que esmiúça a concepção tridimensional do discurso.

Figura 1: Quadro tridimensional



Fonte: A autora, 2022.

Figura 2: Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough, 2019, p. 105.

Ainda esmiuçando, por agrupamento, cada uma das categorias de análises propostas por Fairclough (2109) no modelo tridimensional na figura 3 de maneira a facilitar a compreensão de cada categoria quanto ao texto (vocabulário/ gramática/ coesão textual), a prática discursiva (produção/ distribuição/ consumo) e a prática social (ideologia/ hegemonia).

Figura 3: Categorias de análise do modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário	Produção Distribuição	ideologia: sentidos, pressuposições, metáforas
Gramática	consumo contexto	hegemonia: orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas
Coesão textual estrutura textual	força coerência intertextualidade	

Fonte: Ramalho Resende (2004)¹⁴.

¹⁴ Tabela adaptada.

O autor também apresenta, de acordo com suas bases, teóricas três importantes verdades sobre ideologia:

- existência material nas práticas institucionais;
- interpelação e constituição dos sujeitos e;
- educação, religião, política, sindicato e mídia como locais e marcos delimitadores na luta de classe.

O entendimento do autor sobre as ideologias é de que essas:

[...] são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2019, p. 122).

Ainda sobre as ideologias e as possibilidades de transcendê-las temos, de acordo com Fairclough (2019) que:

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia. (FAIRCLOUGH, 2019, p.126-127).

Partimos da premissa de que a produção textual tem seu foco em questões sociais específicas que considera aspectos da dimensão macro e microssocial que possibilitam análise e percepção de sua intencionalidade, de seus sentidos e dos discursos produzidos na formulação de políticas públicas educacionais que visam um ideário social capaz de manter as estruturas de poder hegemônico.

Quanto à hegemonia, o autor afirma que “esta é liderança tanto quanto dominação, nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade” (FAIRCLOUGH, 2019, p. 127), que:

Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com outras forças sociais, [...] construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para [...] é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. (FAIRCLOUGH, 2019, p. 127).

Nesta investigação, aproveito as contribuições de Fairclough para analisar os sentidos produzidos pelos discursos sobre gênero e sexualidade nas produções acadêmicas em nível de Mestrado e de Doutorado. Como indiquei anteriormente, o foco são 11 produções que foram selecionadas a partir do Estado do Conhecimento que realizamos, e que revisamos conforme indicação da banca de Defesa, a partir da qual localizamos 7 novos trabalhos que nos interessam apesar de, nem sempre, haver a menção explícita do termo curso de Pedagogia no título analisado, o que requer de nós um estudo cuidadoso para além da análise do título, leitura dos sumários e resumos, bem como minuciosa leitura seletiva dos capítulos que atendem nossos requisitos e objetivos traçados para esta pesquisa. Na seção seguinte, esmiuçamos alguns conceitos importantes para o fazer de nossa pesquisa.

1.1.3 Curso de Pedagogia, Gênero e Sexualidade: articulando e elucidando alguns conceitos

Iniciamos esta seção esmiuçando alguns conceitos importantes para o caminhar de nossa pesquisa como: curso de Pedagogia, gênero e sexualidade.

Podemos conceituar Pedagogia como teoria ou ciência da prática educativa, essa desenvolveu-se paralelamente ao longo da história da civilização ocidental. Instituído-se como o modo de apreender ou de organizar o processo educativo, sendo identificada como o próprio modo intencional de realizar a educação (SAVIANI, 2008) e, ainda segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 64), etimologicamente significa “arte de condução de crianças”. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí, a origem do famoso esquema conhecido como “3+1” (SAVIANI, 2008, p. 49). O curso de Pedagogia tem como objeto de estudo a educação e seus processos de aprendizagem, bem como as ações da professora/do professor. A Pedagogia enquanto correlata da educação é a ciência do ensino, conforme nos traz Saviani.

A ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e

historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O didata alemão SCHIMIED-KOWARZIK (1983) chama a Pedagogia de ciência da e para a educação, portanto é a teoria e a prática da educação. Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. (SAVIANI, 2001, p. 6).

Quanto ao gênero, temos, no dicionário, que gênero é categoria que indica por meio de desinências uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas. Há os gêneros masculino, feminino e neutro (Dicionário Aurélio Buarque de Holanda). Porém, de acordo com Scott (1985), o gênero é uma construção histórica, social e cultural e, que nada tem de biológico e natural, que além de “uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 2014, p. 25) e temos, assim, de acordo com a historiadora norte-americana Joan Wallach Scott que:

[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexo [...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. [...] Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: [...] (SCOTT, 1995, p. 21).

Ademais, Louro (2014) diz que o conceito de gênero exige que se pense de modo plural o existir de mulheres e homens considerando que os projetos e as representações desses são diversas; a autora observa, ainda, que “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.” (LOURO, 2014, p. 27).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define sexualidade como:

[...] uma energia que nos motiva para encontrar amor, contato, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e, ao mesmo tempo, ser-se sexual. É a busca por satisfação plena, em desenvolvimento contínuo, que envolve as questões biológicas, psicológicas e sociais. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental”. (CAMARGO; NETO, 2017, p. 165).

O corpo da outra pessoa, suas identidades sexuais de gênero ainda são motivo de tabus e discriminações, especialmente, na escola, principal lugar em que a

educação se constitui. Entendemos que a escola é um espaço que reproduz e demarca relações de poder que determinam a manutenção/reprodução de comportamentos padronizados, apesar de entendermos, também, que ela produz resistências e mudanças. Principalmente, nos últimos 20 anos, temos visto a intensificação da luta por direitos, por visibilidade da comunidade LGBTQIA+ e em defesa dos direitos das mulheres. Estas lutas produziram, é inegável, alguns avanços. No entanto, ainda há muito que se avançar nestas pautas, que têm sido silenciadas no governo federal fundamentalista e conservador em curso, para o qual foi eleito democraticamente Jair Messias Bolsonaro. Governo que alimenta discursos de ódio contra as ditas minorias sociais em direitos, além de uma prática de morte diante da pandemia de Covid-19, ao incentivar o uso do Kit Cloroquina, o não uso de máscaras, imitar em rede nacional uma pessoa com falta de ar que necessitava de um respirador, conclamar seus eleitores com o discurso de que: “– É só uma gripezinha.”, para que não respeitassem as normas sanitárias recomendadas pela OMS, sem contar os cortes bilionários de verbas para a pasta da Educação e para políticas públicas para mulheres e população LGBTQIA+, além do sucateamento e aparelhamento da Fundação Palmares¹⁵.

Os movimentos sociais organizados têm, cada vez mais, reivindicado que a educação seja foco de cuidado e de sistematização de práticas no sentido de formar pessoas não machistas, não LGBTIfóbicas, não sexistas e não misóginas, não racistas. Assim, para além de inserir nos currículos e nas práticas pedagógicas na escola básica, é necessário, urgentemente, que a abordagem destas temáticas e questões aconteça nos cursos de formação inicial docente nas licenciaturas, em especial, na licenciatura em Pedagogia, a fim de que contribuam para que egressas e egressos possam desenvolver suas práticas pedagógicas pautadas e embasadas numa perspectiva transformadora de respeito às múltiplas diferenças.

Bento (2011) nos contempla com reflexões que permeiam o cotidiano e, que muitas vezes, sequer, nos damos conta do quão graves são quando as reproduzimos

¹⁵ Saiba mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=gE4L6CUewvg>;
<https://www.youtube.com/watch?v=BbQs8C9RsmM>;
<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1>;
<https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/direitos-humanos/bolsonaro-extingue-comissao-que-combatia-discriminacao-de-genero-e-raca-no-mercado-de-trabalho/>;
<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/72207-a-politica-de-genero-no-governo-bolsonaro-e-uma-politica-em-extincao-diz-secretaria-de-relacoes-de-genero-da-cnte-apos-extincao-de-conselhos>

ou corroboram para que isto aconteça como algo natural. É a tecnologia do gênero em ação com sua concretude a partir da revelação do sexo da criança, a partir do exame de ultrassom, que desencadeia ações outras como:

Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que comporão o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis. No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. (BENTO, 2011, p. 550).

As tão comuns e famigeradas perguntas sobre se é “menina” ou “menino” e, mais recentemente, o chá de revelação¹⁶ faz corpos que são corpos-sexuais produzidos pelo gênero que é fruto destas tecnologias tão sofisticadas, tudo fruto de um projeto mais amplo que antecede ao gênero, escrever o feto faz neste um batismo permitindo-lhe o ingresso na categoria “humanidade”, conforme propõe Austin (1990), não se trata apenas da descrição de uma “menina” ou de um “menino”, mas da imposição de expectativas que rotularão e definirão estes corpos que passam a ser construídos e concebidos como tais, engendrados de feminilidades e masculinidades associadas aos órgãos genitais.

Os gêneros e a heterossexualidade são fruto de repetições contínuas que os produzem em um terrorismo contínuo. É o heteroterrorismo (BENTO, 2011) que age a cada inibição ou incentivo a comportamentos tidos como “certos” ou, ainda, a cada insulto ou piada acerca de comportamentos outros ou quando há a construção de narrativas naturalizadas como “– Engole o choro, menino não chora!”, “– Tenha modos, comporte-se como uma garota!”, que destroem a subjetividade daqueles que são alvo destas repetições em diversos lugares na família e, também na escola em um processo de eliminação a partir de um discurso sobre quem ser e como ser impostas pelos defensores do binarismo. Bento (2011) anuncia que:

Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle

¹⁶ Chá de revelação é uma celebração para revelar o sexo da criança, sendo uma versão mais moderna do antigo chá de bebê e, se transformou em um evento social em todo mundo e, portanto, mais tecnologia de gênero.

minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade. Se meninos gostam de brincar de boneca ou meninas odeiam brincar de casinha, logo terá um olhar atento para alertar aos pais que seu/sua filho/a tem comportamentos “estranhos”. Daí o perigo que a transexualidade e a travestilidade representam para as normas de gênero, à medida que reivindicam o gênero em discordância com o corpo-sexuado (BENTO, 2011, p. 552).

Ademais, é a partir do exposto que urge que esmiuçar os conceitos de gênero e sexualidades parece ser o melhor caminho para desmitificar os tabus e falácias acerca destes; é preciso conhecer e compreender as definições de gênero, identidade de gênero, sexualidades, orientação sexual, sexo biológico; para problematização e reflexão temos a seguinte questão: somente o acesso à informação científica possibilitará a diminuição das negações, das (in)visibilizações, das violências?

Em um breve histórico, temos as feministas anglo-saxãs que, a partir da década de 1960, engendraram e problematizaram o conceito de gênero. No Brasil, este conceito passou a ser utilizado a partir da década de 1980. O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política (LOURO, 1997, p. 25). É importante ressaltar que não são as características sexuais que determinarão o que é feminino ou masculino, mas a maneira como serão representadas ou valorizadas e, assim, corroborar para sua construção em uma dada sociedade ou momento histórico ao se considerar os diversos grupos sociais que a constituem (étnicos, religiosos, raciais, de classe). É sobre compreender que o lugar e as relações de homens e mulheres na sociedade não são baseados, em seus sexos, mas, sim, na construção social sobre esses.

Ainda sobre gênero como constitutivo das relações sociais a partir das diferenças entre os sexos, Joan Wallach Scott em seu artigo, de 1995, *Gender: a useful category of historical analysis* (Gênero: uma categoria útil de análise histórica), no qual traz importantes considerações acerca de gênero, dentre elas que seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, “como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior (SCOTT, 1986, p.7).

Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos:

[...] gênero implica quatro elementos relacionados entre si: primeiro – [...] – Eva e Maria, como símbolo de mulher, [...] Segundo – conceitos normativos

[...]. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino[...] explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que [...] é o terceiro aspecto das relações de gênero. [...] O quarto aspecto é a identidade subjetiva. [...] o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si (SCOTT, 1995, p. 21-22).

Butler (2019) diz que a ideia de gênero como construção social desencadeou a crença de que indivíduos podiam escolher seu próprio gênero, ou viver sem os constrangimentos do casamento e da heterossexualidade (BUTLER, 2019, p. 222). Podemos, ainda, discorrer sobre gênero como uma construção social, histórica e cultural sem fixidez, em movimento constante. O conceito de gênero nos possibilita compreender que as desigualdades têm como base o padrão binário mulher/homem, fêmea/macho, feminino/masculino que dividem a sociedade e contribuem para a discriminação, preconceito e violências. Desigualdades que são reverberadas pelo alto escalão do atual poder executivo, diretamente de Brasília, seja do Palácio do Planalto ou do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). O chefe maior do executivo brasileiro que, por exemplo, intensificou o desmonte da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-RP), cujo principal objetivo era promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente, foi criada em 2003, e perdeu seus status de ministério ainda no governo golpista de Michel Temer mediante a MP 782/17, quando passou a fazer parte da Secretaria de Governo com contingenciamento orçamentário. Atualmente, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos executou menos da metade do orçamento destinado às ações para o enfrentamento à violência, a uma abordagem antigênero com reforço aos papéis tradicionais de homens e mulheres¹⁷. O presidente também utilizou a frase homofóbica “O Brasil tem que deixar de ser um país de maricas” em rede nacional em mais uma tentativa para minimizar a crise sanitária no Brasil por Covid-19, essa fala aconteceu no dia 10/11/2020; além disso, vetou a Lei 14.214/21 que prevê a distribuição de absorventes higiênicos para estudantes dos ensinos fundamental e médio, para mulheres em situação de vulnerabilidade e presidiárias, lei que posteriormente foi aprovada pelo Congresso Nacional; já a ministra do (MDH), ao

¹⁷ Saiba mais em <https://exame.com/colunistas/impacto-social/o-nao-lugar-das-mulheres-nas-politicas-publicas-federais/>; <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-06/secretaria-de-politicas-para-mulheres-sera-vinculada-ministerio>

discursar durante sua posse, afirmou que o Brasil está em “nova era” em que “menino veste azul e menina veste rosa”; de acordo com o antropólogo Bulgarelli o governo dificulta os processos democráticos no campo dos direitos LGBTs, com a desvalorização das demandas LGBTs pelo Poder Executivo com a produção de políticas antigênero e antissexualidade¹⁸.

Não existe um jeito certo de ser mulher e de ser homem, mas existem variadas possibilidades de existir sem que haja questionamentos sobre elas. Importante ainda enfatizar que o gênero não é determinado naturalmente, e muito menos, pelo sexo biológico. Louro (2014) afirma que os gêneros se produzem, portanto, nas relações e pelas relações de poder e que é constituinte da *identidade* dos sujeitos. Segundo Louro (2014), o conceito de identidade é complexo, os sujeitos:

[...] tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias. [...] a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. [...] as diferentes instituições sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. [...] a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas etc.). (LOURO, 2014, p. 28-29).

A identidade de gênero é uma categoria de construção social, histórica e cultural e, não um dado pronto e acabado em um determinado momento; é a maneira como a pessoa se vê e se percebe na sociedade. As identidades de gênero podem ser de não-binariedade, transgênero e cisgênero. A não-binariedade é um lugar para todes aqueles que não se percebem e não se identificam na cisnormatividade. A cisnormatividade é um sistema que coloca os gêneros cis em uma posição de privilégio e faz de tais gêneros a norma social imposta, na qual há uma suposta coerência genital que não contempla pessoas trans e pessoas não-binárias, tal coerência tem base em dois conceitos que fazem parte da construção histórica do gênero, que são: 1. o sexo biológico é binário e imutável, é um fato natural e; 2. o gênero é igualmente binário e, ele é derivado do sexo: fêmea=mulher/macho=homem.

¹⁸ Tratam-se de políticas de violência que negam a alteridade das pessoas com o intuito de refutar o sexo e a sexualidade inerente a estas.

De acordo com Louro (2014), é necessário que sejam estabelecidas distinções entre gênero e sexualidade, ou entre identidades de gênero e identidades sexuais que, apesar de articuladas, são confundidas com frequência. As identidades sexuais são constituídas através das diversas formas de vivenciar sua sexualidade com parceiras/parceiros do mesmo sexo, do sexo “oposto”, de ambos os sexos ou sem parceiras/parceiros. As identidades de gênero perpassam em sua constituição pela identificação social e histórica, como femininos ou masculinos. Estão interligadas e relacionadas, assim como nossa linguagem e práticas as confundem dificultando a distinção, portanto as identidades de acordo com Louro (2014).

[...] são sempre *construídas*, elas não dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 2014, p. 31).

Sobre a sexualidade, Louro (2000) nos diz que:

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente” [...]. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano [...] e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. [...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2019, p. 12).

A sexualidade, assim como a identidade de gênero, é um dispositivo que é construído social, histórica e culturalmente. Cada pessoa vive/percebe sua sexualidade com suas peculiaridades inerentes à sua existência. Já a orientação sexual nada tem de relação com o sexo biológico, esta é também construída social, histórica e culturalmente, está relacionada com o desejo, o prazer e o amor por pessoa do mesmo sexo biológico independente da identidade de gênero. É neste sentido que, ainda, segundo Louro (2019).

As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2019, p. 12).

Foucault (1988) afirma que é o sexo um “*dispositivo histórico*”. Dispositivo criado para atender aos interesses da burguesia vitoriana, do capitalismo em expansão e a melhor saída foi a dominação dos corpos a partir da confissão, do discurso médico, das leis e da escola. Ainda hoje temos este controle dos corpos que ceifam vidas em nome da moral, dos bons costumes, da religião dominante, da economia.

Como já apontamos, é importante conhecer os conceitos sobre gênero e sexualidades com o propósito de desmitificar todas as falácias e (in)verdades alardeadas por grupos e movimentos específicos que, muitas vezes, propagam o pânico moral, ludibriam toda sociedade que adota posicionamentos outros e corroboram com discursos de ódio que impulsionam violências outras como feminicídio, crimes de homofobia, lesbofobia e transfobia. Portanto, esmiuçar conceitos é o melhor caminho para uma sociedade que abrace as diferenças, respeitando-as, defendendo-as, este esmiuçar é para acontecer nos espaços escolares e não escolares, e nos espaços acadêmicos de maneira tal a multiplicá-lo em toda sociedade de forma que reverbere em políticas públicas reais que atendam a todas, todes e todos nos mais diversos setores como saúde, educação, trabalho e previdência social, segurança e outros.

Esta pesquisa pretende, assim, contribuir para que as temáticas de gênero e sexualidades não sejam apenas temas transversais, mas disciplinas obrigatórias nos cursos de formação de professoras, colaborando para uma sociedade que respeite mais a diversidade de gênero, de identidades e de orientações sexuais diversas. O objetivo maior desta pesquisa/estudo é contribuir para que a escola seja um espaço mais humanizado, justo e de luta contra o ódio, contra o preconceito, contra a discriminação e contra a violência, que respeite as diferenças enquanto potências, valorizando e respeitando a diversidade.

É nesse tempo de mudanças significativas em diversos setores, que esta pesquisa intenta ser uma pesquisa que implique “... em posicionamentos epistêmicos, políticos e socialmente referenciados, não se descolando das realidades que nos envolvem e nos afetam” (AMARO, 2018, p. 26). Nossa pesquisa busca oferecer subsídios para refletirmos sobre a urgência e emergência desta discussão no chão da escola a partir da formação inicial e continuada de professoras.

1.1.4 Corpus da pesquisa: gênero e sexualidade(s) na produção acadêmica na área da educação no período de 2000 a 2020

Para constituir nosso corpus da pesquisa temos o levantamento da produção acadêmica na área da educação no período de 2000 a 2020, que constitui nosso foco de análise. Para organizar e sistematizar nosso corpus de análise, bem como a visualização objetiva dos documentos que o compõem, procedemos com a delimitação dos textos descritos no quadro 1, abaixo.

Quadro 1: Corpus da pesquisa/Estado do Conhecimento

Nº	Tipo	Ano	IES	Título	Autora	Orientador/a
01	D	2007	UFSC	História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia	Koerich, Maria Cecília Takayama.	Garcia, Wladimir Antônio da Costa.
02	D	2009	UNESP	As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero	Costa, Ana Paula.	Ribeiro, Paulo Rennes Marçal.
03	D	2011	UFJF	Currículo, gênero e identidade na formação de professores(as)	Silva, Kelly da.	Ferrari, Anderson.
04	D	2012	UFMA	Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA – São Luís	Martins, Walkíria de Jesus França.	Nunes, Iran de Maria Leitão.
05	T	2013	UFRGS	“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS	Hampel, Alissandra.	Felipe, Jane.
06	T	2014	UFJF	Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia	Castro, Roney Polato de.	Ferrari, Anderson.
07	T	2016	UFPE	As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica	Santos, Maria do Carmo Gonçalves.	Santiago, Maria Eliete.
08	T	2018	USP	A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais	Soares, Alexandre Gomes.	Vianna, Claudia.
09	D	2019	PUC/RJ	Formação docente e licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade	Oliveira, Johnny Chaves de.	Candau, Vera Maria.
10	D	2020	UFMA	Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente	Simões, Simone Cristina Silva.	Machado, Raimunda Nonata da Silva.
11	D	2020	UFSCAR	Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste	Fabício, Mariana Gonçalves.	Moruzzi, Andrea Braga.

Fonte: A autora, 2022.

Podemos perceber, a partir do quadro 1, que os sete primeiros trabalhos localizados em nossas buscas e, que atendem aos critérios de nossa pesquisa são, respectivamente, de 2007, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016 em um contexto político no qual o governo acolhe as demandas dos diversos movimentos sociais, ainda que os trabalhos de 2014 e 2016 já estivessem em um contexto político conturbado temos, neste período, é maior concentração destes. Os outros quatro trabalhos se concentram no período de 2018 a 2020, em meio a um contexto político ainda mais conturbado por diversas disputas discursivas ancoradas em *fake news* com apoio de toda estrutura do executivo e legislativo de um governo fundamentalista e conservador mediante processo eleitoral democrático.

Ademais temos que a maioria dos trabalhos são de protagonismo feminino desde a autoria perpassando pela orientação, com o seguinte panorama: oito trabalhos com autoria de mulheres e seis orientadoras; dos três trabalhos de autoria masculina temos duas orientadoras e um orientador. Interessante perceber com a leitura da introdução dos oito trabalhos que as autoras foram impulsionadas para a pesquisa a partir de suas experiências pessoais, tenham sido elas na infância ou na adolescência, assim como experiências profissionais e acadêmicas.

Temos ainda a prevalência de que as instituições de ensino superior são federais, sendo seis com a UFJF três vezes, a UFMA duas vezes e as demais aparecem uma vez. Temos ainda uma instituição estadual e uma instituição privada, sem contar que temos um empate quanto à territorialidade, pois temos duas instituições na região norte, outras duas na região sul e, seis instituições na região sudeste do país. Podemos perceber ainda que todos os trabalhos estão diretamente imbricados ao contexto político nacional no qual temos os trabalhos do 01 ao 07 em um momento de pânico moral, mas ainda em um governo do PT; o trabalho 08 acontece em meio à perpetração do golpe que culminou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, e a eleição do atual presidente; já os trabalhos de 09 a 11 acontecem durante o nefasto governo em curso, de Jair Messias Bolsonaro, eleito democraticamente, em outubro de 2018, após o golpe com a posse do então vice-presidente Michel Temer como presidente.

É com a música *Flutua* de Johnny Hooker como citação que ensaio a chegada do capítulo 2 desta dissertação em processo flutuante de estudos e pistas outras para trazer as disputas discursivas sobre gênero, sexualidade e educação na políticas públicas educacionais.

Flutua

O que vão dizer de nós?
Seus pais, Deus e coisas tais
Quando ouvirem rumores do nosso amor?

Baby, eu já cansei de me esconder
Entre olhares, sussurros com você
Somos dois homens e nada mais

Eles não vão vencer
Baby, nada há de ser em vão
Antes dessa noite acabar
Dance comigo a nossa canção

E flutua, flutua
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar
E flutua, flutua
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar

Entre conversas soltas pelo chão
Teu corpo teso, duro, são
E teu cheiro que ainda ficou na minha mão

Um novo tempo há de vencer
Pra que a gente possa florescer
E, baby, amar, amar sem temer

Eles não vão vencer
Baby, nada há de ser em vão
Antes dessa noite acabar
Baby, escute, é a nossa canção

E flutua, flutua
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar
E flutua, flutua
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar.
(HOOKER, 2017).

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DISPUTAS DISCURSIVAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

*Imagine viver em um mundo onde todos nós
podemos ser quem somos, um mundo de paz e
possibilidades.
(bell hooks, 2015).*

As pautas reivindicatórias do movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais) e do movimento feminista, que tiveram início na década de 1960 em um momento de grande retrocesso, repressão e injustiça social. As pautas reivindicatórias que permaneciam a avançar ao longo dos anos, tinham dentre elas o combate à violência, ao preconceito e à discriminação; respeito à diversidade sexual e de gênero; criminalização da homo-lesbo-bi-transfobia; nome social; despatologização das identidades trans; casamento civil igualitário; direito à adoção por casais homoafetivos; fim da influência da religião na política, dentre outros; combate à violência contra a mulher; luta contra o machismo; luta contra o sexismo; descriminalização do aborto; luta contra preconceito de gênero (diferença salarial, teste de gravidez). Ambos os movimentos suscitaram, e ainda suscitam, disputas intensas que interferem nos rumos das diretrizes educacionais do país, que representam uma verdadeira retomada do retrocesso. Tais pautas corroboram para as disputas discursivas, que são criadas intencionalmente, a partir do pânico moral criado pelo movimento antigênero, nas políticas públicas educacionais do país.

É mediante a construção de uma narrativa forjada em defesa da “família tradicional brasileira”, dos “valores morais” seja sob a falácia da “lei natural” e da “biologia” em detrimento da construção social, cultural e histórica dos indivíduos, que acarreta retrocessos e perdas incalculáveis na defesa dos Direitos Humanos, no respeito às diferenças e à oportunidade de acesso a uma educação igualitária que não sucumba a preconceitos e discriminações, segregações e exclusões com aumento da evasão escolar. Além de corroborar para pôr em risco a vida das pessoas que não se enquadram nos padrões sociais impostos para gênero e sexualidades, em uma sociedade patriarcal e hipócrita que mais mata mulheres e pessoas da comunidade LGBTQIA+ no mundo, mas que, ao mesmo tempo, também aparece como o país que mais consome pornografia dessa mesma comunidade.

2.1 Discursos em disputa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es: quem defende o quê?

É importante iniciar esta seção trazendo um breve recorte sobre gênero e, segundo Auad (2021) - acerca dos estudos sobre educação, as relações de gênero como categoria de análise e as relações de poder.

Vale ressaltar que as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades. As visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação. [...] Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. (AUAD, 2021, p. 19).

Percebermos que as relações de gênero são socialmente construídas a partir de reflexões outras sobre o pertencimento a um gênero que ocasiona negação e distanciamento, pressupondo oposição e polaridade com os possíveis estereótipos designados socialmente para o que é feminino e para o que é masculino e, estes excluem o outro entre si, ou seja, se o feminino é frágil o masculino é forte, são estas oposições que alimentam as desigualdades e nos trazem para a reflexão de que as diferenças entre mulheres e homens “não são naturais” (AUAD, 2021). É essa reflexão que devemos levar para o chão da escola, do quanto nossas práticas acabam por reforçar as desigualdades bem como as estruturas de poder, diante do abarcamento do masculino genérico que costuma ser basilar na condução da rotina da turma e é, neste momento, que reverberam em nosso cotidiano escolar.

Ressaltamos que a postura recentemente adotada na América Latina e, especificamente, no Brasil com relação às políticas públicas para a erradicação das desigualdades de gênero acordadas em diversos documentos dos quais é signatário, efetiva o retrocesso, além de corroborar para o aumento da violência contra os grupos considerados minoritários em garantias de direitos. Ademais, podemos elencar as diversas (in)ações do alto escalão do poder executivo brasileiro no que tange à erradicação das desigualdades de gênero a começar pela escolha dos ministros no primeiro ato de governo, em 01 de janeiro de 2019, de acordo com os dados do portal da Agência Brasil, o alto escalão do executivo federal é constituído por vinte homens, dentre os quais há quatro militares de alta patente e apenas duas mulheres. Um governo que não preza pela igualdade de gênero em seus ministérios, possivelmente,

não fomenta políticas públicas com este intuito, assim de acordo com Junqueira, Cássio & Pellanda (2020).

A “agenda” de gênero e sexualidade na educação do governo Bolsonaro é norteada e desenvolvida com base em pressupostos e repertórios de ação de uma ofensiva reacionária antigênero que já estava em marcha - antes em outros países, e depois no Brasil - havia mais de uma década. Uma vez incorporados a ações e programas do novo governo, os elementos centrais dessa ofensiva contribuem para degenerar políticas públicas (*policy*), notadamente as de educação, em uma política antigênero e antidiversidade sexual caracterizada por uma intensa mobilização discursiva em favor da reafirmação e da naturalização dos “valores tradicionais”, da “família” (declinada sempre no singular), das hierarquias sexuais, da primazia dos pais sobre a formação moral e sexual dos filhos, da restrição do acesso a informações sobre saúde sexual e da interdição da reflexão crítica sobre gênero e sexualidade nas escolas (JUNQUEIRA, CÁSSIO; PELLANDA, 2020, p. 191).

Seguindo o fio das (in)ações para erradicação das desigualdades de gênero a partir das políticas educacionais de gênero e sexualidade temos conforme nos expõem Junqueira, Cássio & Pellanda (2020) que:

[...] não é mais possível discutir as agendas de gênero e diversidade no âmbito das políticas educacionais no Brasil como se fazia nos governos Lula e Dilma¹⁹, quando operar dentro de paradigmas de implementação e avaliação de políticas públicas – e em instituições de governo minimamente responsivas – permitia de alguma forma qualificar o debate público, robustecer o controle social das ações do Estado e palmilhar novos caminhos em nosso acidentado terreno democrático. (JUNQUEIRA, CÁSSIO; PELLANDA, 2020, p. 190).

Com a assunção do presidente eleito democraticamente após o Golpe de Estado contra uma mulher democraticamente eleita e, que teve início muito antes de 2016, temos diversas outras possibilidades de golpes contra as ditas minorias de direitos, contra a educação e contra a ciência, conforme Auad explicita e nos fala das possibilidades de diversos golpes dentro de um golpe que podem ser gestados nos mais diversos setores e espaços da vida de mulheres, sejam elas anônimas ou conhecidas mundialmente:

[...] são gestados novos golpes cotidianos, de modo que se faça parecer banal que sejam retiradas dos lugares que legitimamente ocupam por direito tanto mulheres eleitas quanto mulheres publicamente concursadas. Retiram-nas – ou tentam as retirar – ao sabor de cortinas de fumaça repletas de parciais avaliações, manobras marcadas por equivocadas e imprecisas afirmações, bem como conservadoras e antidemocráticas ações, estas na

¹⁹ Leia mais em Moehelcke, 2009; Carreira, 2017.

direção de práticas que sequestram direitos adquiridos, seja por 54 milhões de votos, seja por legítimo concurso público de provas e títulos (AUAD, 2018, p. 324).

O movimento antigênero é bem recente, surge na década de 1990, com o uso do termo “ideologia de gênero” de forma equivocada com a finalidade de pôr em xeque as contribuições teóricas de que gênero é uma construção de caráter histórico e cultural. A igreja católica começa a utilizar a expressão “ideologia de gênero” em seus textos e documentos em oposição ao proposto na IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Beijing, em 1995, ou simplesmente Conferência de Beijing (Carrara, 2010), (Correa, 2018, 2019), (Junqueira, 2018) e da Conferência Mundial de Durban²⁰ (2001). Ainda sobre o movimento antigênero Junqueira (2018) afirma que o sintagma ideologia de gênero:

[...] emergiu, adquiriu centralidade em um projeto de poder que busca reafirmar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas e salvaguardar sua influência sociopolítica. Na esteira desse processo, a cena pública de dezenas de países tem sido ocupada por movimentos que investem na capacidade de mobilização da ordem moral, na naturalização das relações de gênero, na rejeição da crítica feminista e dos direitos sexuais, valendo-se inclusive da promoção de pânico moral. Em nome da defesa da “família natural”, atacam políticas de igualdade de gênero e garantias de não discriminação e outros direitos fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, p. 448).

Havia uma preocupação e, ainda há, com o destaque dado ao papel da mulher na família e na sociedade, descentralizando o poder patriarcal, bem como as contribuições teóricas dos movimentos Feminista e LGBT acerca de gênero. O movimento feminista é um movimento social de mulheres que reivindica igualdade política, jurídica, econômica e social entre homens e mulheres. É nesta conferência, que teve como tema central “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”, que a ONU é orientada a trocar o termo “mulher” pelo termo “gênero” em todos os seus documentos e, estabelece que:

[...] garantir a implementação efetiva da Plataforma de Ação e promover o trabalho pelo avanço da mulher nos níveis nacional, sub-regional, regional e internacional, os governos, o sistema das Nações Unidas e todas as demais [...] integração de uma perspectiva de gênero. (DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DE BEIJING, 1995, p 248-249).

²⁰ Conferência Mundial ocorreu de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, sediada na África do Sul com compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Na Conferência Mundial de Durban (2001), temos o reconhecimento da necessidade de enfrentamento das diversas formas e maneiras de discriminação, de preconceito e de intolerâncias correlatas mesmo que haja uma abrangência em um grande leque neste termo, conforme preconiza a declaração ao:

[...] reafirmar os princípios de igualdade e não-discriminação reconhecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e incentivando o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer tipo de opinião, origem social e nacional, propriedade, nascimento ou outro *status*; (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 5).

Estes movimentos antigênero apresentam-se como defensores da “família” e de uma “escola sem partido”; a família em questão é a tradicional, aquela formada por um casal cis hetero e filha(s)/filho(s), mas este modelo familiar mudou bastante, desde a década de 1970, com o advento da pílula anticoncepcional, a chegada em massa das mulheres ao mercado de trabalho (com reivindicação por creches) e às universidades, desenvolvimento do movimento LGBT no Brasil, a partir da década de 1970, em plena ditadura civil-militar. E, ainda sobre a ideologia de gênero de acordo com Camargo que nos traz:

Ideologia de gênero é uma categoria acusatória (MACHADO, 2018) criada por católicos conservadores com o objetivo de desqualificar a teoria feminista de gênero e frear o avanço dos movimentos feministas e de pessoas que desobedecem as normas cisgênera e heterossexual. (MACHADO, 2021, p. 11, apud MACHADO, 2018).

O famigerado movimento “escola sem partido” surge, em 2004, sob a alegação de assegurar uma escola “sem interferências políticas” em suma, com reforço sistemático do pânico moral, nada mais é do que uma tentativa de ataque por parte deste movimento político religioso conservador que, alinhado aos propósitos de manutenção do capitalismo e do neoliberalismo, impõe a escolha do formato de família e intenta cercear o direito de cátedra no exercício da docência (PENNA, 2017).

Tais grupos/movimentos ignoram por completo os Direitos Humanos ao incitarem discursos de ódio machistas, misóginos, geracionais, homofóbicos, lesbofóbicos, sociais, racistas, xenofóbicos que corroboram para o aumento vertiginoso da violência contra as ditas minorias em acesso aos direitos básicos como saúde, educação, trabalho, segurança, direitos civis e jurídicos. Com estas violações, AMARO nos alerta que:

Diante disso, é necessário pensar que os ataques, as interdições, a censura e a regulação que põem em risco a democracia brasileira atingem, também, o espaço da escola, seus sujeitos, suas práticas, seus currículos, suas finalidades. [...] impõem a nós, educadores/as, pesquisadores/as assumirmos a (re)existência e a defesa da produção de conhecimentos que se contraponham aos discursos do senso comum ou enviesados política e teoricamente que nos permitem construir a luta contra as diversas formas de violência e opressão (AMARO, 2018, p. 25).

Ademais, o autor, diante da normalização e naturalização das opressões e das violências contra alguns grupos sociais outros e, sobre o agravamento destas nos traz que:

[...] tensões e conflitos acerca dos direitos que movimentos políticos, religiosos e conservadores, vêm intensificando sua ofensiva contrária à inserção dessas temáticas no âmbito do currículo escolar e das práticas pedagógicas desde o início da década de 2000, e têm compactuado, sistematicamente, com as reformas de ampla caça aos direitos daqueles/daquelas que não se encaixam no padrão da heterossexualidade estrutural. (AMARO, 2018, p. 26).

Os discursos alardeados ideologicamente em defesa da manutenção da família monogâmica e patriarcal, ora pelas religiões cristãs que atuam no meio político e, interferem diretamente na gestão de políticas públicas diversas e que, inclusive, interferem nas políticas públicas educacionais com o silenciamento das temáticas de gênero e sexualidade nas DCNFPs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores). Vianna diz que “a inclusão da sexualidade no currículo escolar é antiga”.

[...] mas o mesmo não pode se dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação, menos ainda ao relacionar o tema da sexualidade ao reconhecimento da diversidade sexual. A retomada efetiva desta questão na área educacional deu-se a partir de 1995, com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade (VIANNA, 2012, p. 130-131).

Diante do exposto tem início o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como norteadores para as ações educativas e construção de um currículo mínimo comum em uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas e educação no Brasil em substituição ao

anterior, ambos foram lançados oficialmente em 1997 e distribuídos em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental em todo território nacional sendo alvo de elogios e críticas (VIANNA, 2012).

Com a mudança social, histórica e política na contemporaneidade surgem questões de como a professora/o professor poderá dar conta das demandas que emergem no chão da escola acerca das temáticas de gênero e sexualidade sem que sua formação inicial ofereça subsídios para tal. Sobre isso Vianna afirma que é necessária a reflexão acerca dos conceitos de desigualdade e diversidade, sendo essa uma tarefa coletiva; além de foco na formação inicial que contemple o trabalho com a diversidade para o combate das desigualdades sociais produzidas e seu enfrentamento que tem início:

Nos anos 1990 e no início do século XXI, ocorreram mudanças significativas no panorama dos temas ligados à homossexualidade, ocasionando transformações no quadro de visibilidade da temática, com a multiplicação de iniciativas no campo legislativo, da justiça e de extensão de direitos (SILVA, 2010 apud VIANNA, 2012, p. 134).

Ainda segundo Vianna, introduzir gênero nas políticas públicas de educação com a devida visibilidade dada à diversidade sexual só foi possível devido ao trabalho desenvolvido pela saúde pública que reverberou na sociedade civil e, posteriormente, na educação; é no contexto do primeiro mandato do presidente Lula que a diversidade passa a ter reconhecimento mediante a representatividade de diversos atores políticos a partir das negociações que ocasionaram a mudança no “modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores” (VIANNA, 2012, p. 134), com a criação de [...] várias secretarias especiais, entre elas: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Secretaria Especial de Política para a Mulher (SPM), a Secretaria Especial da Promoção Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) (VIANNA, 2012, p. 134).

Sobre os desdobramentos e deliberações da VI Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) na proposição de metas para elaboração do PNE, “é relevante o eixo que teve como título *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade* Vianna afirma quanto ao PL do PNE 2011-2020.

Três conceitos fundamentam a sua décima diretriz: a equidade, o respeito à diversidade e a gestão democrática do ensino [...] Uma das estratégias para

tal finalidade é prevenir a evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero. (VIANNA, 2012, p. 136).

Por ocasião da PL do PNE decênio 2011-2020 e, parafraseando Vianna (2012), os novos termos como gênero, sexualidade, homofobia, heteronormatividade ainda não eram assumidos como norteadores para as políticas públicas para a educação em quaisquer das esferas, mesmo com toda relevância e reconhecimento “de consensos construídos e negociados em torno da relevância das políticas de diversidade permite considerar que persiste a disputa em torno da relevância” (VIANNA, 2012, p. 137) desta política.

Considerando a pouca importância dada para “a relação entre nacionalidade e sexualidade e para o caráter sexuado do Estado e de suas políticas nacionais e locais” (VIANNA, 2012, p. 137), - Estado que possui em suas ações gênero e identidade de gênero heterossexual - políticas que atuam meramente como controladoras das diversas concepções de família, educação, reprodução, estilo de vida a maioria imbricada com as relações de gênero temos, possivelmente, neste ponto o “xis” da questão quanto à ausência/(in)visibilização/apagamento das temáticas de gênero e sexualidades nos documentos pertinentes à formação inicial de professoras/professores, é a cisheteronorma ainda em ação, mas sofrendo com as mobilização dos movimentos sociais.

Partem daí, diversos questionamentos das professoras acerca de:

- como alfabetizar e letrar em um espaço diverso em histórias e experiências e, com violências diversas?
- Como desenvolver uma prática pedagógica que possa dar conta de tantas demandas sociais que emergem na escola fazendo dela um espaço justo, equânime e de respeito?

Estas são algumas das questões que surgem a partir das expressões recorrentes de colegas professoras ao verbalizarem suas dúvidas, medos, dificuldades em “dar conta” das demandas que vão muito além do pedagógico, demandas essas que estão, sim, atreladas à aprendizagem e que não devem ser universalizadas e, muito menos, invisibilizadas.

Que questões seriam essas? Algumas questões já foram elencadas no início do capítulo 1, todas acerca das temáticas de gênero e sexualidade, como: “– Eu não estudei para isso”; “– Não aprendi nada disso”; “– Isso é assunto que a família tem

que dar conta”; “– Eu não sei como lidar com isso”. Diante do exposto e segundo Amaro.

É necessário que professores e professoras estejam preparados e preparadas para discutir os aspectos relativos a gênero e sexualidade no espaço escolar, num processo de enfrentamentos aos cânones violentos da razão colonial, com base etnocêntrica europeia e pretensamente universalista. Enfraquecer e desestabilizar os pressupostos da visão heteronormativa que determinam uma visão binária das identidades de gênero e sexuais e que se perpetuam nos espaços sociais como modelos únicos, inalteráveis, imutáveis e “verdadeiros” deve ser objetivo de uma outra forma de produzir conhecimentos (AMARO, 2016, p. 7).

E é, ao longo da década de 2000, em um movimento iniciado nas duas décadas, anteriores, que tivemos a instituição/homologação de marcos legais para a formação de professoras/es, neste fio temos:

- Parecer CNE/CP n.º 9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
- Resolução CNE/CP n.º 1/2002 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
- Resolução CNE/CP n.º 1/2005 – altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002;
- Parecer CNE/CP n.º 5/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- Resolução CNE/CPE n.º 01/2006 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- Parecer CNE/CP n.º 2/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP n.º 22/2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação);
- Resolução CNE/CP n.º 2/2019 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação);
- Resolução CNE/CP n.º 1/2020 – dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).

Com a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas que agregaram ao debate social e acadêmico intencionando a melhoria da educação básica em um cenário político de internacionalização da economia em que se apresentam grandes desafios educacionais dentre os quais a qualificação das/os professoras/es. Para implementação de políticas públicas educacionais surgiram inúmeras dificuldades, dentre elas o preparo inadequado das professoras/es que, de modo geral, manteve o formato tradicional sem contemplar as características consideradas inerentes à atividade docente (BRASIL, 2001):

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar as atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

De acordo com AMARO (2020), durante o processo para redefinição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, no fim da década de 1990, dos processos subsequentes, no início dos anos 2000 até na atualidade, temos uma reflexão contínua acerca dos silenciamentos das questões de gênero nos seguintes marcos legais: Parecer CNE/CP n.º 9/2001, Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e o Parecer n.º 2/2015. Diante disso temos desafios a enfrentar quanto à formação docente e sua complexidade das questões de gênero demandadas nas práticas sociais bem como no chão da escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFPs) da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foram instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002; três anos depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram instituídas pelo Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005 tal fato só foi possível com a recomposição da Comissão Bicameral, em maio de 2004, que tinha como incumbência tratar das matérias referentes à formação de professores, priorizando as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005). Anterior à Resolução CNE/CP n.º 2/2002 temos ainda o Parecer

CNE/CP n.º 9/2001 aprovado em 8 de maio do mesmo ano que o embasa preliminarmente ao definir as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior.

Parafraseando Amaro (2020), as concepções acerca da formação docente são alvo de disputa desde a década de 1970, contamos com um grande volume de pesquisas que têm como centralidade a formação de professoras/es. Ademais, Amaro (2020) apresenta um breve panorama da formação docente de Freitas (2002) a partir dos anos 1970, com o processo de redemocratização do país, no início da década de 1980, há uma ruptura com a formação tecnicista da década anterior; neste período há destaque para a centralidade do caráter sócio-histórico na formação do educador que demanda um profissional que atenda ao binômio docência e trabalho pedagógico.

Os dados do INEP, de 2017, contabilizam o protagonismo feminino na educação básica com cerca de 96,6% na educação infantil e 88,9% nos anos iniciais do ensino fundamental, tal percentual faz da escola um espaço feminino, mas sob o jugo masculino quanto “à produção do conhecimento” (AMARO, 2020, p. 6), a organização curricular e a gestão são masculinas em sua maioria. Para Louro (2014), temos dificuldade para compreender qual a percepção que melhor contempla a escola, a feminina ou a masculina, mas a única percepção possível é a de “a escola é atravessada pelos gêneros”, assim é necessário pensá-la/concebê-la a partir das reflexões acerca das construções socioculturais e históricas de masculino e de feminino.

O Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tem seu início, em 2003, com a designação da Comissão Bicameral para definição dessas, a partir da revisão das contribuições apresentadas ao Conselho Nacional de Educação, no decorrer dos anos anteriores, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia. Em 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta com a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, com prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia considerando a legislação pertinente. As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia

são fruto de ampla discussão, tensionamentos, processo de consultas e, confrontamento de avaliações institucionais e de resultados acadêmicos de formação inicial e continuada de professores com práticas docentes, possibilidades e carências nas instituições escolares (BRASIL, 2005).

Considerando o contexto político que perpassa a homologação de cada diretriz, temos um panorama da arena de disputas e embates de todo processo em que cada ator apresenta sua contribuição permeada por ideologias hegemônicas ou não, contribuindo, assim, para a construção/manutenção de relações de poder por pessoas ou grupos sociais. O quadro 2 apresenta a sistematização dos pareceres e resoluções com o respectivo momento político.

Quadro 2 - Pareceres, Resoluções e o contexto político

Nº	Documento	Ano	Presidente	Partido	Contexto
01	Parecer CNE/CP n.º 9	2001	Fernando Henrique Cardoso	PSDB	Pressão com a agenda de gênero e sexualidade a nível nacional e mundial/Influência internacional nas políticas educacionais
02	Resolução CNE/CP n.º 1	2002	Fernando Henrique Cardoso	PSDB	Pressão com a agenda de gênero e sexualidade a nível nacional e mundial/Influência internacional nas políticas educacionais
03	Resolução CNE/CP n.º 1	2005	Luiz Inácio Lula da Silva	PT	Reconhecimento da diversidade/Criação de secretarias especiais
04	Parecer CNE/CP n.º 5	2005	Luiz Inácio Lula da Silva	PT	Reconhecimento da diversidade/Criação de secretarias especiais
05	Resolução CNE/CP n.º 1	2006	Luiz Inácio Lula da Silva	PT	Reconhecimento da diversidade/Criação de secretarias especiais
06	Parecer CNE/CP n.º 2	2015	Dilma Rousseff	PT	Emerge a pressão ofensiva dos movimentos antigênero
07	Parecer CNE/CP n.º 22	2019	Jair Messias Bolsonaro	PSL	Recrudescimento dos movimentos antigênero/ Retrocesso generalizado das políticas públicas educacionais
08	Resolução CNE/CP n.º 2	2019	Jair Messias Bolsonaro ²¹	—	Recrudescimento dos movimentos antigênero/ Retrocesso generalizado das políticas públicas educacionais
09	Resolução CNE/CP n.º 1	2020	Jair Messias Bolsonaro	—	Recrudescimento dos movimentos antigênero/ Retrocesso generalizado das políticas públicas

Fonte: A autora, 2021.

²¹ No momento da escrita deste texto, o presidente eleito estava sem filiação partidária.

Nos anos de 2001 e 2002, temos a participação e o protagonismo de movimentos sociais como Movimentos de Mulheres e Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros na “proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar” (VIANNA, 2012, p. 130), mas, ainda assim, não há menção a gênero e sexualidade nas diretrizes dos respectivos anos.

É durante todo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que há reconhecimento para a diversidade com representatividade governamental de diversos atores políticos com mudanças no modelo institucional existente com ênfase na inclusão social, valorização da diversidade com a visibilização das demandas não abraçadas pela institucionalidade dos sistemas públicos de educação; agenda governamental do MEC com foco nos temas e sujeitos, até então, excluídos e (in)visibilizados a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECAD) com a transformação das denúncias em propostas (VIANNA, 2012). Ainda no governo Lula, os movimentos sociais estiveram à frente da “constituição de políticas públicas voltadas à diversidade” (VIANNA, 2012, p. 135); os investimentos nas Organizações Não Governamentais (ONGs) para pesquisas sobre diversidade sexual e desigualdade foram destaque nos primeiros quatro anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva; e há o destaque para a participação e apoio deliberado do MEC às diversas iniciativas das secretarias especiais, institucionalizadas sendo importante destacar a formulação das políticas educacionais, a partir de 2003, especialmente a diversidade sexual, temáticas de gênero, sexualidade na formação continuada docente (VIANNA, 2012). Em 2004, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva lança o programa Brasil sem Homofobia²², que tem por objetivo o combate à violência, preconceito e discriminação contra a comunidade/população LGBT, a partir desse programa, nasce o projeto Escola sem Homofobia que seria lançado em 2011, mas houve intensa pressão dos movimentos antigênero mobilizados pelos setores conservadores da sociedade e pelo Congresso Nacional (CN) contra o projeto – pejorativamente designado pela ala parlamentar,

²² Programa criado em 2004 pelo Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação para combater a violência, a discriminação e promover a cidadania homossexual.

conhecida com bancada religiosa, de kit gay²³ – diante disso, o governo recua e opta pela suspensão do projeto.

Neste contexto, temos que quanto ao desafio para consolidação da trajetória institucional a partir dos consensos construídos e negociados enquanto política pública de Estado, ainda de acordo com Claudia Vianna *apud* MOEHLECKE, 2009, p. 484, que:

[...] novos conceitos – como gênero, sexualidade, homofobia, heteronormatividade – não são assumidos como definidores das políticas públicas para a educação, sejam elas federais, estaduais ou municipais. [...] um dos percalços é a própria fragmentação do uso do conceito de diversidade, o que “expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais, propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de duas múltiplas diversidades” (VIANNA, 2009, p. 484 *apud*, MOEHLECKE 2012, p. 137-138).

O projeto Escola sem Homofobia, que, em 2011, foi designado pelos conservadores por um termo pejorativo supracitado igualmente criado por esses, que encabeçam e lideram o movimento antigênero constituído por religiosos conservadores com grande representatividade na política. Que seria um importante material didático para que professoras e professores tivessem suporte científico para embasar sua formação para tratar as temáticas de gênero, diversidade sexual e sexualidade na escola, transformando-a em um espaço mais justo, igualitário, acolhedor com respeito às diversidades sexuais, de identidade de gênero e orientação sexual, sem preconceitos e discriminações teve sua distribuição às escolas vetada em 2011.

A disputa discursiva neste debate perpassa pelo controle dos corpos de forma que esses atendam às imposições sociais de rótulos e caixas, onde somente a heteronormatividade é aceitável sob a eterna falácia de preservação e manutenção da família e da igreja, bem como pelos aspectos relacionados à eficácia do sistema educacional embasada nos textos governamentais e de organismos internacionais para atender aos interesses sociopolíticos do neoliberalismo. Discursos que aumentam e incitam o ódio e a violência contra os grupos subalternizados, (in)visibilizados e marginalizados transformando-os em inumanos, coisificando suas

²³ Designação dada por religiosos conservadores e sociedade civil, com grande influência política na bancada da bíblia, ao Projeto Escola sem Homofobia; caracterizando uma *fake news*. Saiba mais em <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml>

existências como “corpos que pesam” ou como “vidas gendradas importam?” (BUTLER, 2013).

Nesta intensa disputa discursiva nas DCNFP, temos de um lado estudantes, professoras/es, pesquisadoras/es representadas/os por entidades como ANFOPE, ANPEd, Andes, CNTE, SBPC, UNE, FNDEP, que, no período que vai desde 1980 1992, discutem intensamente sobre a formação da professora e do professor, com mobilização acerca do problema da reformulação dos cursos de formação de professores (BRZEZINSKI, 1992); do outro, lado temos o sistema político e econômico interferindo ideologicamente para atender aos interesses do capital que relacionam a educação ao desenvolvimento socioeconômico por organizações internacionais como BID, BM, OCDE, FMI, PNUD, ONU, UNESCO dentre estas destaco o BM e a OCDE (responsável pelo PISA²⁴) como organizações internacionais econômicas com relevante atuação na área educacional que utilizam (SOARES, 2020), por exemplo, o PISA que avalia tanto “países desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos sob o mesmo patamar” (INEP, 2019).

Os discursos das entidades, que representam o movimento que luta e resiste por uma educação pública de qualidade, por uma formação inicial e continuada que contemple as demandas da sociedade na contemporaneidade, apontam, para além da formação tradicional e conteudista, mas centraliza e preza pela emancipação, pela superação das desigualdades, pela igualdade e pela liberdade, com protagonismo docente e discente.

Para superação das diversas violências físicas e simbólicas perpetradas e sofridas àquelas/àqueles que subvertem os padrões hegemônicos da heterossexualidade nos espaços escolares Amaro ressalta que os docentes precisam:

[...] desconstruir tais padrões de homogeneização ao modelo heterossexual, compreendendo que há outras conformações da sexualidade. Além disso, a conduta docente parece inscrever-se na desconsideração das questões de gênero como potentes e possibilitadoras da formação de sujeitos e de enfrentamentos aos comportamentos discriminatórios que vão ganhando contornos de legitimidade e valorizadas no espaço escolar (AMARO, 2017, p. 144).

A desconstrução que Amaro (2017) ressalta só se torna possível com o preparo de professoras e professores para a discussão e debates das questões relativas a

²⁴ Sigla para a tradução de Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA).

gênero e sexualidade no espaço escolar com subversão e decolonização dos padrões hegemônicos e universalizantes para romper com a “visão binária” (AMARO, 2017, p. 144) das identidades sexuais e de gênero que ainda estão prescritas no cotidiano escolar e, esta urge a partir da formação inicial.

Sobre o perfil do egresso do curso de Pedagogia o Parecer CNE/CP n.º 5/2005 ressalta que este “deve demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidade especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2005, p. 9) e, naquilo que tange à organização curricular do curso.

[...] no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação de cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, [...] dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, (BRASIL, 2005, p. 10).

Ademais, Amaro (2020) nos traz reflexões acerca do perfil do egresso e da organização curricular do curso ao analisar que o documento não faz referência ao “contexto social e político mais amplo” (p. 8), além de trazer o silenciamento, (in)visibilização e apagamento das temáticas de gênero e sexualidade, bem como de outras temáticas não corrobora para a formação de professoras e professores combativos com relação “à homofobia, à LGBBTIfobia, ao machismo e às violências diversas a que estão reféns muitos de nossxs alunxs” (AMARO, 2020, p. 8), indicando o “descompromisso da formação de professorxs envolvidxs com uma perspectiva de mundo mais justo, mais solidário e menos violento”, neste sentido é explícita que a menção a gênero se dá pontualmente no perfil do egresso e, posteriormente na organização curricular.

Na seção seguinte, trazemos as disputas discursivas que tomaram conta da redação final do PNE (Plano Nacional de Educação) e que contribuem para a manutenção de um discurso tendencioso que demoniza a educação que possa dar conta das demandas sociais mais urgentes e que emergem do chão da escola, bem como assegurar o ingresso e permanência de todas as pessoas que se matriculam.

2.2 Discursos em disputa no Plano Nacional de Educação: um rolo compressor conservador ou um rolo de brechas subversivas?

O Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as políticas na área da educação, para que em negociação e cooperação federativa da política educacional permanente todos os estados e municípios do país elaborem seus Planos Municipais de Educação (PME) de maneira a fundamentar os objetivos e metas previstos – levando em conta suas demandas e necessidades locais, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que estabelece em seu artigo 8º que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 preconiza em seus artigos 23, 205, 211 e 214 a implementação do PNE enquanto política de estado. Amaro (2016) ressalta que o PNE terá sua duração decenal conforme a Emenda Constitucional (EC n.º 59/2009) que também aperfeiçoou sua finalidade

[...] articular o sistema nacional de educação, em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2014, p. 9 apud AMARO, 2016, p. 1).

O PNE 2014-2024 foi instituído pela Lei n.º 13.005/2014, entretanto, seu processo de tramitação tem início bem antes, “em dezembro de 2010, a presidenta da República, por meio da Mensagem 701, acompanhada da Exposição de Motivos (EM) n.º 33/2010” (AMARO, 2016, p. 2). Dessa forma, sua tramitação durou 42 meses no Congresso Nacional (CN) devido a inúmeros ajustes necessários relacionados ao calendário “para realização de audiências públicas, debates, seminários” (AMARO, 2016, p. 2) e todo tensionamento desencadeado pelas disputas que o permearam. O PNE foi elaborado a partir da participação e mobilização de todos os estados e municípios nas conferências preparatórias e livres, com uma inserção de aproximadamente “30.000 emendas ao texto” (AMARO, 2016). Todo o processo foi cercado de intensas disputas e acirrados debates que perpassam pelos temas do financiamento, pela educação especial e pelas questões de gênero. Segundo Amaro (2016), a saída foi fazer uma substituição do inciso que tratava da questão:

No inciso III, do art. 2º do substitutivo da Câmara, a ênfase recaía na “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Esta foi a deixa para que setores religiosos fundamentalistas, católicos e conservadores orquestrassem verdadeira “sinfonia de impropriedades”. Uma delas foi a massificação da expressão equivocada “ideologia de gênero” (AMARO, 2016, p. 3).

Parte desta massificação equivocada se deu pela pressão para retirada dos termos gênero e orientação sexual do PNE, sob a falácia da proteção e defesa da família, dos valores morais e religiosos com base na liturgia bíblica de uma ordem natural das coisas, esta nova disputa discursiva em torno do plano contribuiu para o atraso de sua aprovação evidenciando a intensificação da (in)visibilização e apagamento das pautas reivindicatórias conquistadas até então pelo Movimento de Mulheres e Movimento LGBT que defende o fim das discriminações e preconceitos, das violências, reconhecimento das diversas identidades sexuais e de gênero, do machismo, do sexismo e do feminicídio iniciando um processo de retrocessos sem precedentes (AMARO, 2016).

Importante ressaltar, que tal contexto dificulta, mas não dizima nossa resistência. Segundo Santos (2020), a diferença de gênero enquanto demanda pode sim ser pensada a partir das lacunas do PNE (2014-2024).

[...] discutir as possibilidades de se pensar a diferença de gênero a partir das lacunas que se apresentam no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), pelas quais os gêneros podem escapar à vigilância das normas estabelecidas no documento. [...] O recrudescimento de reivindicações conservadoras instigadas por parlamentares e reacionários religiosos que defendem a bandeira da *família tradicional, d amoral e dos bons costumes* em contraposição à suposta *ideologia de gênero* tem influenciado nas elaborações de políticas educacionais recentes, culminando no apagamento e esterilização das diferenças nos currículos. (SANTOS, 2020, p. 339).

A alteração da redação proposta ainda no documento de 2010, na diretriz III do artigo 2º do PL n.º 8.035/2010 traz na anulação das diferenças a ratificação da cultura universal quando esta é pluriversal²⁵, assim, podemos subverter os currículos de acordo com o pressuposto por Santos (2020).

[...] (a igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual) pela frase “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, [...] os

²⁵ Termo usado na Filosofia como tese que reconhece como multiplicidade das filosofias sem eleger um modelo particular como representante do universal, neste sentido utilizo cultura pluriversal com a mesma intencionalidade.

termos da nova redação da diretriz III do Art. 2º da Lei nº 13.005/2014, é verificada a possibilidade de emergência da diferença de gênero via lacuna observada. Uma vez que não dá para falar de erradicação de todas as formas de discriminação sem situar o objeto marginalizado. [...] PNE é uma macropolítica normativa, mas que não pode controlar definitivamente os currículos nas microdimensões educativas, torna-se possível subvertê-los e pensar a diferença de gênero nesses tempos-espacos de fronteira, com a possibilidade de emergência dos corpos que importam (BUTLER, 2018) e do fomento de ações que possam ser antidiscriminatórias (SANTOS, 2020, p. 339).

Neste fio de argumentação, temos que a troca intencional e a consequente supressão do termo gênero ocorre para universalizar aquilo que não é universal, mas sim pluriversal. É a partir deste fato, as brechas para o trabalho voltado para as temáticas de gênero e sexualidade no chão da escola bem como nos espaços acadêmicos, é uma subversão pedagógica nas entrelinhas da norma; visto que, de acordo com Camargo (2021), tenha havido a pretensão de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) mediante a adição do parágrafo único ao Art. 3º dessa através do PL 1859/2015 que diz que: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual” (BRASIL, 2015a).

O Projeto de Lei 1859/2015 proposto pelo deputado federal Léo Motta (PSL/MG) teria sido um dos projetos de lei que de acordo com Camargo (2021).

[...] tentam impedir o debate sobre as pautas de mulheres e LGBTQIA+ nas escolas mobilizando a categoria acusatória “ideologia de gênero”, que supostamente seria uma ameaça às crianças segundo os empreendedores morais que constroem um discurso que combate os termos “gênero” e “orientação sexual”. (CAMARGO, 2021, p. 9).

Este mesmo parlamentar apresenta, em 13/10/2020, novo Projeto de Lei, o 4893/2020 apensado ao PL 3235/2015²⁶, em 23/02/2021, que ainda tramita e está sujeito à Apreciação do Plenário, que:

Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero (BRASIL, 2020).

²⁶ Projeto de Lei proposto pelo Dep. Federal Pr. Marco Feliciano que propõe o acréscimo do art. 234-A à Lei n.º 8.069/1990.

Para melhor compreensão das informações apontadas nos Projetos de Lei supracitados, apresentamos o quadro 2 com a devida sistematização e respectivo contexto político.

Quadro 3 - Projetos de Lei, contexto político e proposta

Nº	Documento	Ano	Presidente	Autor	Proposta
01	1859/2015	2015	Dilma Rousseff (PT)	Dep. Federal Léo Motta (PSL/MG)	Adicionar parágrafo único no Art. 3º da LDB
02	3235/2015	2015	Dilma Rousseff (PT)	Dep. Federal Pr. Marco Feliciano (PSC/SP)	Acrescentar o art. 234-A à Lei n.º 8.069/1990
03	4893/2020	2020	Jair Messias Bolsonaro (PL)	Dep. Federal Léo Motta (PSL/MG)	Alterar o código civil para criminalizar a docência

Fonte: A autora, 2022.

O quadro acima nos traz um breve panorama da seara ideológica interposta pelos representantes do legislativo que representam as bancadas católica conservadora e a neopentecostal com o exposto intuito de controle da educação, das vidas e dos corpos que não se enquadram nos padrões hegemônicos do hetero(cis)tema. Trago uma breve biografia política dos deputados supracitados no quadro 3:

- Deputado Federal Léo Motta, nome civil: Eliel Márcio do Carmo, nascido em 26/10/1973, natural de Contagem/MG, foi vereador de Contagem de 1 de janeiro de 2012 até 31 de dezembro de 2019, nas eleições de 2018, foi eleito deputado federal por Minas Gerais, através do Partido Social Liberal (PSL), sua atuação profissional é como cantor e músico; apresentou emenda ao PL 4892/2020 de sua autoria na qual, “esclarece que a recusa a realizar cerimônias religiosas envolvendo pessoas assumidamente homossexuais não caracteriza crime de homofobia.
- Deputado Federal Pr. Marco Feliciano, nome civil: Marco Antônio Feliciano, nascido em 12/10/1972, natural de Orlândia/SP, seu primeiro mandato como deputado federal foi em 2011, atualmente é filiado ao PODE com mandato válido até 2023, sua atuação profissional é como pastor e empresário; propôs através do PL 8099/2014 que “ficam inseridos na grade curricular das Redes Pública e Privada de Ensino os conteúdos sobre Criacionismo²⁷; propõe o PL 8615/2017 que modifica o artigo 74 da Lei n.º 8069/1990 que “obriga as exposições e apresentações ao vivo a indicarem

²⁷ Crença de que tudo sobre o planeta Terra e o Universo são a criação de um agente sobrenatural, é um movimento de negação da ciência (negacionismo) por motivações religiosas.

classificação indicativa adequada para crianças e adolescente e proíbe a profanação de símbolos sagrados”; dentre tantos outros PLs absurdos

Trazemos no Capítulo 3 análises acerca da produção acadêmica que tratam das temáticas de gênero e sexualidade que abarque a formação inicial das professoras, especificamente, nos cursos de Pedagogia, nas pesquisas de Mestrado e Doutorado no período de 2000-2020 a partir do levantamento à luz do Estado do Conhecimento realizado junto à BDTD/IBICT. E, a partir do aproveitamento de onze trabalhos que mais conversam com nossa pesquisa, analisaremos livremente os sentidos produzidos pelos discursos sobre gênero e sexualidade(s) que se apresentam, bem como as relações entre formação inicial docente, nos cursos de Pedagogia, gênero e sexualidade(s) nos primeiros vinte anos do século XXI. Inicialmente, delinearemos as temáticas de gênero e sexualidade(s) a partir do levantamento realizado à luz do Estado do Conhecimento. Seguimos adiante com o trecho da música Bem Entendido²⁸ composta por Renato Piau e Sérgio Natureza e interpretada pelo cantor baiano Edy Star “... o amor só faz sentido todo, quando a gente gosta e sente um calafrio, um frio fino na espinha, e o coração cheio de sangue quente, bem quente” (STAR, 1974).

²⁸ Gíria da década de 1970 para designar homossexuais.

3 GÊNERO E SEXUALIDADES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 2000 A 2020

*Rubens, eu acho que dá pé
Esse negócio de homem com homem,
Mulher com mulher
(Rubens, Mário Manga, 1986)*

Sendo gênero e sexualidade construções socioculturais e históricas abrimos o capítulo 3, intencionalmente, com esta epígrafe provocativa que é trecho da letra do rock Rubens gravada por Cássia Eller, a letra é de autoria de Mário Manga do grupo Premeditando o Breque de São Paulo, uma composição irreverente e política que traz as temáticas de gênero e sexualidades com leveza e, que tem em seus versos acrescentados trechos outros por vozes outras que a complementam sem censuras, para delinear como estas se apresentam na produção acadêmica no período de 2000 a 2020.

3.1 Delineando as temáticas de gênero e sexualidades: artimanhas e possibilidades insurgentes

O Estado do Conhecimento subsidia nossa pesquisa ao evidenciarmos nas buscas o quão o termo gênero, principalmente, aparece, mas nem sempre abarca a temática em si. Procuramos por trabalhos que tratem das temáticas de gênero e sexualidades na formação inicial de professoras, especificamente os cursos de Pedagogia. Para delinear nosso levantamento investimos nos seguintes termos de busca a saber:

- Busca 01 -> “formação de professores”; “gênero”; “sexualidade” localizamos 109, utilizando o recorte temporal 2000 a 2020. Destes temos um trabalho que é repetido simultaneamente e, um segundo trabalho que se repete ao longo da busca, estes trabalhos não nos interessam por ser o termo formação de professores muito genérico e, que apresentou trabalhos voltados para as diversas modalidades de formação do professor, saúde coletiva, educador sexual, direito, psicologia social e, inclusive avaliação de cursos como o GDE (Gênero e Diversidade na Escola);
- Busca 02 -> “formação docente”; “gênero”; “sexualidade” localizamos 45 trabalhos utilizando o recorte temporal de 2000 a 2020, nesta busca foram selecionados 4 trabalhos;

➤ Busca 03 -> “formação inicial de professores”; “gênero”; “sexualidade” utilizamos o mesmo recorte temporal, localizamos outros 9 trabalhos dos quais selecionamos 4;

➤ Busca 04 -> “curso de pedagogia”; “gênero”; “sexualidade” foram localizados 27 trabalhos dos quais selecionamos 13.

As listagens sistematizadas de cada busca encontram-se nos APÊNDICES .A, B, C e D, respectivamente.

Selecionamos ao todo, a partir das três últimas buscas, 21 trabalhos que mais se aproximavam da nossa pesquisa, para refinamento fizemos a leitura dos resumos, análise do título, leitura dos sumários, das introduções e dos capítulos que mais conversam com o objetivo de nossa pesquisa e, chegamos a 11 trabalhos para análise livre do discurso à luz da obra Discurso e mudança social de Fairclough (2019). A leitura dos resumos, das introduções e dos capítulos selecionados nos permite observar quais as metodologias que mais se aproximavam, identificar aquela que surge como diferencial por sua originalidade e, assim esmiuçar detalhadamente os trabalhos que de fato conversam com nossa pesquisa. Ademais, cabe anunciar que existem limitações advindas de uma série de fatores que dificultam a análise dos trabalhos localizados, como destacam Romanowski e Ens (2006).

[...] variação no formato de apresentação dos resumos das dissertações foi um fator que dificultou a análise, pois alguns resumos são muito sucintos e outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.47).

No quadro 4, temos a sistematização dos dados mais importantes relativos à concentração institucional e regional dos trabalhos, como:

Quadro 4: Concentração institucional e regional

Nº	T	D	Ano	IES	UF	Região	Quantitativo
01		X	2007	UFSC	SC	Sul	1
02		X	2009	UNESP	SP	Sudeste	1
03		X	2011	UFJF	MG	Sudeste	1
04		X	2012	UFMA	MA	Nordeste	1
05	X		2013	UFRGS	RS	Sul	1
06	X		2014	UFJF	MG	Sudeste	1
07	X		2016	UFPE	PE	Nordeste	1
08	X		2018	USP	SP	Sudeste	1
09		X	2019	PUC/RJ	RJ	Sudeste	1
10		X	2020	UFMA	MA	Nordeste	1
11		X	2020	UFSCAR	SP	Sudeste	1

Fonte: A autora, 2022.

Esmiuçando os dados do quadro 4, temos elementos bem importantes a considerar, como:

- concentração de trabalhos em três regiões do país: Sudeste, Sul e Nordeste;
- a região Sudeste lidera o *ranking* com seis trabalhos;
- a região Nordeste com três trabalhos e,
- região Sul com dois trabalhos.
- de onze trabalhos, apenas quatro são teses, sendo duas na região Sudeste, em instituições distintas, uma na região Nordeste e uma na região Sul e, outros sete trabalhos são dissertações sendo quatro na região Sudeste, dois na região Nordeste e um na região Sul;
- os trabalhos selecionados são do final da primeira década de 2000, precisamente 2007 onde temos uma dissertação;
- há um interstício de dois anos para o trabalho seguinte (2009), sendo uma dissertação; novo interstício de dois anos e, apenas mais um trabalho de dissertação (2011);
- mais um trabalho de dissertação em 2012; no ano seguinte temos uma tese; um novo trabalho em 2014 (tese);
- temos um novo interstício de dois anos e, em 2016, uma tese;
- novo interstício de dois anos, no ano de 2018, temos mais uma tese;
- a partir de 2019, temos uma dissertação e,
- no ano seguinte, temos mais duas dissertações;
- 2020 é o ano com destaque para maior volume de produção acadêmica com 2 trabalhos de dissertação, sendo um na região Nordeste e outro na região Sudeste.
- As instituições federais lideram o *ranking* de produção de trabalhos com sete instituições, sendo que a UFJF e a UFMA aparecem empatadas com dois trabalhos cada.

O quadro 5 elenca a sistematização das menções relacionadas aos títulos dos trabalhos que foram suleares para decidirmos sobre os trabalhos selecionados para análise detalhada.

Quadro 5: Menções e títulos

Nº	Menções e títulos	T	D	Quantitativo
01	Currículo	1	2	3
02	Curso de Pedagogia	1	3	4
03	Formação docente/sujeitos-docentes	1	1	2
04	Formação em Pedagogia	1	-	1
05	Formação de pedagogos	-	1	1

Fonte: A autora, 2021.

Quanto ao título dos trabalhos encontramos:

- três trabalhos mencionam as contribuições do currículo da formação para prática pedagógica, currículo na formação de professores, sexualidade e gênero em currículos de pedagogia;
- quatro trabalhos que mencionam o curso de Pedagogia, destes um traz o estado do conhecimento, concepções sobre sexualidade, um terceiro a inserção de disciplinas no curso de Pedagogia e um quarto trabalho traz as concepções de sexualidade de alunas do curso de Pedagogia;
- dois trabalhos mencionam a formação docente e dos sujeitos-docentes;
- um trabalho menciona a formação em Pedagogia e,
- um último trabalho menciona a formação de pedagogos.

Considerando a presença do termo “pedagogia” ou de termos correlatos, temos, portanto, produção acadêmica expressiva na região Sudeste com três trabalhos, sendo dois em São Paulo e um em Minas Gerais; há dois trabalhos na região Nordeste, sendo os dois na mesma instituição a UFMA. E por não haver menção explícita do termo curso de Pedagogia que iniciamos uma cuidadosa leitura das introduções, dos capítulos criteriosamente selecionados e das considerações finais para que fosse possível selecionarmos estes onze trabalhos que mais dialogam com nossa pesquisa.

Para uma melhor visualização dos trabalhos selecionados por conversarem de maneira mais imbricada com nossa pesquisa segue o quadro 6 com os títulos, palavras-chave, referencial teórico e autoria, nos possibilitando fazer uma comparação visual ampla entre as palavras-chave e os referenciais teóricos utilizados por cada pesquisadora e pesquisador, facilitando a análise pormenorizada que será realizada mais adiante.

Quadro 6: Trabalhos selecionados 1 – Título, Referencial e Autoria

Nº	T/ D	Ano	IES	Título	Palavras-chave	Ref. Teórico	Autoria
01	D	2007	UFSC	História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia	Educação para Sexualidade, Gênero, Formação docente, Currículo.	Análise do discurso, Estudos de gênero, Perspectiva pós-estruturalista.	Maria Cecília Takayama Koerich
02	D	2009	UNESP	As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero	Sexualidade, Relações de gênero, Formação acadêmica, Currículo.	Saber e poder, Estudos, Feministas, Sexualidade, Gênero, Perspectiva pós-estruturalista* (sem menção explícita).	Ana Paula Costa
03	D	2011	UFJF	Currículo, gênero e identidade na formação de professores(as)	Currículo, Formação de professores/as, Identidade, Gênero, Sexualidade.	Estudos foucaultianos, Estudos de gênero, Sexualidade e currículo Perspectiva pós-estruturalista.	Kelly da Silva
04	D	2012	UFMA	Gênero e Sexualidade na Formação Docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA – São Luís	Formação de educadores, Relações de gênero, Currículo.	Estudos Culturais Estudos de Gênero Perspectiva pós-estruturalista.	Walkiria de Jesus Martins
05	T	2013	UFRGS	“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS	Gênero, Sexualidade, Educação, Formação, Currículo.	Estudos Culturais Pedagogias da sexualidade Estudos de Gênero Perspectiva pós-estruturalista.	Alissandra Hampel
06	T	2014	UFJF	Experiência e constituição de sujeitos-docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia	Formação docente, Disciplinas Relações de gênero e sexualidades, Diário de bordo Experiência Subjetivação.	Estudos pós-estruturalistas das relações de gênero, sexualidades e educação, Estudos foucaultianos.	Roney Polato de Castro

07	T	2016	UFPE	As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica	Currículo, Gênero, Sexualidade, Prática pedagógica.	Multiculturalismo crítico, Estudos feministas e de gênero, Análise de conteúdo.	Maria do Carmo Gonçalo Santos
08	T	2018	USP	A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais	Gênero e diversidade sexual, Formação docente, Pedagogia, Inserção de disciplinas.	Vertentes pós-estruturalistas Concepção teórica de gênero Relação com o saber Papel da educação na humanização.	Alexandre Gomes Soares
09	D	2019	PUC/RJ	Formação docente e licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade	Formação docente, Gênero, Sexualidade, Currículo, Políticas públicas.	Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler, Guacira Lopes, Louro, Formação docente.	Johnny Chaves de Oliveira
10	D	2020	UFMA	Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente	(sem acesso ao trabalho completo no repositório da instituição).	(sem acesso ao trabalho completo no repositório da instituição).	Simone Cristina da Silva Simões
11	D	2020	UFSCAR	Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste	Formação inicial de professores, Pedagogia, Educação infantil, Gênero, Genealogia.	Genealogia; Perspectiva pós-crítica; Autores foucaultianos, deleuzianos, pós-marxistas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, da filosofia da diferença.	Mariana Gonçalves Fabrício

Fonte: A autora, 2020.

Como já foi dito, é a partir análise do título, da leitura dos resumos, dos capítulos, das considerações finais de todos os trabalhos localizados mediante a busca na BDTD/IBICT, que foi possível fazer a seleção daqueles que mais interessam para nossa pesquisa, bem como elencar e organizar os onze trabalhos que aparecem no quadro 6, a fim de sistematizar nossa análise e comparação entre eles.

O quadro 6 explicita a predominância de mulheres na autoria das pesquisas selecionadas para análise e comparação, sendo sete autoras e, respectivamente, cinco orientadoras.

Com relação ao recorte temporal destes onze trabalhos temos:

- uma dissertação em 2007, há um interstício de dois anos para a próxima dissertação (2009);
- novo interstício de dois anos (2011) para o trabalho seguinte - que também é uma dissertação;
- em 2012, temos outra dissertação e, somente nos dois anos seguintes (2013 e 2014) temos as duas primeiras teses;
- após um novo interstício de mais dois anos (2016), mais uma tese; sucede um novo interstício de dois anos (2018) com outra tese;
- nos anos de 2019 e 2020, temos, respectivamente, três dissertações, sendo apenas uma em 2019.

Os trabalhos selecionados são de PPGEs com a maior concentração destes em IES federais, num total de oito trabalhos, dois em IES estaduais e um na rede privada a saber:

- o primeiro trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina (2007);
- o segundo e o quinto trabalho da Universidade Federal de Juiz de Fora (2011 e 2014);
- o terceiro e o sétimo trabalho na Universidade Federal do Maranhão (2012 e 2020);
- o quarto trabalho na Universidade Federal de Santa Catarina (2013);
- o sexto trabalho na Universidade Federal de Pernambuco (2016);
- o oitavo e último trabalho na Universidade Federal de São Carlos (2020);
- três outros trabalhos são em IES estaduais (2) e um trabalho em IES particular.

Quanto às palavras-chave nos onze trabalhos selecionados temos:

- gênero (7)²⁹;
- o termo relações de gênero (3);
- a expressão relações de gênero e sexualidades (1);
- a palavra formação (2);
- formação docente (5);
- o termo formação inicial de professores (1);
- o termo formação de educadores (1);
- currículo (7);
- o termo educação infantil (1);
- o termo educação para a sexualidade (2);
- sexualidade (5);
- o termo inserção de disciplina (1);
- o termo prática pedagógica (1);
- pedagogia (2);
- o termo políticas públicas (1);
- o termo diversidade sexual (1);
- subjetivação (1);
- subjetividade (1);
- identidade (1).

No quesito referencial teórico temos o seguinte panorama:

- a análise do discurso (1)³⁰ e a análise de conteúdo (1);
- autores foucaultianos, deleuzianos, pós-marxistas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas (1);
- concepção teórica de gênero (1);
- currículo (7);
- os estudos de gênero na perspectiva pós-estruturalista (5) e estudos feministas (2);
- estudos culturais (2);

²⁹ número de vezes que o termo/palavra aparecem nas palavras-chave dos resumos dos trabalhos analisados.

³⁰ número de vezes que os referenciais teóricos aparecem nos trabalhos analisados.

- estudos de gênero, sexualidade e currículo (1);
- estudos foucaultianos (2);
- estudos pós-estruturalistas das relações de gênero e educação (1);
- filosofia da diferença (1);
- genealogia (1);
- multiculturalismo crítico (1);
- papel da educação na humanização (1);
- Pedagogia das sexualidades (1);
- perspectiva pós crítica (1);
- saber e poder (1)/relação com o saber (1);
- sexualidade (1);
- vertentes pós-estruturalistas (1).

No quadro 7, apresentamos a sistematização detalhada do referencial teórico, as respectivas autoras e os respectivos autores.

Quadro 7: Referencial teórico, autoras e autores

Nº	Referencial teórico	Autora/Autor
01	Análise de Conteúdo	Laurence Bardin
02	Análise do Discurso	Michel Foucault
03	Autores Foucaultianos, Deleuzianos, pós-marxistas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas	sem explicitação no corpo do documento
04	Currículo	Tomaz Tadeu Silva
05	Estudos Culturais	Stuart Hall, Tomaz Tadeu Silva, Dagmar Meyer
06	Estudos Feministas	Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Joan Scott
07	Estudos Foucaultianos	sem explicitação no corpo do documento
08	Estudos de Gênero	Bianca Salazar Guizzo, Carvalho Freire, Fernando Seffner, Jane Felipe, Jimena Furlani, Joan Scott, Judith Butler.
10	Filosofia da diferença	Gilles Deleuze, Félix Guattari
11	Genealogia	Michel Foucault
12	Multiculturalismo Crítico	Peter McLaren
13	Papel da educação na humanização	Paulo Freire
14	Pedagogias da sexualidade	Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, bell hooks, Richard Parker, Judith Butler, Jimena Furlani, Jane Felipe, Constantina Xavier Filha
15	Perspectiva pós-estruturalistas	Stuart Hall, Tomaz Tadeu Silva, Dagmar Meyer, Marluce Alves Paraíso, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Joan Scott
16	Relações de Gênero e Educação	Guacira Lopes Louro
17	Vertentes pós-críticas	Stuart Hall, Tomaz Tadeu Silva, Dagmar Meyer, Marluce Alves Paraíso, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Joan Scott

Fonte: A autora, 2021/2022.

Ainda sobre o quadro 7, curiosamente, temos uma autora e um autor que são mencionados ao longo do texto, mas, não aparecem na bibliografia do trabalho de Alissandra Hampel, são eles Peter McLaren e Priscila Pavan Detoni.

Trazemos, no quadro 8, a sistematização supracitada acerca dos elementos que os constituem. Importante pontuar no quadro 8 os seguintes elementos que os constituem, como os pontos em que se inter cruzam:

- o objeto de estudo
- a metodologia utilizada
- as teorias adotadas
- os resultados encontrados

Trazemos no quadro 8, a sistematização supracitada acerca dos elementos que constituem os trabalhos supracitados.

Quadro 8: Elementos constituintes dos trabalhos selecionados

Nº	Trabalhos	Objeto de estudo	Metodologia	Teoria	Conclusões
01	História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia	Currículo do curso de Pedagogia, as temáticas de gênero e sexualidade.	Grupo focal, Entrevista, Análise do discurso.	Pós-estrutura-lista.	Entender a Escola como espaço de formação, reflexão sobre estes espaços.
02	As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero	Alunas do curso de Pedagogia que atuam na educação escolar.	Descrição dos programas das disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia, entrevista semi-estruturada com as alunas escolhidas.	Pós-estrutura-lista.	Conceito de sexualidade amplo na concepção das entrevistadas; confusão entre as categorias sexo e sexualidade; predomínio da biologia sobre o aspecto social da sexualidade; discurso que legitima o falar de sexualidade nas aulas de Ciências e Ed. Física com ênfase no viés biológico.
03	Currículo, gênero e identidade na formação de professoras	Cursos de Pedagogia de três instituições federais de Minas Gerais: UFV, UFJF e UFSJ.	Análise documental, entrevistas semi-estruturadas.	Pós-estrutura-lista.	Necessidade da universidade versar sobre as temáticas de gênero e sexualidade; dificuldades estruturais e culturais das instituições que inviabilizam essa implantação.

04	Gênero e Sexualidade na Formação Docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA – São Luís	Currículo do curso de Pedagogia, as temáticas de gênero e sexualidade para a Formação Docente.	Levantamento bibliográfico e dos documentos oficiais, análise do discurso.	Pós-estrutura-lista.	Discurso fragmentário nos PPP dos cursos analisados com dicotomia entre teoria e prática. Pouca representatividade das temáticas que envolvem gênero e sexualidade acerca das produções acadêmicas.
05	“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS	Inclusão das temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial de professores.	Grupo focal, Levantamento e mapeamento dos cursos de formação docente em nível médio e nível superior, Análise documental (cursos de Pedagogia).	Pós-estrutura-lista.	Necessidade de revisão dos currículos em todos os níveis de ensino, pensar propostas curriculares que tenha a participação de todos os sujeitos.
06	Experiência e constituição de sujeitos-docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia.	Problematiza-ções acerca da formação docente para as temáticas de gênero e sexualidade e as experiências construídas na disciplina “Tópicos Especiais : Gênero, Sexualidade e Educação”.	Análise do diário de bordo; investigação narrativa; análise documental.	Pós-estrutura-lista.	Percepção de que a formação inicial docente não daria conta de todas as demandas acerca de gênero, de sexualidade, das violências de gênero e de que haja um perfil único de professora a ser formada.
07	As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica	Currículo do curso de Pedagogia, formação em gênero e sexualidade para a prática docente na educação básica	Pesquisa documental; observação participante, questionários, entrevistas; Análise de Conteúdo.	Pós-estrutura-lista.	Gênero e sexualidade estão presentes no currículo vivido da formação, bem como na prática pedagógica docente da Educação Básica.
08	A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: desafios e caminhos em três universidades federais em Minas Gerais	Trajetória de inserção de disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual nos cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação em três	Entrevistas semiestruturadas, análise documental.	Pós-Estrutura-lista.	As trajetórias de inserção das disciplinas são marcadas por iniciativas individuais/coletivas em decorrência do envolvimento das/os docentes com os marcadores de gênero e diversidade sexual; é desafiador manter as disciplinas diante de um contexto de mudanças

		instituições públicas de Ensino Superior no Estado de Minas Gerais.			nas políticas educacionais.
09	Formação docente e licenciatura em Pedagogia: interlocução com questões de gênero e sexualidade	Currículos de Pedagogia da UERJ e da UNIRIO.	Análise documental e de conteúdo dos projetos políticos pedagógicos cursos, das ementas e dos programas das referidas disciplinas.	Pós-estrutura-lista.	Fragilidade nas duas instituições quanto às relações de gênero e sexualidade nas disciplinas analisadas; presença reduzida dos termos gênero e sexualidade, identidade/orientação sexual nos PPCs, nas ementas e nos programas analisados; percebe-se a perspectiva antropológica como emergente nos três documentos.
10	Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia	Concepções das(os) egressas(os) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus VII - Codó/M.	Cartografia Oficina pedagógica com egressas (os) concluintes de 2019, Análise documental do PPP do curso das monografias associadas.	Pós-crítica.	A pesquisa contribui com novos subsídios acerca da formação de professoras e professores das séries iniciais na perspectiva de fomentar discussões e trabalhos que promovam o entendimento das discussões sobre gênero e sexualidade nos espaços de formação.
11	Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste	Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia da região Sudeste,	Análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das instituições federais da região Sudeste e suas Matrizes curriculares.	Pós-crítica.	Necessidade de afirmação dentro e fora das pesquisas acerca da discussão de gênero dentro da Educação Infantil.

Fonte: A autora, 2021/2022.

Vale salientar que do total de trabalhos selecionados para análise, três estão concentrados nos três primeiros governos do PT (Partido dos Trabalhadores), o quarto trabalho que é de 2016 é defendido em meio à crise política perpetrada pelo então presidente da Câmara dos Deputados, o Deputado Federal Eduardo Cunha. Os

demais trabalhos atravessam desde a pesquisa até a defesa, o período político do golpe contra a Democracia que culmina com a eleição do candidato Jair Messias Bolsonaro que ataca abertamente todas as ditas minorias sociais.

Ressaltamos que o contexto político no qual as pesquisas foram desenvolvidas é perpassado pelo famigerado slogan da ideologia de gênero, mas é também um período em que as ditas minorias passam a ter visibilidade diante de um governo que atendeu ao clamor dos diversos movimentos sociais como o Feminista, MNU e LGBTQIA+ em suas demandas mais emergentes com a criação de diversas secretarias para a implementação de políticas públicas diversas que pudessem abarcar a todas, todes e todos (AMARO, 2018; CORREA, 2018; VIANNA 2002, 2006, 2012).

Nas sessões seguintes esmiuçamos cada pesquisa selecionada para nossa análise e comparação e discussão acerca dos aspectos teórico-metodológicos, das pessoas participantes, das localidades, dos documentos analisados, dos resultados em cada trabalho e suas contribuições para a educação e para a sociedade a fim de que sejam possíveis possibilidades outras de práticas pedagógicas que contemplem as demandas que se apresentam no chão da escola, em específico quanto a estas temáticas tão importantes e que nos são tão caras.

3.2 Entrelaçamentos e imbricamentos nas dissertações e teses do Corpus da pesquisa

Os trabalhos que constituem nosso *Corpus* da pesquisa trazem entre si diversos entrelaçamentos e imbricamentos, sejam acerca do objeto de estudo, das/dos participantes, das localidades da metodologia e do referencial teórico.

O Corpus estará delimitado e organizado em ordem cronológica crescente para que possamos elencar cada trabalho e suas especificidades e, posteriormente, apresentaremos um quadro comparativo para auxiliar a percepção dos entrelaçamentos e imbricamentos.

A proposta trazida por Maria Cecília Takayama Koerich (2007) em sua dissertação intitulada 'História de uma ausência-presente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia (UFSC)' é de uma investigação do processo de formação dos educadores nos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino superior públicas

em Florianópolis bem como de que maneira a temática de sexualidade e gênero é trabalhada nestas e, analisar os discursos destas duas Universidades Públicas.

A pulsão da autora para desenvolver seu estudo parte de suas experiências ainda na infância quando brincava na rua com os seus colegas e, por isso, era apontada como a menina diferente que ocupava espaços destinados a eles, para as meninas restava a esfera do privado. Para além disso, interessa à autora o modo como gênero e sexualidade são discutidas no campo da educação com a problematização do currículo institucional, a oferta de disciplinas, sua apresentação e implicações para a formação de professoras e professores.

Ademais a autora conversa com os discursos e concepções de Foucault e Freud acerca da sexualidade e da *psique* humana delineando os entrelaçamentos que estes autores criaram em épocas distintas, mas que dialogam com seu próprio tempo, sendo o final do século XIX e início do século XX de grande importância para a ampliação dos estudos e das pesquisas de ambos.

Koerich, em sua dissertação de Mestrado (2007), propõe a investigação de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia a partir de suas inquietações surgidas ainda nos estágios da graduação em Pedagogia. A autora propõe a investigação de como a formação de professores(as) que vivenciam sua formação a partir da UFSC, com a análise do modo como as temáticas de gênero e sexualidade são discutidas e, não apenas se estão presentes ou ausentes, como ocorre a problematização do currículo institucional, da apresentação das disciplinas e suas implicações para a formação dos educadores(as). Entre 2001 e 2004, a autora, que cursou a graduação em Pedagogia na UFSC, declara não ter sido ofertada nenhuma disciplina específica que abordasse as temáticas de gênero e sexualidade, fato que foi demandado durante o estágio de docência. Ainda segundo a autora:

[...] os questionamentos a respeito da formação dos educadores intensificavam-se ainda mais, levando-nos a problematizar o próprio curso e a nossa formação como educadoras. A prática do estágio de docência, de certa maneira, evidenciou a precariedade da nossa formação na temática, pois o cotidiano da escola apresentava questões complexas acerca da sexualidade e das relações de gênero (KOERICH, 2007, p. 16).

Sobre a formação de professores(as) não estar limitada ao espaço institucional da Universidade, Koerich afirma que “(...) é responsabilidade da Universidade capacitar indivíduos para trabalhar questões que são latentes na nossa sociedade,

tais como preconceitos, sexualidade, estudos de gênero e outras demandas conflitivas”.

A dissertação está organizada em 140 páginas, distribuídas em sete capítulos, defendida e aprovada em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do Professor Doutor Wladimir Antônio da Costa Garcia. A pesquisa ancora-se na perspectiva pós-estruturalista. No levantamento bibliográfico realizado na BDTD do IBICT, em quatro etapas distintas, aparece em três a partir dos respectivos descritores:

- ✓ busca 1 – Formação de Professores; Gênero; Sexualidade;
- ✓ busca 3 – Formação inicial de Professores; Gênero; Sexualidade;
- ✓ busca 4 – Curso de Pedagogia; Gênero; Sexualidade.

As palavras-chaves apresentadas no resumo são: Formação de educadores. Sexualidade. Relações de gênero. Currículo.

Koerich menciona Veiga (1997) para definir a formação docente como algo “complexo, ambíguo, inacabado e repleto de facetas captadas e inscritas em dimensões diversas” (VEIGA, 1997, p. 14). Corroborando de sobremaneira para a importância da formação das professoras pesquisadoras desde a formação inicial como *ad infinitum* para que seja assegurado aos discentes uma educação que possa abarcar todas as diferenças.

Ainda de acordo com a autora, “não nos importa tanto verificarmos a presença de uma disciplina específica que tratasse o tema, mas como está sendo constituída ou não essa temática dentro do curso de Pedagogia” (KOERICH, 2007, p. 20). Afirma ainda que a:

Não que a presença ou a ausência deste tema seja algo irrelevante, muito pelo contrário, mas não nos limitamos apenas em perceber isso, porém buscamos entender como o processo de construção do currículo (grade de disciplinas) dessas instituições foi instituído e porque algumas questões tinham destaques e outras não. (KOERICH, 2007, p. 20).

Ainda sobre a *ausência*³¹ da temática de gênero e sexualidade na UFSC, essa nos aponta que o discurso provocado pelo silenciamento pode ecoar por muito tempo, esta ausência pode promover discursos outros, como falas equivocadas, bem como o

³¹ Grifo da autora.

medo, preconceito e os discursos do senso comum³²sem quaisquer tipos de reflexão de acordo com Koerich, 2007, p. 73.

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado: mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (...) Os discursos como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (*apud* FOUCAULT, 1988, p. 96).

Como referencial teórico a autora tem aporte em Foucault (análise do discurso e sexualidade), Freud (sexualidade), Butler (gênero), Louro (gênero), Scott (gênero). Metodologicamente, utiliza o grupo focal e a análise do discurso. Faz menção, em sua pesquisa, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e reitera que a “ausência” tem consequências na prática pedagógica:

[...] pode ser nefasta para a formação de educadores(as), pois se o curso de Pedagogia não sabe ou não trabalha com esta temática, como o(a) acadêmico(a) nela formado saberá como agir frente a situações do cotidiano escolar no qual se configuram as emergências diárias – nelas encontramos a sexualidade e as relações de gênero, seja através de brincadeiras, piadas, histórias, medos ou mesmo com atos de violência (KOERICH, 2007, p. 74).

No capítulo 7, a autora apresenta a análise das entrevistas realizadas com quatro professoras, sendo duas da UFSC e duas da UDESC. Vale ressaltar que a UDESC oferece a disciplina Sexualidade e Educação, desde 1988, no curso presencial no formato optativa, devido à sua importância passa a ser disciplina obrigatória que também é ofertada na modalidade de Educação à Distância. Koerich (2007) fala de uma “possibilidade provocadora”.

[...] a partir de um currículo rizomático, feito de pontos de encontro, de intersecções de saberes no qual não haveria um limite nem um fim, já que o saber, neste sentido, vislumbra a multiplicidade. [...] colocaria a ideia de saber-poder desenvolvida por Foucault como movimento constante, não haveria uma verdade absoluta sobre algo, pois o conhecimento seria

³² Grifo meu.

produzido a partir das regiões intersticiais dos saberes. O currículo rizomático também estaria aberto à ideia freudiana de *perversidade polimorfa*³³ que está alicerçada na própria identidade humana, pois permitiria e estimularia a curiosidade, o imaginário e não estaria preocupado em estabilizar, promover um conhecimento estático para ser decorado, mas atento ao seu processo de produção promovendo uma outra forma de aprender e ensinar (KOERICH, 2007, p. 100).

Segundo a autora, em uma “perspectiva de produção de conhecimento baseado em um paradigma rizomático”, não haveria necessidade de disciplina específica e, em um “modelo rizomático de currículo” (KOERICH, 2007), poderiam ser abarcadas as demais categorias como etnia, classe, idade, religião na formação docente; visto que “as professoras sentem dificuldade em discutir homossexualidade, preconceitos e, principalmente, violência sexual contra crianças” (KOERICH, 2007, p. 101).

Koerich concluiu sua pesquisa com perspectivas outras acerca de que gênero e sexualidade possam ser trabalhados e vivenciados para desestabilizar conceitos, (pré)conceitos, definições e existências.

[...] com a perspectiva de que o curso de Pedagogia [...] deveria abordar sexualidade e gênero de modo intencional, em e ao longo de todo o processo de formação, não limitando apenas a uma disciplina específica, produzindo uma fala isolada sobre isso, mas incorporando o tema todo o seu currículo, marcando-o intencionalmente [...]. Uma proposta curricular rizomática, elaborada a partir do entrelaçar dos saberes e da não hierarquização deles seria um modelo desafiador para o curso e promoveria um modo de produzir conhecimento mais amplo e complexo (KOERICH, 2007, p. 101).

Koerich apresenta como resultado de sua pesquisa a importância de entender a Escola como espaço de formação e de reflexão sobre essa questão.

A dissertação ‘As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero’, de autoria de Ana Paula Costa (2009, UNESP), tem por objetivo investigar as concepções de sexualidade de alunas do curso de pedagogia que já atuam como professoras a partir do recorte de gênero. O trabalho supracitado tem 137 páginas e está dividido em cinco capítulos.

Costa afirma que as temáticas de gênero e sexualidade chegaram à sua vida bem antes do ingresso no Mestrado em Educação, na verdade, tudo tem início, no

³³ Entendimento da autora a respeito da perversidade desenvolvida por Freud, aqui representa a capacidade humana de produzir prazer a partir de tudo, sendo implicada na sexualidade seu desenvolvimento, já que ela é uma pulsão (KOERICH, 2007, nota de rodapé p. 100).

final de 2002, quando começa a frequentar o NUSEX³⁴, época na qual já desenvolvia um trabalho que fazia o levantamento de instituições que acolhiam crianças e adolescentes vítimas de violência e em situação de vulnerabilidade social. Em 2004, elaborou um projeto sob a orientação do professor doutor Paulo Renes Marçal Ribeiro que tinha como objetivo a investigação de como um grupo de adolescentes lidavam com sua sexualidade naquele espaço, toda análise teve a categoria gênero como recorte. No ano de 2006 após o término do trabalho, Costa (2009) já frequentava as aulas da disciplina da pós-graduação em Educação Escolar sobre Sexualidade e Orientação Sexual e, atuava em uma escola pública de Araraquara como professora temporária.

A pesquisa de Costa (2009) traz no primeiro capítulo uma contextualização sobre a história da sexualidade acerca das várias formas de condutas sexuais através do tempo com um recorte histórico, cultural, político, econômico, social e religioso, de acordo com a autora:

As várias formas que a sexualidade assume ao longo dos séculos nos levam a concordar com a ideia de que esta é uma invenção (FOUCAULT, 1998) engendrada e modelada em determinadas e distintas circunstâncias históricas. [...] a sexualidade possui diversas histórias, as quais podem muito bem explicar as concepções e práticas de um grupo social e, até certo ponto, contribuir para a diluição de preconceitos enraizados na sociedade. (COSTA, 2009, p. 19).

Ainda neste capítulo, a autora apresenta subsídios históricos sobre a constituição da sexualidade brasileira que “seguir o mesmo itinerário da sexualidade europeia, porém em escala tardia” (COSTA, 2009, p. 32) que corroboram para o entendimento de que “uma vez que a sexualidade se processa de maneira diferente em distintos espaços e tempos históricos” (COSTA, 2009, p. 32), mas, principalmente, para a construção da linha histórica da sexualidade brasileira perpetrada por violências e abusos diversos em sociedade que, aos olhos do colonizador, estava *sem rumo nem prumo*³⁵ e precisava de leis religiosas e morais para controle daqueles corpos que consumiam sexo demasiada e lascivamente, neste caso, o homem brasileiro do século XVI (COSTA, 2009, apud RIBEIRO, 2004), parte daí um processo para controle destes corpos, nos quais:

³⁴ Núcleo de Estudos da Sexualidade.

³⁵ Grifo meu.

[...] o controle dos desejos sexuais, considerados pecaminosos pelo homem português, inicia um processo de **educação sexual**³⁶ que se estende até nossos dias. Esse dado nos leva a pensar que o processo de controle sobre a sexualidade engendrado, ao longo dos tempos, pode em muito caracterizar nossos pensamentos, comportamentos e condutas frente ao sexo, uma vez que evidencia nossas oscilações frente à dimensão sexual, que em um primeiro momento se inicia pelo seu controle, depois passa a ser valorizada no Âmbito da ciência (sexologia) e, nos dias atuais, gera polêmica, como exemplo, a questão se educar sexualmente é necessário. (COSTA, 2009, p. 32).

Costa (2009) traz, ainda neste capítulo, uma contextualização da história da sexualidade no Brasil com uma divisão em seis momentos distintos:

- o primeiro momento da **educação sexual**³⁷, se dá com a necessidade de controle dos corpos indígenas com a imposição da cultura e religião do colonizador;
- o segundo momento acontece, no século XIX, mediante o recorte da medicina e da higienização dos corpos;
- o terceiro é no século XX, com a valorização do sexo e a importância da educação supracitada, com o surgimento da ciência do sexo (sexologia);
- o quarto momento tem início, na década de 1960, com a implantação da orientação sexual nas escolas, que logo é silenciada pela ditadura dos anos 1970;
- o quinto momento se dá, nos anos 1980, com a valorização da orientação sexual, institucionalmente, em especial, na educação;
- o último e sexto momento surge, nos anos 1990, com o lançamento dos PCNs (1996) que trazem a orientação sexual como um de seus temas transversais.

Costa relata ainda haver entraves para a realização do trabalho de orientação sexual nas escolas como "... por exemplo, a redução das questões sobre sexualidade de cunho social à biologia, ratificando, dessa forma, pensamentos e condutas preconceituosas, e o despreparo, tanto da escola, como dos(as) professores (as) para o desenvolvimento deste tipo de trabalho. (COSTA, 2009, p. 34).

Acerca da contextualização histórica da sexualidade proposta pela autora nos mostra a evolução que o desejo, o prazer e o sexo assumem em determinados tempos e espaços históricos, evidenciando-nos enquanto sujeitos sexuais de uma cultura o

³⁶ Grifo da autora.

³⁷ A autora apresenta em sua obra a distinção entre educação sexual e orientação sexual com aporte em Ribeiro (1990). Para saber acesse a dissertação completa, notas de rodapé nas páginas 32 e 33, em https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1913

que poderá possibilitar que se desfaçam preconceitos e que esta não seja considerada em uma suposta fixidez (COSTA, 2009).

No segundo capítulo, Costa apresenta as contribuições de Michel Foucault, a partir da perspectiva pós-estruturalista à história do sexo bem como suas influências à Teoria Feminista, a constituição social de feminilidades e masculinidades que são atravessadas pelas construções sociais perpassadas por concepções e práticas referentes à sexualidade; bem como traça o percurso da construção do conceito de gênero enquanto uma “categoria de análise histórica” conforme destaca que:

Já nas primeiras páginas de seu artigo, Scott destaca a importância de ficarmos atentos(as) às entrelinhas dos discursos, já que esta autora parte do pressuposto foucaultiano de que esses enunciados não são neutros. É neste contexto que Scott começa a lançar seus primeiros questionamentos sobre o “esquema sexo/gênero”, configuração que ao separar natureza de cultura, universaliza as diferentes experiências masculinas e femininas, o que culmina em um resultado já esperado, pois, independentemente do nascimento de machos ou fêmeas, os destinos já estão traçados. (COSTA, 2009, p. 47) .

A autora afirma ainda, em suas análises acerca de correntes teóricas, que Scott destaca estudos que foram expoentes para a emancipação das mulheres. Ademais, de acordo com Costa acerca desta emancipação feminina, e para além dela, quanto à necessidade sinalizada devido às fragilidades percebidas.

Scott destaca os estudos do Patriarcado, do Marxismo e da Psicanálise como os maiores expoentes em defesa da emancipação das mulheres. No entanto, a autora detecta contradições nestas teorias, pois em seus discursos, promoviam a ideia de que o sexo é o fator decisivo para constituição das diferenças sociais entre homens e mulheres, o que, de certa forma, continuava a privilegiar a constituição física como um elemento de classificações e dicotomias [...] a definição de gênero, por Scott, é composta de duas partes. A primeira delas refere-se à ideia de que o gênero é uma construção social que admite símbolos culturais (modelos/padrões que a sociedade nos apresenta), conceitos normativos (regras que fixam esses modelos/padrões), instituições (instâncias que manipulam os modelos/padrões, admitindo suas aceitações ou não), e construção de identidades subjetivas (apesar da vinculação de modelos/padrões, a concretização de seus enunciados na vida não se dá de maneira pacífica, o que nos remete à ideia de que a construção da identidade de gênero é um processo complexo, justamente porque mantém interseção com outras categorias, como exemplo, de raça, nacionalidade, religião, sexualidade entre outras). Já a segunda parte anuncia que o gênero é um “campo de poder” que distribui significações e relações de força e resistência entre os sujeitos. (COSTA, 2009, p. 47-48).

Quanto às categorias sexo e gênero, a autora nos apresenta as contribuições de Butler sobre a falácia do sexo e do gênero como algo dado naturalmente ao nascer, assim, faz algumas afirmações importantes a saber:

Sexo e gênero, como instâncias culturais, admitem a possibilidade de se viver sexualmente para além da heteronormatividade, já que destroem essencialidades atribuídas a homens e mulheres. É sob esta perspectiva, que questionamentos sobre as binaridades sexuais dão subsídios para criação de políticas voltadas para a diversidade sexual, como também para a construção de teorias acerca desta, como exemplo, a Teoria Queer³⁸, na qual Butler é referência. O que devemos observar é que o conceito de gênero passou, e ainda passa, por nítidas evoluções, transformações e desenvolvimentos políticos e teóricos que também influenciaram, e ainda influenciam, os Estudos Feministas do Brasil. [...] da trajetória do conceito de gênero somos levados(as), portanto, a perceber que além da sua interseção com a sexualidade, esta questão vem também nos fornecer uma importante ferramenta para a compreensão de nossa vivência como sujeitos sexuais, de gênero e, sobretudo, históricos. (COSTA, 2009, p. 49-50).

Nos demais capítulos, a autora apresenta a trajetória metodológica do trabalho e a definição do objeto no capítulo três; no capítulo seguinte, discorre sobre o curso de Pedagogia desde a sua origem até o curso da FCLar enunciando acerca do currículo, da sexualidade e das relações de gênero; no quinto e último capítulo, apresenta a categorização e análise dos dados a partir das categorias: sexualidade e sexo; educação sexual, família e a escola; fatos marcantes acerca de episódios de sexualidade; interseções de gênero; mulher; professora; relações de gênero na escola; formação acadêmica e currículo. Em suas considerações finais ou mais questionamentos, Costa (2009) faz reflexões muito importantes acerca da formação acadêmica das alunas/professoras entrevistadas que, inclusive, afirmam desconhecer os PCNs. É devido a essa falta de preparo para trabalhar sexualidade e relações de gênero que a autora menciona que o currículo do curso de Pedagogia da FCLar trata as temática supracitadas, secundarizando-as, tendo em vista que as abordagens acontecem a partir da aprendizagem de outros temas que:

[...] é necessário então pensar naqueles(as) que diretamente estão envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os(as) professores(as). Assim, devemos considerar a importância de uma formação acadêmica que abarque o trabalho destes temas como disciplinas obrigatórias, pois, feito a escola, os(as) professores(as) também compartilham [...] como optar entre a aprendizagem ou não desses temas? Uma formação acadêmica comprometida com o trabalho da sexualidade e

³⁸ Queer significa estranho, esquisito, o que está fora da caixinha. A Teoria Queer propõe o uso transgressivo das proposições para desarranjar e subverter noções, normas e expectativas.

relações de gênero na escola esbarra em vários obstáculos, dentre estes, as marcas de negação e preconceitos que os indivíduos têm sobre a instância sexual. Como pudemos observar nos discursos das sete alunas/professoras, a sexualidade e o gênero vêm impregnados de concepções pejorativas, tais como perigo, doença e malícia, como também de obediência às condutas sexuais em detrimento do gênero que cada indivíduo possui. [...] deve ser justamente contra as intencionalidades negativas advindas destas instituições que a formação acadêmica deve estar munida [...] faz-se necessária uma formação acadêmica que mais que subsídios teóricos forneça questionamentos aos(as) professores(as). [...] se não houver conscientização da importância do trabalho destes temas para a constituição do(a) cidadão(ã) em nossa sociedade, de nada valerá nossas ações presentes e intenções futuras (COSTA, 2009, p. 125-127).

A dissertação de Kely da Silva (UFJF, 2011) intitulada “Currículo, gênero, e identidade na formação de professores(as)” tem como objetivo a análise de projetos e/ou discursos sobre a formação de professores/as, no que se refere às relações de gênero, sexualidade e currículo, enquanto constituintes de novas identidades. A autora pontua sobre o conhecimento e aprendizagens que são apresentadas no currículo e sobre aquelas outras que ele oculta. O trabalho está organizado em três capítulos distribuídos em 193 páginas, considerando os elementos pós-textuais. Silva menciona que seu encontro com gênero não é fácil de determinar, mas diz que é decorrente do fato de ter um irmão dez anos mais velho do que ela, tendo em vista a liberdade que tinha para circular livremente pelas atividades consideradas masculinas. Apesar disso, acompanhava os dilemas de sua mãe que desempenhava papel de homem à frente da família, mas vivia em crise por isso, e a autora não compreendia o papel social de sua mãe na sua família e até questionava se realmente tinha uma família, visto não haver um pai presente. Posteriormente, ainda criança que já trabalhava, lidou de perto com situações sexistas de generificação de brinquedos e brincadeiras.

A trajetória metodológica da autora perpassa pelo referencial teórico pós-estruturalista com pesquisa bibliográfica, análise de alguns documentos das instituições pesquisadas e entrevistas semi-estruturadas. Como referencial teórico para abordar a identidade, a formação docente, os estudos de gênero, sexualidade e currículo para tal, a autora lança mão de Foucault, Louro, Scott, Hall, Tadeu da Silva.

Retomando a organização dos capítulos, temos, no primeiro capítulo, o curso de Pedagogia, sua história e criação; no segundo capítulo, gênero e sexualidade nos currículos das universidades, seus discursos, documentos, lugares, espaços e territórios e o terceiro capítulo apresenta a tratativa acerca das questões de gênero,

sexualidade, identidade, poder e diferença com um olhar para os debates produzidos nos espaços pesquisados.

No capítulo 1, Silva (2011) esmiúça cuidadosamente o percurso histórico do curso de Pedagogia trazendo um recorte que perpassa pela articulação entre História, Gênero e o Curso de Pedagogia e afirma que:

[...] a história do curso de Pedagogia, sua gênese e desenvolvimento, é importante abordarmos como as questões de gênero incidem neste processo e quais suas implicações, ainda hoje, na organização dos cursos de formação de professores/as. [...] Num processo de “mão-dupla”, também nos é possibilitado pensar as implicações do curso de Pedagogia na constituição, confirmação, ou negação dos gêneros. [...] outras possibilidades e nos convida a problematizar as relações de gênero, cultura e sociedade presentes na constituição do curso de Pedagogia como um espaço feminino. (SILVA, 2011, p. 27).

Ainda neste capítulo, a autora traz um questionamento que é apresentado no título, seguido de uma análise acerca do quantitativo de estudantes mediante a categoria gênero a partir do seu curso de graduação em Pedagogia fazendo em seguida um contraponto com a pós-graduação.

[...] as mulheres são maioria no curso de Pedagogia e, por isso, a trajetória de construção social do magistério enquanto profissão pensada para mulheres necessita ser questionada. Em minha turma de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (2003), por exemplo, composta por 60 estudantes, 57 eram mulheres; com isso este questionamento tem um porquê. [...] quando olhamos para a pós-graduação talvez essa prevalência se atenuasse. Homens de outras áreas se interessam pela Educação. [...] Assim, se compararmos com a graduação, constatamos que o percentual de homens na pós-graduação é superior. (SILVA, 2011 p. 29).

Nas seções seguintes, temos os relatos da autora caracterizando cada uma das instituições definidas para o desenvolvimento da pesquisa. Inclusive, relatando suas memórias enquanto graduanda na UFV, suas inquietações e insatisfações neste período, e reconhecendo sua importância para a constituição de sua subjetividade enquanto mulher e pesquisadora.

[...] nem saudosa, nem displicente com a instituição [...] e que mais de uma vez ouvi, em seus corredores, comentários dos colegas como “o prédio das em busca de marido” ou “a casa das pica-couves”. [...] Sempre “briguei” internamente frente a essas situações. [...] Não me sentia inferior por cursar pedagogia, apenas sentia certa frustração por não conseguir organizar um grupo de colegas que tentasse provar o contrário. As questões relacionadas a gênero são naturalizadas e colocá-las em debate é mais complexo do que parece, mas eis aqui o meu momento. (SILVA, 2011, p. 52)

No capítulo 2, Silva nos apresenta uma problematização acerca de como as políticas públicas tratam da temática de gênero e sexualidade para a Educação com a apresentação da proposta de trabalho dos cursos de Pedagogias das três instituições federais de ensino superior pesquisadas: UFV, UFJF e UFSJ. Nas seções do capítulo 2, questiona a formação docente, apresenta a organização do campo do currículo no Brasil, traz um panorama da formação curricular antes de suas reformulações e pós-formulações, neste panorama delinea as características dos cursos de Pedagogia em cada uma das instituições supracitadas; há breve menção à Resolução CNE/CP n.º 1/2006³⁹; além de apresentar as identidades de pedagogos propostas pelas instituições pesquisadas; apresenta-nos o currículo e a produção de sentidos e indaga sobre a tríade Currículo-Escola-Sexualidade.

Ainda de acordo com a autora, que traz importantes reflexões sobre a escola enquanto uma instituição da modernidade, assim como sobre o desafio de adensar a discussão de sexualidade nos cursos de formação de professores/as ao afirmar que:

[...] em que práticas e métodos constroem significados e formas de ser ou existir, torna-se um lugar de disputa e negociação onde é possível levar discussões que desconstróem as incertezas ali existentes. Falar de escola nos remete, necessariamente, aos cursos de formação de professores/as e vice-versa. Acrescentar a discussão de sexualidade nos cursos de formação de professores/as (Pedagogia) é desafiante porque nos convida a problematizar como se refletem, nestes cursos, os saberes ali presentes, especialmente no que se refere às discussões sobre sexualidade e à observação dos discursos produzidos acerca das novas representações de gênero existentes. Isso é para pensarmos como estas questões falam da negociação de identidades e como as diferenças são produzidas e perpassadas por relações de poder. A Educação está intimamente ligada à produção de subjetividade, do conhecimento de si e a instituição escolar detém desse processo uma função importante na constituição de seus educandos. E ela faz isso ao assumir concepções impostas socialmente, contradizendo estas imposições ou até mesmo negando/anulando sua discussão. (SILVA, 2011, p. 126-127).

Silva ainda apresenta, ao longo de todo capítulo 2, as falas das coordenadoras dos cursos analisados que foram entrevistadas e, que trazem importantes reflexões e problematizações acerca da maneira como “somos capturados pela construção social imposta, em nossas práticas mais corriqueiras, e como ela ‘fisga’ desde as crianças

³⁹ Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

aos professores/as universitárias nesta relação” (SILVA, 2011, p. 128). A autora prossegue levantando questões.

[...] como se articula a formação dos cursos de Pedagogia no que se refere a gênero e à sexualidade? Como nossos/as professores/as se posicionam ao lidar com esses temas? As suas construções de gênero e sexualidade interferem nos seus trabalhos? Como as incertezas sobre o sexo e a sexualidade se confrontam com as certezas e verdades impostas? Questões que estão postas no cotidiano escolar, nos dias atuais, e que remetem ao tema central desta dissertação: como os cursos de Pedagogia estão discutindo a temática e como são perpassados por relações de gênero? (SILVA, 2011, p. 127-128).

A autora organizou o capítulo 3 em cinco seções nas quais apresenta detalhadamente conceitos acerca de gênero, sexualidade, relações de poder, currículo fazendo links importantes com o referencial teórico e com as entrevistas.

Silva nos apresenta, neste capítulo, as inquietações que nos movimentam para discutir as questões de gênero, sexualidade, identidade, poder e diferença, esmiuçando-os e, como os debates são produzidos e conduzidos no interior dos cursos de Pedagogia das instituições que constituem a pesquisa. A autora relata, ainda, a naturalização destas questões a fim (des)estabilizá-las, (des)construí-las e analisá-las com olhares outros em busca de novos caminhos, questionando sobre o *lôcus* de formação e suas propostas, questionando os discursos que o sustentam.

[...] interrogo o porquê ensinamos ou aprendemos de uma determinada maneira, e não de outra, sem nos perguntarmos o que estamos transmitindo por meio do currículo. Nessa perspectiva, volto ao lugar onde se propõe uma formação: o Ensino Superior.[...] nas instituições, as campanhas (discursos) para a utilização de preservativos, [...] o tema sobre sexualidade ainda parece ser tabu. [...], nesse processo, que os “discursos” se modificam de acordo com o que se pretende “pregar”. [...] influenciam-se socialmente nossas experiências e nossos “eus”, o que muitas vezes nos leva a acreditar que os fatos já existiam antes de nós e [...] quanto menos temos consciência deles, mais dominantes se tornam os discursos: as suas reproduções os naturalizam e isso dificulta o desenvolvimento de um trabalho que questione as verdades, as razões, os sentidos construídos e as continuidades impostas. (SILVA, 2011, p. 139-140).

Nas considerações finais, Silva apresenta um panorama de toda sua pesquisa além de trazer à baila questões apresentadas pelas coordenadoras/es dos cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas. A autora reconhece, inicialmente, o quanto a pesquisa a transformou em uma nova sujeita, a partir do movimento de (re)contar a própria história partindo das histórias de outras/os, com a percepção de um

entrelaçamento entre a História do curso de Pedagogia e a História das Mulheres. Assim como, pontua sobre o percurso histórico de cada instituição estudada em um contexto político acerca das identidades de gênero a partir das experiências e relações estabelecidas pelo/no currículo.

A autora nos traz a possibilidade de que estes temas de gênero e sexualidade sejam abordados nos currículos, mas acusa para a falta de pessoas dispostas a atuar neste campo, ou seja, a abordagem só acontecerá se algum docente ou discente se prontificarem para tal. Visto que Silva (2011) aponta para a concepção quase sempre compartimentada do currículo mesmo com a reformulação dos cursos e do perfil da/o profissional; havendo uma demanda entre alunas/os sobre o debate de gênero e sexualidade que perpassa pelas dificuldades existentes mediante o abismo fundante entre o que os discentes trazem e o que o curso oferece (SILVA, 2011).

Dentre as percepções da autora, temos o reconhecimento por parte do(as) coordenadores acerca da importância da discussão de gênero e sexualidade e de como o tema vem organizando a história do curso, entretanto estes pontuam as questões pessoais como condicionantes para que a temática passe a constar no currículo mediante jogos de poderes, lutas e disputas que estão alinhadas às dificuldades da estrutura e cultura da universidade que tornam inviáveis essa implementação. Ademais, Silva propõe, sugere e suscita lançar possibilidades outras quanto a se pensar o tema de diferentes maneiras de forma a enxergar a constituição de muitos preconceitos vivenciados socialmente; além de buscar reflexão a partir das brechas que surgirem para que seja possível fazer movimentos de busca e (re)invenção que possibilitem experiências e acontecimentos outros.

Walkíria de Jesus França Martins traz, em sua dissertação de 188 páginas dividida em quatro capítulos, intitulada “Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA - São Luís”, que “busca o entendimento sobre o engendramento dos aportes político-curriculares que perpassam pelos conceitos de gênero e sexualidade” (MARTINS) com um estudo detalhado que apresenta as temáticas supracitadas, cujo objetivo maior é investigar a inserção destas no Curso de Pedagogia da UFMS - São Luís (MARTINS, 2012) na formação inicial docente, em específico, o curso de Pedagogia da UFMA pontuando que, a cada dia, muito do que aprendemos não faz mais sentido considerando a velocidade com que as mudanças se dão e como as absorvemos sem questionamento algum e, sem quaisquer críticas vamos introduzindo-as em nossas vidas, assim temos que:

Se o fizéssemos, seríamos levados(as) a uma mudança de pensamento e atitudes que atualmente nos impedimos de ter. É certo que mudar é difícil, pois exige que abramos mão do que já era sabido, do que já estava acomodado dentro de nós, mas é um processo necessário para sairmos da estagnação e abirmos novas possibilidades de nos relacionarmos melhor com o mundo; este processo de mudança exige que nos coloquemos em situação de reeducação. (MARTINS, 2012, p. 11).

Martins nos apresenta, em seu texto, o envolvimento da pesquisadora com a pesquisa no seu caminhar “sobre as inter-relações de gênero, sexualidade e educação que se entrelaça na vida daqueles(as) com quem convivi e aprendi” (MARTINS, 2012, p. 12). A autora apresenta seu percurso escolar quando percebe a latência de suas indagações acerca da ausência das temáticas de gênero e sexualidade adequadamente no espaço escolar, na década de 1980, em um momento político conturbado com a retomada das “manifestações de massa após muitos anos de silêncio e repressão aos movimentos sociais, advindos da ditadura militar (1964-1985)” (MARTINS, 2012, p. 12), tais fatos reverberam na educação com a I Conferência Brasileira de Educação (CBE).

No que tange à ausência das temáticas supracitadas, temos ainda os relatos da autora acerca dos casos frequentes de gravidez e aborto das alunas, da proibição e silenciamento destes acontecimentos enquanto um problema da esfera privada e familiar no qual aluna e mãe são culpabilizadas; sem contar os alunos e as alunas com um suposto comportamento inadequado à sua genitália e as inúmeras generificações do estar na escola com o silenciamento daquelas e daqueles que poderiam fazer uma abordagem assertiva a partir do diálogo a fim de modificar e criar novas possibilidades para esta realidade e como este silenciamento corrobora para o aumento das estatísticas de gravidez precoce, inclusive decorrente de estupros, aumento das DSTs⁴⁰.

Martins (2012) menciona ainda que percebeu a estrutura pedagógica fragmentada das disciplinas do curso de Pedagogia, na UEMA (Universidade Estadual do Maranhão) que colabora para a “dicotomia teoria-prática fazia-se presente, tal qual na Educação Básica” (MARTINS, 2012, p. 14). As experiências da autora ainda na graduação foram fundantes para a imersão na pesquisa do Mestrado já que

⁴⁰ DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) termo utilizado até outubro de 2016, a partir de novembro do mesmo ano passa a ser usado o termo IST (infecção sexualmente transmissível), pois destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas.

incorporou suas vivências pessoais à vida profissional desta que escreve, que acredita na importância do trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade a partir do questionamento e desconstrução da concepção de sociedade androcêntrica (MARTINS, 2012).

O referencial teórico de Martins (2012) conversa com autoras/autores como Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Heleieth Saffioti, Fúlvia Rosenberg, César Aparecido Nunes, Simone de Beauvoir (gênero e sexualidade); José Luis Pacheco, Pierre Bourdieu, José Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva (currículo); Michael Foucault (análises sobre sexo, discurso e poder); Elaine Behring, Acácia Küenster (condicionantes dos organismos internacionais aos países periféricos).

Martins (2012) aponta a importância da inserção das questões de gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia ao afirmar que:

[...] a inserção das questões de gênero e sexualidade no currículo configura-se como elemento importante à formação do(a) pedagogo(a), no sentido de nos aproximarmos de algo mais efetivo, de uma educação sexual emancipatória. [...] educadores(as) deverão ser instigados(as) quanto às consequências da ausência do tratamento das temáticas que envolvem gênero e sexualidade no processo de (re)construção das teias que configuram a educação do ser humano. [...] repensar a formação pedagógica [...] na mediação dos processos constitutivos da cidadania democrática a partir do reconhecimento da diversidade e do pluralismo nos modos de ser dos homens e das mulheres (MARTINS, 2012, p. 19-20).

No capítulo 1, temos a introdução com todo o percurso da autora até chegar à pesquisa; o capítulo 2 apresenta as principais definições e concepções acerca da Sexualidade e do Gênero com todo um recorte histórico e político, desde a antiguidade até o século XX, com aporte teórico de Beauvoir, Butler, Foucault, Lauretis, Saffioti, Scott, citando alguns deles; no capítulo 3, Martins anuncia gênero e sexualidade nos documentos oficiais que orientam a formação do(a) pedagogo(a) em um sistema capitalista que atende aos interesses internacionais, mediante a internacionalização e regulação da educação brasileira pelos organismos internacionais onde o:

[...] saber regula, disciplina, silencia corpos dóceis via formação, via mecanismo curricular, [...] onde DCNs e PCNs foram engendrados, articulados e elaborados com vista atender uma formação, via espaço escolar, centrada em saberes técnicos, especializados, desarticulados do saber ser, ou seja, de uma formação de caráter holístico. [...] organismos internacionais - como Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Prealo), -, o currículo sofre

adequações visando a atender o processo de globalização/mundialização da educação, no qual a competitividade e a formação de profissionais voltados para o modelo capitalista da flexibilidade, da informação e da proatividade são requeridos. (MARTINS, 2012, p. 63-65).

Ainda neste capítulo, Martins elenca os documentos oficiais orientadores da formação de pedagogas e pedagogos, bem como das reformas internacionais em curso, na década de 1990, com a Conferência de Jomtien, “documentos elaborados pelo BM e pela UNESCO traçam como prioridade para os países em desenvolvimento a educação básica” (MARTINS, 2012, p. 65) e, sem que haja qualquer menção à Educação Infantil, com o único objetivo de que os sujeitos possam atender às demandas do mercado de trabalho.

Com a priorização da Educação Básica, a formação das/os professoras/es que nela atuam ou atuarão será pensada e materializada para realizar as reformas na escola e na educação. Na seção 3.2, a autora faz um mapeamento das/nas DCNs para a Formação de Professores(as) da Educação Básica, com apontamentos da LDBEN acerca do reconhecimento do *locus* de formação e posterior aprovação mediante Pareceres (CNE/CP 05/2005, 03/2006) e da Resolução (CNE/CP 01/2006) das DCNs do curso de Pedagogia em um percurso não linear traçado, ainda no final da década de 1980, entre o fim da ditadura civil militar e o início da abertura política.

Na página 80 de sua dissertação, Martins aponta aquilo se espera da egressa/o do Curso de Pedagogia enquanto profissional habilitado para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cursos de Ensino Médio, nas modalidades Normal de Educação Profissional e demais áreas. Na seção 3.3, Martins apresenta um breve histórico desde a criação dos PCNs a partir da primeira Conferência Mundial de Educação.

Martins aponta as falibilidades e contrapontos ao longo dos PCNs a partir de suas análises acerca dos três blocos que organizam os conteúdos: *Corpo: matriz da sexualidade; Relação de gênero; Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis*. Ademais, a autora destaca os quatro critérios considerados para a avaliação que tem caráter de “controle e regulação dos comportamentos frente a gênero e sexualidade” (MARTINS, 2012, p. 94), bem como as reformas curriculares propostas desde então.

A autora apresenta ainda a demanda das temáticas de gênero e sexualidades pautadas pelos problemas que as vivência dessas trazem para a sociedade, apontando assim para a demanda da urgência social de controle da sexualidade

humana a partir do currículo como instrumento de poder “nos discursos documentais que, ao fazerem uso do currículo, com o ideal de servirem de parâmetros, fixa saberes que pouco ou nunca passam pela problematização, ao menos etimológica de alguns termos, como sexo e sexualidade” (MARTINS, 2012, p. 88) impossibilitando assim uma Educação Sexual emancipatória.

No capítulo quatro, Martins traz uma análise sobre gênero e sexualidade que estão na ordem do dia na formação do(a) pedagogo(a); o foco da dissertação neste capítulo é a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, aprovado em 2007. Algumas questões da autora que permeiam a análise do documento supracitado a saber:

- O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia estrutura contempla os conhecimentos necessários à atuação da professora e do professor que atuarão nas Séries Iniciais do ensino Fundamental?
- Quais os subsídios teórico-metodológicos que guiam a formação do(a) pedagogo(a) para o trabalho com as categorias de gênero e sexualidade nos processos de ensino e aprendizagem?

Na primeira seção do capítulo quatro, a autora traz um breve histórico acerca da história do curso de Pedagogia da UFMA, que é dividido em três pontos/momentos perpassando pela institucionalização desse no Brasil e a promulgação da LDBEN 9394/96, além de pontuar novamente o embate acerca de teoria e prática que vem desde a década de 1980 que previa uma formação em uma concepção sócio-histórica e crítica por conta da fragmentação curricular que impede uma formação integradora (MARTINS, 2012); a seção dois traz a análise do discurso do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFMA, uma das análises apresentadas é quanto à delimitação do campo de atuação do(a) pedagogo(a) e “alargamento das funções docentes que reduzem a Pedagogia ao exercício da docência” (MARTINS, 2012, p. 107), a autora destaca ainda o apagamento da categoria gênero na redação do art. 2º da Resolução 1/2006, considerando essa como reflexo do poder e do saber científico marcadamente dominado pelo masculino.

Na subseção 4.2.1, Martins aponta que a concepção de formação que se apresenta no Projeto Político Pedagógico do Curso no qual o silenciamento de gênero e sexualidade “deslegitima o tratamento das categorias em estudo no espaço formativo do(a) pedagogo(a) [...] mascara o discurso daqueles(as) que acabam por

favorecer a parte dominante" [...] evidenciando, assim, "as relações de poder que legitimam o currículo como campo permeado por ideologias que se alinham ao discurso prático" (MARTINS, 2012, p. 114).

Apesar dos apagamentos/silenciamentos notados a autora constata que há indicativos importantes quanto a:

- preocupação com uma formação que atenda às demandas sociais, principalmente, no âmbito do mercado de trabalho;
- superficialidade e falta de clareza sobre as concepções teóricas de formação;
- ausência de elementos que indiquem uma concepção que inclua as categorias gênero e sexualidade no processo formativo do(a) pedagogo(a)⁴¹.

Na subseção seguinte, Martins apresenta as ideias centrais do Projeto Político Pedagógico do Curso acerca da Orientação Curricular, que mostra os Fundamentos Teórico-Metodológicos e os Eixos Formativos organizados e minuciosamente ao longo desta. Apesar da ausência elencada no último tópico acima, tem-se no Ementário das Disciplinas as disciplinas *Educação e a Mulher e a Educação Especial*⁴² que trazem elementos que coadunam com o tratamento da sexualidade onde a autora observa uma aproximação dos Estudos Feministas.

Na seção três do capítulo quatro, a autora traz um panorama da produção acadêmica nos últimos anos do século XX, acerca de como essas "refletem na produção do conhecimento no cotidiano escolar" (MARTINS, 2012, p.130); as buscas foram concentradas na base de dados da Coordenação do Curso de Pedagogia com recorte temporal de 2006 a 2010, com a seleção de doze trabalhos a partir dos títulos e resumos que abarcam o objeto da pesquisa; o levantamento supracitado anteriormente foi realizado em três etapas a saber:

- levantamento dos títulos das monografias sobre gênero e/ou sexualidade;
- catalogação das produções por ano para comparação das temáticas de interesse em relação aos demais temas;
- elaboração de quadro com as categorias de análise dos discursos.

Martins em sua análise pontua que:

O compromisso de desterritorialização e descolonização teórica e prática a partir de um desenho curricular que transversaliza saberes e conhecimentos

⁴¹ Grifo meu.

⁴² Grifos da autora.

na área de gênero e sexualidade, de forma holística, com outros saberes já legitimados para a formação do(a) pedagogo(a) é urgente. As tensões e fraturas ditas e não ditas pelo Documento nos conduzem a pensar sobre o processo de construção e impregnação do nosso próprio discurso, das nossas subjetividades. (MARTINS, 2012, p. 138).

A autora, em sua conclusão, para não concluir, pontua que “as temáticas que envolvem gênero e sexualidade pouca representatividade teve” (MARTINS, 2012, p. 142) no levantamento das produções e, que revela a existência de muitos trabalhos com foco na prática pedagógica e nos processos de formação docente, Martins declara que é preciso visitar essas temáticas e, propõe reflexão acerca das contribuições que:

[...] o curso de Pedagogia poderá oferecer sua contribuição com uma educação emancipatória, que liberta os sujeitos do poder exercido pelos discursos advindos da política, da economia, da cultura, da ideologia marcadamente neoliberal, incorporados nos discursos e hegemonia que marcam a rota da formação inicial e ganham eco nos espaços da sala de aula. [...] necessidade do diálogo à formação da consciência crítica do sujeito autônomo que pensa sobre [...] seus desejos e vontades no âmbito do exercício da sua sexualidade [...], como condição sine qua non que coloca-se ao(a) pedagogo(a) de revisitar a vontade de verdade e a soberania do discurso posto para que possam ser sujeitos possibilitadores da emancipação de outros(a) (MARTINS, 2012, p. 142).

Alissandra Hampel sob orientação de Jane Felipe em sua Tese de Doutorado pela UFRGS, com 302 páginas de 2013, intitulada “‘A gente não pensava nisso...’: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha /RS” apresenta um estudo que discute e analisa a importância da inclusão de temas como gênero e sexualidade na formação de professores/as da Região da Campanha na perspectiva de uma Educação para a sexualidade que possa contemplar um viés que abarque os aspectos culturais, sociais e históricos que os atravessam e os imbricam. A Tese está estruturada em seis capítulos divididos em seções, o sexto capítulo apresenta além das inquietações, burilações e conclusão da pesquisa.

A pesquisa é qualitativa, seu aporte teórico são os Estudos Culturais e os Estudos de Gênero, em uma perspectiva pós-estruturalista, como metodologia foi utilizada a técnica do grupo focal com as(os) alunas(os) formandas(os) do Curso de Pedagogia da Universidade da Região da Campanha, que durante seis encontros puderam refletir e expor conceitos que têm relação com a Educação para a Sexualidade e as diversas representações a partir de artefatos culturais diversos.

Hampel (2013) também pesquisa os currículos dos cursos de Pedagogia e dos cursos de formação docente em nível médio da mesma região, intencionalmente busca verificar se possuíam disciplinas que abordassem as questões de gênero, sexualidade e diversidade.

A autora apresenta seu percurso, que antecede a pesquisa, com seus aportes pessoais e profissionais, trazendo suas inquietações enquanto Professora ao perceber o desconforto das/os demais Professoras/es com os alunos que decidiram assumir sua homossexualidade:

Na escola onde trabalhei, alguns meninos assumiram sua homossexualidade e percebi o quanto esta postura dos alunos incomodava alguns/algumas professores/as e os/as deixava desacomodados/as, perplexos e até mesmo apavorados/as, ao se depararem com situações ou discursos aos quais não estavam acostumados/as. As reações eram muitas: alguns/mas docentes fingiam não perceber; outros/as “aceitavam”, mas ao saírem da sala de aula e se reunirem na sala de professores/as comentavam como era difícil trabalhar com estas questões e muitas vezes acabavam emitindo opiniões preconceituosas ou até mesmo fazendo chacotas a respeito da conduta desses/as alunos/as. (HAMPEL, 2013, p. 15).

Hampel nos traz a reflexão acerca de repensarmos o papel da escola em relação aos temas de gênero e sexualidade que perpassam nossa existência e a de jovens e crianças que nela estão, visto que, quando há alguma discussão, essa se dá “pelo viés biológico onde a heterossexualidade é tida como a norma” (HAMPEL, 2013, p. 20), dando continuidade à questão da abordagem destas temáticas na escola não se trata de tarefa fácil ainda que as/os docentes:

[...] tenham boa vontade e desejo de trabalhar determinados assuntos, não encontram apoio em seus pares, ou mesmo na coordenação pedagógica e direção da escola. [...] lhes falta formação técnica para lidar com questões consideradas tão complexas na nossa cultura. Os cursos de formação, em geral, não contemplam as temáticas de gênero e sexualidade na sua grade curricular e o/a professor/a, sem espaço de discussão, vai em busca de “manuais” ou de profissionais que quase sempre fogem às expectativas dos/as alunos/as, visto que o enfoque utilizado pauta-se somente na prevenção. A dimensão do desejo e do prazer é praticamente ignorada (HAMPEL, 2013, p. 20-21).

A autora apresenta quatro questões da pesquisa que norteiam as discussões propostas para análise:

- a) O que pensam os/as futuros/as professores/as sobre educação para a sexualidade na escola?

- b) Quais as representações a respeito da sexualidade que perpassam o contexto de formação dos/as docentes?
- c) Como os cursos de formação, através de seus currículos e práticas, estão apresentando a temática da sexualidade e das relações de gênero?
- d) De que forma os cursos de formação docente auxiliam os/as professores/as na veiculação de suas representações e de suas práticas?

Hampel pontua sobre a necessidade urgente de que uma mudança curricular nos cursos aconteça pois:

Cada vez mais, parece-me imprescindível [...] uma mudança curricular nos cursos que formam professores/as, independente do nível em que irão atuar. As situações citadas anteriormente nos mostram que falar de sexualidade e tudo o que este tema suscita ainda causa muita estranheza e mal estar para muitos/as docentes (HAMPEL, 2013, p. 23).

Vale ressaltar que a história da educação sexual perpassa pela repressão sexual e estudos sobre o sexo, parte daí que, no segundo capítulo, a autora traça o percurso histórico da educação para a sexualidade, a partir do século XVII, que teve como pano de fundo a repressão sexual que foi dividida em três momentos históricos a saber:

- o puritanismo;
- o jansenismo;
- o vitorianismo.

Os três momentos históricos são perpassados pelo controle dos corpos sob rígido padrão moral e religioso, muitas das vezes, sob a desculpa da necessidade de controle para evitar as doenças venéreas, controlar a masturbação e controlar a natalidade. Os três movimentos supracitados foram considerados como antissexuais.

Na primeira seção do capítulo dois, a autora apresenta um relato histórico da educação para a sexualidade no contexto brasileiro do Brasil Colônia até a década dos anos de 2000; ainda nesta seção, Hampel apresenta as concepções de Foucault para poder e sexualidade enquanto dispositivos de controle que atravessa o currículo mediante a aprovação da LDBEN 9394/86, definição dos PCNS em 1997, o Programa Brasil sem Homofobia, a Secretaria Especial de Mulheres. (HAMPEL, 2013).

Na década de 1960, algumas escolas localizadas no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Belo Horizonte introduziram em seus currículos a educação sexual, denominando-a de orientação sexual, [...], em 1968, a deputada Júlia

Steimbruck apresentou um projeto de lei propondo a introdução obrigatória da educação sexual nas escolas do país. O projeto foi recusado e esquecido em virtude do regime da ditadura militar, [...] ao final da década de 1970, surgiram alguns projetos, ainda que de forma tímida, através da secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 1978 e 1986.

O período de 1980 e 2000 foi marcado por intervenções na esfera da orientação sexual escolar [...]. O atual momento é atravessado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, em dezembro de 1986, e pela definição através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997 [...]. A partir desta iniciativa, professores/as, escolas, instituições e outros/as profissionais são convidados/as a participarem de trabalhos que visem a educação para a sexualidade contando com o respaldo de órgãos governamentais. Um exemplo disso pode ser visto no Programa Brasil sem Homofobia e em algumas ações da Secretaria Especial de Mulheres [...]. (HAMPEL, 2013, p. 40-41).

A autora ainda nos apresenta um breve histórico acerca do controle sexual trazido por médicos europeus e, a influência das religiões Protestante e Católica nos períodos de avanços e retrocessos desde o início da história da educação sexual no Brasil a saber que:

[...] nos anos finais do século XIX, chegou ao Brasil, trazido por médicos europeus, o controle sexual com apoio científico, [...] o Protestantismo chegou ao Brasil por volta da metade do século XIX. Essa religião também possuía códigos de conduta sexual rígidos para os seus adeptos, embora os líderes pudessem contrair matrimônio e ter vida sexual ativa. A exemplo da religião Católica, o Protestantismo sempre se preocupou com a vida sexual de seus adeptos [...]. A rigidez dos comportamentos pregados e estimulados pelas religiões de Confissão Cristã (Católica e Protestante) e as correntes médico-higienistas, visando manter a saúde sexual dos indivíduos, fizeram com que a educação sexual no Brasil fosse também, fortemente marcado por essas influências. (HAMPEL, 2013, p. 42-43).

Hampel (2013), traz ainda uma cronologia acerca da institucionalização da educação sexual, no período a partir de 1915 (corrente médico-higienista), com severa repressão da Igreja Católica, entre 1935 e 1950, somente após o Concílio Vaticano II (1962/1965) que há uma redução desta repressão e começam a desenvolver “programas de educação sexual” (HAMPEL, 2013, p. 46), perpassando pela década de 1970 até o ano de 2001. Padres escrevem livros que exerceram influência sobre a comunidade católica com abordagem de caráter moral e formativo que deveriam alicerçar a vida de todo cristão:

[...] no início dos anos 60, a igreja começava a ter alguma abertura para os temas relacionados à sexualidade, mas com o golpe militar de 1964 e a crise política na qual o País estava mergulhado, não havia possibilidade e nem abertura suficiente para dar continuidade aos projetos já iniciados nas escolas. No período mais rígido da ditadura militar houve poucas iniciativas para a implantação de projetos de educação sexual. Mesmo com todas

dificuldades, a década de 60 foi marcada por experiências significativas na área da educação sexual escolar, [...]. (HAMPEL, 2013, p.46)

Na seção 2.2, a autora nos apresenta a tríade Educação, Orientação Sexual ou Educação para a Sexualidade através das lentes dos Estudos Culturais

[...] é possível perceber que a educação para a sexualidade é dada através de diferentes instituições iniciando-se pela família, pela igreja, com seus preceitos religiosos rigidamente estabelecidos, pela escola e também pelas mídias. [...] Esta educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com amigos, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas. É a própria dinâmica da sociedade que determina padrões sexuais de cada época e, conseqüentemente, a educação sexual que será levada ao indivíduo (HAMPEL, 2013, p.53).

Temos ainda “contribuições dos PCNS (BRASIL, 1997) que encontram-se distantes da realidade das escolas frente à histórica omissão e repressão dos conteúdos ligados ao sexo e ao prazer, somado às concepções e ideologias culturalmente cristalizadas pela escola” (HAMPEL, 2013) que corrobora para um currículo previamente estipulado para a reprodução humana em trabalhos desenvolvidos pelas instituições escolares sob a denominação de Orientação Sexual⁴³.

Quanto ao termo “educação para a sexualidade” Hampel apresenta três autoras importantes Felipe (2009, 2013), Ribeiro (2009) e Xavier Filha (2009) para ancorar sua definição com ênfase na importância desta discussão em seus aspectos históricos, culturais, políticos e sociais na construção da sexualidade e de sua “indissociabilidade entre gênero e sexualidade” (HAMPEL, 2013) por entenderem que a restrição destes temas pelo viés do controle e prevenção de doenças “é reduzir a questão, ignorando a complexidade do tema” (HAMPEL, 2013) e educar para a sexualidade deve fazer:

[...] parte do aprendizado geral de convivência democrática, que inclui o respeito à pluralidade e a preservação dos direitos e da dignidade humana, portanto, faz parte do processo de construção da cidadania, tanto em escala local (comunidade, cidade, região, nação) quanto global. A sexualidade se estrutura pela interação da esfera íntima e física (potencial genético, subjetividade, condições de vida e história pessoal) com a esfera social, compreendida como convivência com o outro e inserção nos padrões culturais mais amplos. Desse modo, a proposta de educação para a

⁴³ Termo usado no documento pelo MEC que se refere a uma intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para este trabalho, o mesmo termo é utilizado pela comunidade LGBTQIA+ para indicar seus direcionamentos afetivo-sexuais, definição da autora.

sexualidade deve ser compartilhada pelo coletivo de professores/as e deve se integrar às várias disciplinas do currículo. Os/as professores/as e técnicos/as devem qualificar-se para a discussão do tema, o que inclui também reflexão sobre seus próprios valores e padrões de comportamento (HAMPEL, 2013, p. 56-57).

Ainda segundo a autora:

Cabe aqui considerar a importância da escola em assumir tal formação, proporcionando um trabalho de educação para a sexualidade que tenha a possibilidade de discutir preconceitos e dificuldades secularmente vivenciadas, como a desinformação e a repressão sexual que envolvem a questão da sexualidade humana [...]. Cabe indagar, no entanto, se a família, a igreja e outros grupos sociais não teriam intencionalidade nas suas ações, se seriam elementos “neutros” nesse processo? Provavelmente, cada vez que reprimem e/ou tentam condicionar uma manifestação de sexualidade há, ainda que de forma velada, uma intenção que se revela mais ou menos consciente, uma vez que nenhum ato humano é neutro, pois sempre envolve escolhas (HAMPEL, 2013, p. 59-60).

Hampel, na seção seguinte, intitulada Sobre sexualidades e currículos, conceitua currículo a partir da contribuição de Silva (2001b:10) a partir da conceituação pelas teorias críticas dentro de uma visão pós-crítica e pós-estruturalista que:

[...] o currículo tal como a cultura, é compreendido por vários pontos, mas, principalmente, estes: 1) como “uma prática de significação” onde no seu texto há uma trama de significados que analisado como discurso é visto como prática discursiva; 2) “uma prática produtiva” - nesta prática discursiva há uma produção de significações produzida na tensão entre o fechamento da significação e na produção de sentidos; 3) “uma relação social” - a produção de significação se dá na relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais.[...]; 4) “uma relação de poder” - produz significados e sentidos produzidos por outros indivíduos e grupos. O domínio do significado se resolve no terreno das relações de poder, e por fim; 5) como “uma prática que produz identidades sociais” - a diferença e portanto, a identidade, é produzida no interior das práticas de significação em que os significados são contestados, negociados, transformados. Ela é estabelecida de forma hierarquizada a partir de posições do poder. A identidade é uma relação e um posicionamento. (HAMPEL, 2013, p. 65-66).

No capítulo 3, que está dividido em cinco seções a saber: seção 1 - os cursos, os projetos e os planos; seção 2 - os sujeitos da pesquisa; seção 3 - os temas propostos; seção 4 - a região da Campanha e a cidade de Bagé; seção 5 - a educação para a sexualidade no curso de Pedagogia da URCAMP/Bagé; autora apresenta os caminhos metodológicos da sua pesquisa que é do tipo qualitativa com uso do grupo focal e de entrevistas. O grupo focal tinha por objetivo a promoção da discussão para

coletar opiniões acerca “de temáticas ligadas direta ou indiretamente às questões voltadas a uma educação para a sexualidade” (HAMPEL, 2013).

Os dados obtidos a partir as entrevistas eram transformados em informações pessoais das/os participantes e suas concepções sobre sexualidade; para constituir o *corpus da pesquisa* foi organizado um grupo de discussão com as/os alunas/os formandas/os de 2009 do curso de Pedagogia da URCAMP/Bagé (HAMPEL, 2013), que atuavam efetivamente nas escolas e outras/os que realizaram a prática do estágio curricular, para entendimento das condições sociais, históricas e pessoais destas/es.

Hampel (2013) justifica sua escolha metodológica pelos Estudos Culturais e Feministas que dialogam “com teorias e metodologias de diferentes áreas do conhecimento indicando a inseparabilidade entre teoria e prática” (HAMPEL, 2013). Apresenta ainda suas inquietações enquanto docente, pesquisadora e mulher acerca da importância do papel da formação docente para o “campo da sexualidade e do gênero” a partir de sua ampla atuação com a formação docente seja em sala de aula, ou fora dela. Ainda neste capítulo, a autora apresenta um detalhamento do levantamento dos cursos oferecidos em nível médio e superior na Região da Campanha do Rio Grande do Sul, seus obstáculos e o currículo destes.

No capítulo 4, Hampel esmiúça em duas seções as políticas e projetos no âmbito da educação para sexualidade, a saber: os PCNs e projetos como Brasil sem Homofobia, Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil, por exemplo, e suas importantes contribuições para a ampliação das discussões e capacitação de professoras/es em serviço; importante ressaltar que os projetos foram de iniciativa de ONGs, universidades, alguns setores governamentais como a SECADI.

A autora dividiu o capítulo 5 em seis seções: seção 1 - “Tem que cuidar o que falar que é para não se comprometer”; seção 2 - O teste da cordinha, o prato de farinha e a massagem nas bolinhas: narrativas populares em torno da sexualidade; seção 3 - “Deus nos livre de falar destas coisas...”: falar de sexo é feio?; seção 4 - Menino é menino e menina é menina”: discursos instituintes de gênero na Região da Campanha; seção 5 - “O que tem de gaúcho macho desfilando, que não é macho...”: os discursos em torno da homossexualidade; seção 6 - “Vai chegar a tua hora, quando tu for mocinha”: tempos de falar e de viver a sexualidade.

O capítulo 6 que tem o título “Eu quero dizer que eu não pensava nisso, mas eu gostei muito de discutir”, apresenta as falas das/os entrevistadas/os para ancorar suas conclusões acerca das contribuições de sua pesquisa:

As falas acima dão conta de ilustrar a necessidade de revermos os currículos vigentes em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Os temas em torno da sexualidade passam ao largo dos cursos de formação docente, bem como dos currículos disponibilizados para os alunos e alunas, como procurei demonstrar ao longo deste trabalho. No entanto, é preciso cautela ao tentarmos definir um currículo que contemple questões de sexualidade, restrito apenas aos seus aspectos biológicos. O que é possível garantir no currículo regular se não tivermos um corpo docente ou ainda gestores preparados para abordar o tema de forma mais ampla, contemplando aspectos históricos e culturais? Seria importante também pensar em propostas curriculares que levem em conta a participação de todos os sujeitos. Desta forma, falar de uma proposta única, no Brasil, não faria muito sentido diante das desigualdades e das diversidades de contexto existentes, principalmente com contrastes tão intensos como os vivenciados na região da Campanha, por exemplo. Pensar em propostas múltiplas, contemplando a diversidade cultural, visto que a realidade educacional também é múltipla, talvez seja um interessante caminho para propostas e pesquisas nesse campo (HAMPEL, 2013, p. 154-155).

A tese de Roney Polato de Castro sob orientação de Anderson Ferrari intitulada *Experiência e constituição de sujeitos-docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia* defendida em 2014 na UFJF está organizada em quatro capítulos nomeados pelo autor como quatro movimentos de escrita, distribuídos em 258 páginas, que são desmembrados em outros que são subdivididos em seções.

A pesquisa traz uma análise das experiências das/dos estudantes de uma disciplina do curso de Pedagogia da mesma instituição ministrada pelo autor e nomeada “Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação”, a pesquisa é assim nomeada de *pesquisa-experiência* em relações de gênero e sexualidade que é um convite para que outras pessoas possam compartilhar de suas experiências sem que haja quaisquer possibilidades de separação e de neutralidade entre o pesquisador e o campo da pesquisa. A pesquisa problematiza a formação docente para tais temáticas a partir das experiências na disciplina supracitada.

A pesquisa é teoricamente ancorada nas perspectivas dos estudos pós-estruturalistas das relações de gênero (BENTO, PELÚCIO, 2012; BUTLER, 2001; SCOTT, 1995, 1999); sexualidades e educação (LOURO, 2001, 2004, 2007, 2008); os estudos foucaultianos (FOUCAULT, 1999, 2001) e estudos sobre experiências do pensamento de Larrosa (2002). O autor traz em sua tese questões acerca dos

processos de formação docente nas universidades quanto ao trabalho com as temáticas das relações de gênero e sexualidades nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Castro (2014) faz uso do diário de bordo na pesquisa e na disciplina enquanto principal dispositivo metodológico que embasará a construção das narrativas a partir destes como terreno fértil de produção de subjetividades.

Os diários de bordo das/dos alunas/os trazem as problematizações acerca da disciplina com suas narrativas e percepções pessoais que possibilitam a discussão das questões das homossexualidades e seus atravessamentos com a heteronormatividade e com a homofobia, sobre o discurso religioso enquanto mecanismo para o assujeitamento e normatização moral, além das relações de gênero, a constituição das subjetividade e as relações de poder com seus assujeitamentos que corroboram com o machismo e violências contra as mulheres. O autor intenta com suas análises provocar questionamentos outros que atravessam a formação docente na universidade e as temáticas das relações de gênero e sexualidades nas escolas.

Castro faz uma breve apresentação de suas inquietações e afirma que estas surgem a partir de suas experiências e de seus encontros, atravessamentos com as histórias narradas, escritas e construídas pelos sujeitos, em seu movimento de formação docente, na educação, das subjetividades, das sexualidades e relações de gênero e nos seus percursos de vida.

A questão orientadora trazida pelo autor é: *“Que experiências de formação docente em Pedagogia são produzidas na disciplina Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação?”*. Esta questão possibilita desdobramentos outros onde a pergunta se mantém viva e, em alinhavo com o conceito de experiência de Larrosa para pensar/tensionar pesquisa, docência, formação docente, sexualidades, relações de gênero (CASTRO, 2014).

No que diz respeito à formação docente inicial (CASTRO, 2014) aponta que:

A formação docente inicial se insere no conjunto de mecanismos vinculados a contextos sociais, culturais e históricos específicos, que colocam em ação certas estratégias por meio das quais as estudantes de Pedagogia em formação produzem ou transformam a experiência que têm de si mesmas, os modos como se tornam objetos para si mesmas e como suas experiências com os gêneros e as sexualidades são elaboradas e reelaboradas a partir das relações em que elas pensam a si mesmas. (CASTRO, 2014, p. 17).

Como supracitado a tese está organizada de acordo com Castro em quatro movimentos de escrita que apresento na íntegra:

- 1º movimento: ***Pesquisa-experiência***⁴⁴: **narrativas metodológicas, percursos pelas perspectivas e pelo campo de pesquisa** - constituído por dois capítulos, tem como objetivo apresentar e discutir as motivações e trajetórias de pesquisa, as perspectivas *teórico-metodológicas* que inspiram as análises e o próprio modo de conduzir o processo investigativo, e os caminhos investigativos traçados na pesquisa como modo de habitar o 'campo de pesquisa'.
- 2º movimento: ***Formação-experiência: sujeitos-docentes em formação ética-estética-política*** - constituído por dois capítulos, que tem como foco a 'formação docente', desde alguns elementos de sua dimensão mais ampla, das políticas, leis e proposições gerais, até uma dimensão micropolítica, dos discursos e práticas que são acionados para pensar a 'formação docente' como parte dos processos socioculturais e históricos de constituição de *sujeitos-docentes*, e das proposições da disciplina TEGSE em meio às tensões do currículo de formação. Apresenta também possibilidades de atravessamento com a perspectiva foucaultiana sobre a ética e a estética da existência para pensar a formação docente.
- 3º movimento: ***Política e poética dos diários de bordo*** - constituído de quatro capítulos, debruça-se sobre os significados dos diários de bordo na pesquisa em educação e nesta tese, a *escrita-experiência*, a leitura dos diários sob o viés de suas capas e das imagens que nele se ancoram e, por fim, os sentidos construídos pelas estudantes para o diário e para a *escrita-narrativa*, buscando analisá-lo como uma modo de escrita de si.
- 4º movimento: ***Sexualidades e relações de gênero: experiências e constituição de si na disciplina TEGSE*** - constituído de quatro capítulos, apresenta discussões sobre temas recorrentes nas aulas e nas narrativas dos diários de bordo, como o tema da diversidade de sexualidades, em especial das homossexualidades, as disputas e tensões em torno do assujeitamento ao discurso religioso-cristão e as relações de gênero, em especial, a constituição de sujeitos pelas pedagogias dos gêneros, o machismo e a violência contra a mulher. A proposta é problematizar as construções das estudantes, a partir dos modos como a disciplina os apresentou. (CASTRO, 2014, p. 26).

Como dito anteriormente, Castro apresenta sua pesquisa esmiuçadamente em cada movimento de escrita e busca o 'ponto final necessário' ainda que a tese deixe algumas possibilidades para questionamentos em relação à formação docente a saber:

Deve mesmo haver disciplinas 'específicas' para discutir relações de gênero e sexualidades na educação? A discussão deve ser 'específica' ou ser 'mais geral, no âmbito de uma 'educação para a diversidade'? essa especificidade da discussão investe na problematização das diferenças ou acentua sua posição na hierarquia dessas diferenças? Quando há disciplinas que discutem as relações de gênero e sexualidades, elas devem ser obrigatórias? O que nos diz o fato de haver espaços diferenciados para distintas temáticas, algumas com disciplinas obrigatórias e outras apenas na condição de

⁴⁴ Grifos do autor em todas as palavras escrita em itálico, negrito e justapostas ao longo de todo o texto deste.

opcionais? essa discussão não é importante para a formação das futuras profissionais de Pedagogia? Importa apenas para aquelas que estão dispostas a pensá-las? Trata-se de uma preocupação quase ‘visceral’ com as estudantes que estamos formando. São futuras docentes, atuarão nas escolas, receberão um diploma da universidade que atesta um título e chancela uma formação. Longe de pensar que essa formação docente inicial daria conta de uma totalidade e de que há um ‘perfil único’ de docente a ser formada. Mas penso nas violências sofridas nas escolas, nas exclusões e nos preconceitos que passam pela imposição de valores morais e religiosos ligados às sexualidades e às relações de gênero. (CASTRO, 2014, p. 242-243).

A tese de Maria do Carmo Gonçalo Santos com defesa em 2016 na UFPE, intitulada “As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica”⁴⁵ está organizada em oito capítulos e 398 páginas. Em sua pesquisa, a autora faz a análise acerca das contribuições do currículo da formação de professoras e professores para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica. O referencial teórico para gênero e sexualidade como categorias relacionais conversa com Bento (2014), Butler (2013), Louro (1997); multiculturalismo crítico como abordagem teórico-metodológica para situar as desigualdades materiais e linguísticas; para a análise do conteúdo a autora traz Bardin (1997).

O campo empírico da pesquisa é o Curso de Pedagogia do CAA/UFPE e duas escolas de Educação Básica, as estudantes-professoras são sujeitas dessa por representarem e constituírem a relação entre formação e atuação profissional. O procedimento metodológico central de produção e coleta de dados é a observação participante; a análise documental, o questionário, as entrevistas são procedimentos metodológicos complementares.

Na introdução, no capítulo 1 da tese, Santos (2016) apresenta o contexto, as motivações e as escolhas para a definição do objeto de pesquisa. O capítulo 2, intitulado “Diversidade, diferença e multiculturalismo crítico: fios para a tecitura da malha de gênero e de sexualidade na educação”, está organizado em quatro seções nas quais apresenta as fases e interfaces do feminismo, perspectivas acerca de gênero e sexualidade, educação escolar para a construção de aprendizagens e relações humanizadas. No capítulo 3, a autora apresenta o currículo e a prática pedagógica para a justiça curricular nas relações de gênero e de sexualidade; no capítulo seguinte, temos em seis seções e quatro subseções os posicionamentos na

⁴⁵ Grifo meu.

pesquisa com gênero e sexualidade, o currículo da formação docente e o campo de pesquisa, as participantes da pesquisa e seus movimentos de formação e atuação profissional; os instrumentos e procedimentos metodológicos, os sentidos das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito, o currículo vivido do CAA/UFPE e das escolas de Educação Básica no currículo prescrito e a prática pedagógica. O quinto capítulo apresenta gênero e sexualidade no currículo prescrito da formação de professoras e professores em Pedagogia; no sexto capítulo, temos gênero e sexualidade no currículo vivido da formação de professoras e professores no Curso de Pedagogia, neste capítulo, há duas seções que abarcam as abordagens de gênero e de sexualidade no currículo vivido da formação de professoras e professores no Curso de Pedagogia, além das abordagens programadas e contingentes de sexualidade. O capítulo 7 traz a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica e o capítulo 8 apresenta as considerações finais da pesquisa.

Santos apresenta o contexto social contemporâneo com as dimensões da modernidade e da pós-modernidade, nas quais convivem com a mobilização de saberes, pessoas e relações e “a escola é um dos espaços no qual estas dimensões assumem significados e atribuem responsabilidades às suas, aos seus protagonistas” (SANTOS, 2016, p. 20). Quanto à relação entre as dimensões e as cobranças advindas das demandas sociais que se apresentam na escola, temos, segundo a autora:

[...] entre as dimensões da modernidade e da pós-modernidade, a atuação, muitas vezes impositiva, ritualista, seletiva e transmissora da escola presente ainda hoje, é desafiada pelas demandas sociais, que cobram das e dos profissionais conhecimentos e posturas interventivas para lidar com as diferenças. Gênero e sexualidade no contexto educacional são discussões e estudos recentes que representam categorias de luta de movimentos sociais, acadêmicos e profissionais e também de parte da sociedade pela defesa das suas abordagens nos currículos. A tensão que envolve essas categorias no campo da educação, sobretudo, nos últimos anos, diz respeito às resistências conservadoras que buscam negar a dimensão cultural nos currículos da educação, principalmente, em relação a gênero e sexualidade. (SANTOS, 2016, p. 20).

Quanto aos currículos enquanto “campo de tensões e intenções”, temos:

[...] a produção ou resignificação das diferenças de gênero transitam, demanda investigação, reflexão e discussão. As diferenças envolvem e ultrapassam as desigualdades de classe social, não as substituindo, mas

entrelaçando as dinâmicas das diferenças e encorpando as relações de injustiça, inclusive, no ambiente escolar.

Os currículos nem sempre atentam e contemplam estas dinâmicas, fortalecendo as desigualdades dentro e fora da escola, uma vez que se distanciam das demandas culturais e sociais das e dos estudantes, negando muitas vezes sua sexualidade, conhecimentos, construções de gênero, através de um currículo monocultural. O currículo imposto, através de conhecimentos e culturas nas quais as e os estudantes não se reconhecem, muitas vezes, provoca situações de reprovação, fracasso, exclusão escolar e violência. [...] A justiça curricular considera que o currículo prescrito e vivido expressa e contempla a realidade das e dos estudantes, cuja finalidade social é a revisão da humana, do humano, das suas atitudes no/com o mundo (SANTOS, 2016, p. 21-23).

Acerca da justiça curricular⁴⁶ enquanto possibilidade de valorização dos saberes locais no espaço escolar temos, segundo Santomé:

[...] que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem co meçar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado (SANTOMÉ, 2013, p. 12).

Parafraseando Santos, temos que a finalidade social da escola em um contexto de demandas e valores, que é perpassado por fundamentalismos de grupos políticos e religiosos, sofre constantes ataques para que esta se reduza à instrução com anulação do conteúdo cultural deste universo com a imposição de uma cultura universal que não corresponde à realidade das comunidades e das pessoas. Quanto à imposição deste apagamento da função social da escola para que seja um espaço de instrução com a universalização das existências sobre isso a autora afirma a:

[...] importância e necessidade do trabalho com gênero e sexualidade na educação, tendo em vista que essas dinâmicas fazem parte das existências humanas, das relações, dos saberes e das vivências, portanto, do currículo escolar. Os conflitos, as segregações e as violências de gênero, bem como a vigilância da sexualidade, as diversas formas de preconceitos, sobretudo, a homofobia, geradores de desigualdades entre mulheres, homens, travestis, homossexuais, bissexuais e transgêneros revelam que gênero e sexualidade são conteúdos da educação, que demandam trabalho crítico e interventivo (SANTOS, 2016, p. 22-23).

A autora mostra, ao longo de sua tese, que a produção acadêmica sinaliza a importância do trabalho com gênero e sexualidade na formação, seja pela ausência

⁴⁶ Justiça curricular é sobre a possibilidade de valorização dos saberes locais das e dos estudantes em detrimento do saber hegemônico e universalizante.

da discussão ou pela necessidade de uma revisão das abordagens relativas às diferenças, para tal a:

[...] a partir da produção do Epenn (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste), do período de 2005 a 2015, no GT 23 – Gênero Sexualidade e Educação, possibilitou analisar a relação dos trabalhos que tratam de gênero e de sexualidade na educação escolar com a formação de professoras e professores.[...]. Preponderam os sentidos da importância, da necessidade e da deficiência da formação para o trabalho com gênero e sexualidade, geralmente, relacionando-se à perspectiva da inclusão. [...] As pesquisas indicam a necessidade de discussões de gênero no Curso de Pedagogia (XVII Epenn); a formação é o elemento de sustentação da profissionalização nas Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério (XVIII Epenn); embora o currículo não abordasse a temática de gênero, a formação contribuiu para a inserção da mulher no mercado de trabalho e para a sua percepção como produtora de saberes (XVIII Epenn). Os trabalhos também mostram que há uma lacuna nos programas curriculares nos cursos de Graduação e Pós-graduação, pois a disciplina de Estudos de Gênero não faz parte do conjunto de disciplinas do currículo básico (XIX Epenn); [...] Em síntese, as produções do Epenn dizem que a educação escolar produz, reproduz e também pode transformar as assimetrias de gêneros e de sexualidades, evidenciando seu compromisso com o conhecimento e a finalidade transformadora. Entretanto, a escola não aparece sozinha como instituição que produz e reproduz desigualdades, pois é situada na relação entre os níveis macro e micropolítico de diferentes instâncias e formas de opressão. Os limites em relação a gênero, sexualidade e educação estão relacionados também às práticas escolares que discriminam, segregam e produzem estereótipos. As possibilidades de transformação destas práticas em vivências mais democráticas, geralmente, estão relacionadas ao acesso ao conhecimento e à formação de professoras e professores como fundamentos para esta transformação (SANTOS, 2016, p. 26-27).

Santos apresenta dados do levantamento das disciplinas nos Cursos de Pedagogia, realizado aleatoriamente em uma Universidade Federal de cada Estado da região Nordeste mediante acesso aos sites das universidades, em outubro de 2014 com atualização em dezembro de 2015: “um quadro referente às disciplinas de gênero e/ou sexualidade ofertadas nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais (Apêndice A) revelam que há uma oferta de disciplinas eletivas na maioria dos estados nordestinos” (SANTOS, 2016, p. 28). A autora relata, em seu estudo, quanto à oferta de disciplinas sobre gênero e sexualidade que:

Dos 9 estados que compõem a Região Nordeste, 6 deles oferecem disciplinas voltadas para gênero e/ou sexualidade nas Universidades Federais, além do Campus do Agreste, em Caruaru que também oferece disciplina que trata de gênero. Apesar da presença na maioria dos estados da Região Nordeste, sua presença depende das demandas das e dos estudantes, bem como das possibilidades e interesse das Universidades em ofertá-las. [...] mesmo com a oferta de disciplinas que tratam de gênero e/ou sexualidade em seus planos de trabalho, a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Federal de Pernambuco (Recife e Caruaru) têm disciplinas sobre outros objetos de

ensino que fazem articulação com gênero e/ou sexualidade. (SANTOS, 2016, p. 31).

Ao longo de sua tese, Santos apresenta pontos muito importantes quanto à emergência da abordagem das temáticas de Gênero e Sexualidade para a ressignificação da formação que possa dar conta das demandas que se apresentam no chão da escola e que corroboram para as questões de sua pesquisa:

A importância da formação para a ressignificação das diferenças relativas a gênero e sexualidade diz da revisão dos condicionantes sociais (referência de família, preconceito, classe social, religião, poder da linguagem, padrões heteronormativos), perturbando esses condicionantes e dialogando com a sua instabilidade. [...] interesse sobre as contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica, perguntamos: qual o lugar e as abordagens de gênero e de sexualidade no currículo da formação de professoras e de professores na relação entre Universidade e Educação Básica? Quais as contribuições do currículo da formação inicial à prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica?.(SANTOS, 2016, p. 33).

A autora traz pontos importantes em suas considerações finais ao mostrar evidências da importância das contribuições do currículo da formação:

Nas considerações finais, evidenciamos as contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade. O trabalho aponta para a presença de gênero e de sexualidade nos currículos prescrito e vivido da formação, os avanços e desafios para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica (SANTOS, 2016, p. 34-35).

Ainda nas considerações finais, ressalta:

[...] a necessidade e a importância de formação continuada para o trabalho com gênero e sexualidade e suscita a questão: se essas discussões estão presentes de forma transversal na formação continuada, quais as abordagens e alcances na prática? (SANTOS, 2016, p. 357)

Em sua tese, de 2018, com 165 páginas intitulada “A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais”, Alexandre Gomes Soares orientado por Claudia Vianna na Faculdade de Educação da USP, nos traz um panorama a partir do exame das “trajetórias de inclusão de disciplinas relativas às relações de gênero e diversidade sexual na formação inicial de educadoras/es de cursos de Pedagogia” (SOARES, 2018, p. 27).

O autor organiza sua tese em cinco capítulos, sendo o capítulo 1 a introdução e o capítulo 5 as considerações finais. Os capítulos 2, 3, 4 estão divididos em seções e subseções para melhor organização de seu estudo. No capítulo 2, o autor apresenta um breve histórico sobre a importância da inserção das temáticas supracitadas alinhado às políticas de gênero e diversidade sexual na Educação e a formação inicial de professoras/es em gênero e diversidade sexual; no capítulo 3, temos o itinerário metodológico adotado para a pesquisa desde a delimitação das instituições públicas federais e as disciplinas a serem estudadas, apresenta a análise dos PPPs dos cursos e dos planos de ensino das disciplinas, anuncia as entrevistas com os docentes das disciplinas em foco, assim como os procedimentos de análise destas; no capítulo 4, temos a trajetória da inserção de quatro disciplinas e o histórico destas em cada uma das instituições, bem como do envolvimento docente na criação destas e todos os desafios para sua manutenção institucional.

No capítulo inicial, o capítulo 2, Soares, além de apresentar o objetivo de sua pesquisa traz um mapeamento dos principais marcos teóricos, legais e históricos da discussão de gênero a partir da interseção com a Educação Formal no Brasil, é importante apontar que as políticas de gênero e diversidade sexual ocorrem em “um longo processo e que sua construção se deu juntamente com os movimentos sociais que propunham, com a abertura política da década de 1980, repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados a partir da:

[..] adoção do gênero e da diversidade sexual na agenda educacional somente a partir da afirmação de compromissos assumidos pelo Governo brasileiro em documentos internacionais da agenda de direitos de mulheres e pessoas LGBT (SOARES, 2018, p. 28).

Ao assumir compromissos junto à comunidade internacional que reverberam posteriormente na CF/88 e na LDB/96, sendo a Educação um direito e responsabilidade de todos, do Estado, da família e da sociedade (BRASIL, 1988) e a Educação Formal um “compromisso do Estado brasileiro para a construção da sociedade” (SOARES, 2018, p. 29) temos, a partir uma sucessão de ações resultantes da pressão externa para inserção de sexualidade nos currículos escolares já a partir do governo de FHC.

Ainda neste capítulo, o autor destaca a importância da inclusão destas disciplinas nos cursos de Pedagogia tendo em vista que:

[...] exercem papel relevante como formadoras de profissionais da Educação, com vistas a uma abordagem que rompa com concepções essencialistas ainda presentes nessa área. É importante destacar também que as/os profissionais habilitadas/os em Pedagogia atuarão basicamente na educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devendo ter tido uma formação que lhes possibilite trabalhar no ambiente escolar no enfrentamento às discriminações e na promoção da igualdade e reconhecimento da diversidade. (SOARES, 2018, p. 49-50).

No capítulo seguinte, o autor apresenta a delimitação das instituições e das disciplinas, com a caracterização de cada uma a partir da transversalidade das temáticas supracitadas, bem como proceder com a análise dos PPPs e da proposta curricular, sistematização das entrevistas com as/os docentes com seus perfis/experiências e trajetórias. Assim, Soares nos traz um breve recorte da busca acerca da escolha das instituições, que tem início ainda em 2013, a saber:

(i) Faculdades de Educação de universidades federais do Estado de Minas Gerais que oferecessem o curso de Pedagogia na modalidade presencial; (ii) existência, nos cursos de Pedagogia, de disciplinas obrigatórias ou optativas com foco em gênero e diversidade sexual. O cruzamento simultâneo desses dois parâmetros revelou, no levantamento, que, das nove Faculdades de Educação alocadas nas nove universidades federais do estado de Minas Gerais, seis ofereciam disciplinas com conteúdos de gênero e diversidade sexual em seus cursos presenciais de Pedagogia, (SOARES, 2018, p. 54-55).

Soares traz, no capítulo 4, as trajetórias para inserção das quatro disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual em cursos de Pedagogia através da análise do material de campo a partir de um breve histórico descritivo de cada uma das universidades, da constituição dos “cursos de Pedagogia e das disciplinas sob escrutínio” (SOARES, 2018, p. 89), além da sistematização das questões levantadas nas categorias:

- trajetória de inserção;
- envolvimento docente;
- desafios para manutenção das disciplinas.

Acerca da trajetória de inserção das disciplinas nas IES temos no quadro 9, a seguir, um breve detalhamento para melhor entendimento deste movimento.

Quadro 9: Trajetória de inserção das disciplinas

IES	UFA	UFB	UFG
ANO	1943	2008	1971
DISCIPLINAS	“Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”/“Tópicos em Ciências da Educação”	“Gênero e Sexualidade na Educação”	“Educação e Gênero”
CRIAÇÃO/TIPO	1995 - optativa 2007 - torna-se obrigatória/ 2012 - optativa	2008 - eletiva	2006 - eletiva
OBJETIVOS	Sim	Não	Não
CARGA HORÁRIA	30h/60h	30h	60h
OFERTA	4º período/não informado	5º período	último período do curso

Fonte: A autora, 2021.

Vale salientar que as disciplinas supracitadas também eram abertas às demais Licenciaturas. Observamos que apenas as disciplinas ofertadas na UFA (Universidade Federal Alfa) apresentam os objetivos que são importantes para a definição dos conteúdos que serão abordados ao longo da disciplina, sendo a única instituição a oferecer duas disciplinas simultaneamente, sendo uma obrigatória e a outra optativa. Os termos optativa e eletiva são utilizados em consonância com o documento analisado. A falta de objetivos das disciplinas da UFB (Universidade Federal Beta) e UFG (Universidade Federal Gama) denota a lacuna no planejamento quanto à seleção dos conteúdos e quanto à abordagem da disciplina.

Ainda neste capítulo, o autor apresenta as entrevistas com os docentes das IES acerca de sua participação na inserção das disciplinas, de sua atuação profissional, do consenso com relação a importância destas para a formação das futuras/os Professoras/es, estratégias para manutenção das disciplinas, bem como a busca por marcas das experiências discentes a partir das vivências destas/es sobre tais temáticas com a percepção de um movimento das universidades em manter um canal de diálogo e debate contra hegemônicos permanentes.

Soares traz, em suas considerações finais, que a partir dos objetivos da pesquisa que foram alcançados mediante que, as trajetórias de inserção das disciplinas são ações individuais e coletivas a partir do interesse e envolvimento docente com as temáticas e seus marcadores e os desafios para a manutenção destas mediante as disputas e contextos de mudanças nas políticas educacionais, bem como

afirma sobre “a relevância de ter um espaço na matriz curricular como oferta obrigatória para a formação inicial docente”. (SOARES, 2018, p. 147).

Em sua dissertação, intitulada “Formação docente e licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade”, defendida na PUC/RJ, em 2019, Johnny Chaves de Oliveira, sob orientação de Vera Candau, apresenta sua pesquisa organizada em dez capítulos, sendo o capítulos 9 e 10 dedicados às referências bibliográficas e aos anexos, ao longo de 154 páginas. Oliveira (2019), em sua pesquisa de natureza qualitativa, busca compreender como os currículos de Pedagogia da UERJ e da UNIRIO abordam as temáticas de gênero e sexualidade na formação docente, para tal problematiza e dialoga teoricamente com o espaço ocupado por estas temáticas bem como sua relevância na formação docente. A escolha das IES se deu pelo fato de que ambas oferecem disciplinas obrigatórias cujas ementas pretendem trabalhar com estas temáticas (Oliveira, 2019). O autor opta pela análise documental e de conteúdo dos PPPs dos cursos, das ementas e dos programas das disciplinas, pela entrevista com quatro docentes de cada universidade. O referencial teórico traz Foucault, Scott, Butler, Louro e autoras/es do campo da formação docente.

O capítulo 1 inicia com a introdução, em seções com as justificativas, delimitação do objeto e objetivos da pesquisa. O capítulo 2 traz as aproximações teóricas de gênero e sexualidade, em suas seções gênero e movimentos sociais, e a sexualidade com as políticas públicas e direitos humanos. No capítulo 3, temos as relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, e nas seções, temos a autorização discursiva e o lugar de fala de educadoras/es; o cotidiano escolar nas pesquisas acadêmicas e educar para a tolerância. Já, no capítulo seguinte, temos a formação docente e as questões de gênero e sexualidade e, em suas seções, temos: os documentos e a formação docente; revisão de literatura; escola sem partido e a ideologia de gênero. Temos adiante o percurso metodológico detalhado com a escolha das instituições e das disciplinas, as entrevistas e as/os docentes entrevistadas/os.

No capítulo 6, são apresentadas as questões de gênero e sexualidade a partir dos documentos analisados, como os projetos políticos dos cursos, a bibliografia, as dinâmicas de trabalho e a avaliação. No capítulo seguinte situa as/os entrevistadas/os em relação à presença das questões de gênero e sexualidade, as seções apresentam as articulações das disciplinas com os documentos, religião e LGBTfobia, políticas públicas, Kit Escola sem Homofobia, abordagem das temáticas e os desafios da

profissão docente. Adiante, no capítulo 8, o autor apresenta as considerações finais da pesquisa nas quais afirma o quão difícil foi lidar com as resistências para pesquisar a temática por ter sido alvo de disputas nos cenários político e educacional, levando-o para além da análise dos documentos norteadores dos cursos em uma aproximação com os relatos das/os docentes nas devidas instituições selecionadas. Quanto aos resultados da pesquisa, menciona que estes se deram mediante a análise documental em articulação com os dados empíricos obtidos.

Oliveira (2019) aponta dentre as contribuições mais importantes que:

- Os/as docentes universitários/as apresentam múltiplas formações e os/as que são marcados/as por experiências em movimentos sociais apresentam maior sensibilização para com os temas de gênero e sexualidade na formação docente;
- A interseccionalidade se apresenta como característica importante e definidora para o posicionamento dos/as entrevistados/as que, em sua maioria, enxergam na disciplinarização um caminho precípua para a construção de um repertório intelectual importante para uma consequente transversalidade na abordagem dos marcadores sociais como raça, classe, idade, gênero e outros;
- Há uma unanimidade na noção de um conceito ampliado de currículo, para além dos documentos normativos da formação docente, defendida pelos/as entrevistados/as para a formação docente;
- O desenvolvimento de uma competência política-pedagógica nos/as licenciandos/as de pedagogia extrapola um ensino conteudista dos temas que envolvem gênero e sexualidade, visto que as próprias bibliografias adotadas se expandem com as demandas dos/as licenciando/as;
- Os/as docentes universitários/as usam estratégias pedagógicas múltiplas e variadas que transbordam as aulas expositivas. Esta variação didática torna a docência do ensino superior potencialmente relevante para educar os/as licenciando/as para a tolerância nos tempos atuais.

O autor reflete e conclui que:

[...] o campo de luta do/da professor/a está, antes de tudo, nas microações da sala de aula, seja nas universidades ou nas inúmeras escolas do país, está nas ações de transbordamentos em constante diálogo com os movimentos sociais e orientadas pela perspectiva da Educação dos Direitos Humanos. Portanto, as pesquisas acadêmicas envolvendo as temáticas de gênero e sexualidade na/para a formação docente instrumentalizam novas formas de ver os contextos político, social e educacional do país. [...]. Portanto, a profissão docente vai além da mera transmissão de conteúdo, pois se constitui num objeto profícuo de transformação social a partir de práticas como as apresentadas e analisadas nesta dissertação. (OLIVEIRA, 2019, p. 139-140).

Simões (2020), em sua dissertação intitulada “Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente”, sob orientação de Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado, apresenta sua pesquisa dividida em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução e o sexto as considerações finais. Os capítulos estão subdivididos em seções e subseções, sendo os capítulos dois, três e quatro em seções e o capítulo cinco em seções e subseções.

A autora traz, em sua pesquisa, uma cartografia das concepções de gênero e sexualidade na formação de professoras e professores dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Codó, que tem por objetivo analisar as concepções de gênero e sexualidade, presentes no Curso de Licenciatura desta, no Campus IV, no período de 2015 a 2019, a partir da percepção das/os discentes egressas/os e as possíveis contribuições para a formação docente da região. A pesquisa é do tipo qualitativa e, tem alinhamento com as teorizações do campo da pós-crítica voltada para os estudos decoloniais⁴⁷ com a finalidade de identificar as concepções de gênero e de sexualidade apresentadas no Plano Pedagógico do Curso em Pedagogia (PPC) mediante a reformulação curricular de 2018; identificar as temáticas supracitadas nos TCCs da primeira turma após a reativação do curso no período de 2015 a 2019; analisar as concepções de gênero e sexualidade dos discentes recém-formados da turma 2019; compreender as possíveis contribuições da presença dos estudos de gênero e sexualidade, bem como as demandas geradas pela ausência destes na formação e atuação docente na Educação básica. O trajeto metodológico perpassa pela análise documental do Projeto Político Pedagógico e dos TCCs associados ao tema de pesquisa, Oficina Pedagógica. A autora conclui que sua pesquisa contribui com novos subsídios acerca

⁴⁷ Compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade.

da formação de professoras e professores das séries iniciais na perspectiva de fomentar discussões e trabalhos que corroborem para o entendimento das temáticas de gênero e sexualidade nos diversos espaços de formação.

Na introdução, a autora traz sua imersão em memórias para nos ajudar a compreender os caminhos que a levaram à pesquisa na pós-graduação, apresenta o enredamento com as mulheres de sua família, em sua matriarcalidade mantendo viva a ancestralidade, no incentivo de professoras, ao longo de sua formação escolar, que só foi possível graças à força de trabalho de sua mãe. Ainda na introdução, Simões (2020) pontua sobre sua resistência enquanto mulher preta no espaço acadêmico durante o curso de Psicologia, o entre 2009 e 2013, na UNESP, acerca das condições de permanência ao romper com a lógica de um corpo negro que se faz presente na produção intelectual e acadêmica. Neste mesmo período, participa de grupos de estudos da sexualidade como o Grupo de Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura (GPESEC), Grupo *Transgressões: corpos, gêneros, sexualidade e mídias contemporâneas* nos quais pôde conhecer os debates das relações entre Psicologia e Comunicação através do viés da interdisciplinaridade. Todas as suas indagações a levariam a uma primeira tentativa de mestrado na própria UNESP, porém entraves burocráticos levam-na a reavaliar seu projeto e a pensar em possibilidades outras de acesso à pós-graduação fora de São Paulo. Mediante suas inquietações e relações com professoras e estudantes do movimento negro da UNESP, entre 2014 e 2016, e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em Mariana, Minas Gerais, onde iniciou a licenciatura de História em 2016, por dois anos, então, decide seguir para terras maranhenses para tentar a pós-graduação, ao concluir que necessitava retomar laços afetivos a partir da vivência nos espaços de moradia estudantil que fortaleceram sua construção como mulher preta, pesquisadora, acadêmica e crítica com aproximação às questões referentes à negritude e experiências no ambiente universitário que se somariam às reflexões anteriores.

Simões (2020) baliza sua pesquisa com suas perspectivas decoloniais com autoras e autores como: Neusa Santos (1990), Marilena Chiauí (1994), Guacira Lopes Louro (2000), Diomar Motta (2003), Oyèrónkè Oyewùmí (2004), Iran Nunes (2006), Sirlene Silva (2009; 2015), Sueli Carneiro (2011), Nilma Lino Gomes (2011), Raimunda Machado (2015), Franciele M. S. Santos (2016), Conceição Evaristo (2017), Simone Simões (2018) que dissertam sobre racismo, identidade negra brasileira, sexualidade

na escola, escrevivência e a política da negritude, tendo como ponto de partida seus lugares de fala.

O capítulo 2 apresenta a construção epistemológica presente na investigação com inspirações cartográficas em Deleuze e Guattari (1995):

[...] ao refletir sobre a produção dos dados e o processo de pesquisa como teias de informações desencadeadas tanto a partir do aparato teórico, quanto dos procedimentos adotados, afastando-se de pressupostos padronizados, enraizado e determinantes de uma forma de análise, ao pensar a bricolagem como ferramenta de construção metodológica. (SIMÕES, 2020, p. 30).

A autora destaca que a pesquisa emerge de reflexões sobre lugares próprios de um território e de um curso historicamente estigmatizado para estereotipar corpos, majoritariamente, femininos que sofrem com preconceitos baseado no gênero. Quanto à parte teórico-metodológica da pesquisa, essa foi, intencionalmente, pensada para romper com a branquitude e sua epistemologia eurocêntrica.

Simões propõe a produção de um mapa sobre as concepções de gênero e sexualidade do curso de Pedagogia UFMA/Campus Codó, "... entendendo-a como possibilidades diversas que se desenham no processo" (SIMÕES, 2020, p. 32). Ainda sobre as espirais afirma que:

Essas espirais não necessariamente têm conexão com um ponto central, ou uma raiz, mas se encontram interconectadas. Dessa maneira, foi possível trazer à pesquisa diferentes elementos de composição a partir de seu objeto, qual seja, as concepções sobre gênero e sexualidade do curso de Pedagogia da UFMA Codó. (SIMÕES, 2020, p. 32).

Parte daqui que a cartografia, segundo a autora, possibilita a utilização de:

[...] diferentes elementos para a reflexão de gênero e sexualidade que pretendemos [...] A pesquisa beneficia-se mais diretamente da cartografia, [...] um rizoma não tem condições de ser assumido como uma estrutura de profundidade ou visto como um modelo estruturado dada a imagem da formação enraizada enquanto algo delineado, objetivo, de linhas precisas e demarcadas [...] a cartografia deleuziana foi uma bricolagem possível de estabelecer a ideia de distanciamento com a lógica de uma metodologia engessada e aprisionada a procedimentos e coletas de dados imutáveis (SIMÕES, 2020, p. 33-35).

Ainda na seção 2.1, apresenta o universo da pesquisa, sua aproximação deste, além de mensurar seu contato com o corpo discente e professoras/es formadoras/es do campus em questão, bem como os critérios de inclusão e exclusão das participantes da pesquisa a partir da delimitação a partir dos marcadores como: *status*

no curso, concluinte, defesa do TCC e participação na Oficina Pedagógica, sendo o procedimento da pesquisa detalhado na seção 2.3. A autora apresenta as espirais negras que colaboram com sua pesquisa mediante detalhada descrição de cada uma/um por escrito, além disso, faz uso da imagem fotográfica pessoal, bem como apresenta a cidade de Codó, sua cultura e suas personalidades.

No capítulo 3, intitulado Sankofa, nos apresenta suas:

[...] principais considerações epistemológicas das Ciências até a pesquisa educacional, ambiente de construções predominantemente enraizadas no ocidental, europeu, masculino e branco [...] as principais considerações sobre as categorias gênero e sexualidade, compreendendo-as como constructos sociais” (SIMÕES, 2020, p. 69).

Discorre ainda sobre “um apagamento dos conhecimentos femininos” ao considerar um contexto social no qual a produção destes saberes filosóficos acontecem sob o uso de pseudônimos masculinos. Na seção 3.2, a autora apresenta a categoria gênero como espiral nas pesquisas educacionais, sendo ela parte do:

[...] leque de expressões da sexualidade humana e, portanto, pode ser compreendido a partir de processos culturais de identificação, delimitação de comportamentos e normalização dos corpos... Essa regulação tem como determinante a manutenção de uma ordem hegemônica, ou seja, padrões comportamentais esperados, e socialmente desejados, de acordo com determinações moldadas ao masculino e o feminino. [...] teorizações relativas ao gênero não negam o sexo dos corpos, e sim, enfatizam uma superação de determinações puramente biológicas por construções sociais e históricas de identidade, subjetividade, e psique diante das características individuais. [...] também reivindicam outros olhares sobre a categoria, tendo em vista que, performatividades são diversas e modificam-se por intermédio de fatores como classe, raça, etnia, localidade, geração e nacionalidade (SIMÕES, 2020, p. 78-79).

Na seção supracitada, a autora traz ainda apontamentos e reflexões acerca da categoria gênero considerando demais marcadores como: tempo, cultura, sociedade e os movimentos feministas com sua epistemologia feminista a partir das experiências de vida com evidências do gênero enquanto categoria de análise histórica. Simões aponta e tece críticas ao movimento quanto à subalternização e exclusão da diversidade de mulheres devido aos moldes impostos pelos limites do modelo de luta, pontuando que não é dada atenção as demandas de mulheres negras, indígenas e travestis, “... postas em um limbo de violência e apagamento e transexuais, invisibilizadas” (SIMÕES, 2020, p. 81).

Já na seção 3.3, apresenta a categoria sexualidade como outra espiral de sua pesquisa afirmando que “perpassa processos sociais, históricos e culturais de determinadas sociedades, concernente ao desenvolvimento humano, individual e coletivo” (SIMÕES, 2020, p. 85). Ainda nesta seção, a autora relaciona com o contexto econômico as mudanças culturais que, com o acesso ao poder, iriam controlar corpos na sociedade ocidental com um discurso normativo em uma lógica burguesa.

No capítulo quatro, Simões apresenta os aspectos gerais relacionados à formação de Pedagogas no Brasil, traçando o perfil do curso e das/dos estudantes, as mudanças no perfil das/dos discentes, apresentando breve histórico sobre a criação da UFMA, o projeto de interiorização e sua chegada a Codó na década de 1970. É apresentada uma cronologia quanto à criação, organização dos espaços e estratégias educacionais, bem como a organização de regulamentos para a formação de profissionais habilitadas/os à prática docente das primeiras letras no país, além de apontar a exclusão de meninas/mulheres das primeiras escolas criadas em Niterói/RJ, São Paulo, Bahia e Pernambuco, determinando espaços específicos para estes corpos. A generificação do espaço escolar já acontecia com as “diferenciações de gênero na escola tornavam-se evidentes quando, em certo ponto, às meninas eram orientadas disciplinas referentes às prendas domésticas” (SIMÕES, 2020, p. 98).

Na seção 4.1, a autora apresenta o percurso e caracterização do curso de Pedagogia na UFMA e da UFMA Codó, desde a fundação da instituição e do campus Codó, perpassando pelo plano de reestruturação e demais reformulações curriculares do curso em 2002, com todo respaldo no CNE/CP 05/2005, além da interiorização dos cursos da UFMA. Nesta mesma seção há menção quanto às dificuldades enfrentadas com a administração superior. O curso da UFMA Codó é caracterizado nesta seção com apresentação de suas instalações e seus espaços.

No último capítulo, o de número cinco, Simões apresenta os “conteúdos produzidos na pesquisa mediante a cartografia das concepções de gênero e sexualidade, reconstituição do processo de reimplantação no Curso de Pedagogia - UFMA/Campus de Codó” (SIMÕES, 2020, p. 115) com um alinhavo com as “análises sistematizadas e avaliadas na Análise de Conteúdo de Bardin” (SIMÕES, 2020, p. 115). A autora esmiúça todas as análises empenhadas na pesquisa com a discussão dos resultados obtidos a partir da construção das concepções sobre gênero e sexualidade tanto quanto ao contexto quanto ao posicionamento, “mediante o

movimento de entrelaçamento das falas do grupo-pesquisador [...] com a discussão sobre um viés de representação do papel docente,” (SIMÕES, 2020, p. 115).

Temos ainda a análise das disciplinas do curso e seus componentes curriculares, bem como análise acerca dos Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos no período de 2015 a 2019, defendidos pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFMA/Codó), além da análise da Oficina pedagógica e do perfil das/os participantes.

Em suas considerações finais, Simões pontua sobre a necessidade de descolonização do conhecimento, da valorização dos sujeitos e saberes locais, bem como sobre a importância de:

[...] descentralizarmos a produção científica e democratizarmos a pós-graduação para as professoras pedagogas maranhenses do interior, terra de pretas, quilombolas, indígenas, terecozeiras e comunidades tradicionais, incluindo, nessa formação, as questões de gênero e sexualidade (SIMÕES, 2020, p. 160).

Mariana Gonçalves Fabrício, em sua dissertação de Mestrado intitulada “Gênero e sexualidade nos cursos de pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste”, defendida em Fevereiro de 2020, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Andrea Braga Moruzzi, na UFSCAR, objetiva analisar de que maneira os cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sudeste do país fizeram suas reformulações para atender à Resolução n.º 002/2015 do Conselho Nacional de educação (CNE).

A pesquisa em questão tem na perspectiva pós-crítica suporte para encontrar relação entre a criação de pasta específica para as questões de gênero e direitos humanos com vistas à inserção obrigatória das temáticas nos cursos de Pedagogia, com a intenção de descrever de que maneira essa obrigatoriedade é efetivada e exercida nos cursos dos Institutos de Ensino Superior da esfera federal do Sudeste do Brasil, que tem ainda como objetivo geral analisar de que maneira esses reformularam seus currículos e projetos pedagógicos para atender à Resolução 002/2015. O estudo passa a ter um caráter de registro histórico, diante do contexto político em curso com a posse do então ministro da educação Vélz que anuncia o desmonte da secretaria da diversidade, a análise genealógica a ser empreendida, que investigaria a Diretriz e suas condições de emergência, passa a descrever e a

acompanhar o apagamento desta diretriz e das discussões de gênero nos currículos de graduação (FABRÍCIO, 2020).

A autora propõe “... uma problematização das condições de emergência desta política pública nacional, a Diretriz 002/2015, que normaliza a formação de professoras/es, e da elaboração de um levantamento dos seus desdobramentos” (FABRÍCIO, 2020). A dissertação está composta por quatro capítulos divididos que estão subdivididos em seções.

No capítulo 1, a autora apresenta um panorama do ser criança e da infância, a partir de seu arcabouço teórico, acerca dos estudos destas categorias a partir de seus diversos olhares e diferentes perspectivas. Além de apresentar as três produções discursivas fundantes da família moderna: *discurso econômico* no qual a criança tem valor de mercado; *discurso iluminista* no qual a igualdade entre os homens e a felicidade individual eram almejados; *discurso dos intermediários* que desloca a mulher para a posição de “principal interlocutora dos homens na sociedade”, empurrando para as mulheres que a falta de comunicação ou a insuficiência do seu trabalho geram conflitos sociais” sobrecarregando-as para além de suas atribuições da maternagem (FABRÍCIO, 2020). Segundo reflexão da autora, de que ao “convergir com a ideia de que a infância é um dispositivo” (FABRÍCIO, 2020, p. 21) é possível justificar a investigação acerca de quais são os “mecanismos de controle institucionais praticados para a manutenção de concepções de infância e crianças normais” (SIMÕES, 2020, p. 21). A autora ainda parte do pressuposto que:

[...] as instituições de educação infantil brasileiras possuem referências curriculares, e que seus profissionais também passaram por instituições com referências curriculares, que reproduzem a ideia de um determinado tipo de infância normal, que custa ser construído e precisa estar em constante manutenção a fim de produzir crianças e, futuramente, adultos normais. Adultos normais estes que manterão essa mesma ordem e os discursos de produção dos corpos funcionando de acordo com esperado para o tempo e espaço colocados (FABRÍCIO, 2020, p. 21-22).

Fabrício aponta ainda para as diversas indagações de sua pesquisa, diante dessas, afirma que “não se trata de analisar como estão escritas as leis e normativas para, assim, julgar se estão sendo implementadas corretamente” (FABRÍCIO, 2020, p. 19).

No capítulo dois, a autora faz um resgate dos estudos acerca da “construção de uma separação institucional e legal para instituições que se responsabilizaram

pelos cuidados e educação das crianças no Brasil" (FABRÍCIO, 2020, p. 20), a pesquisa ainda traz uma intersecção entre gênero e educação infantil quanto à formação inicial de professoras/es que justifica este estudo. Fabrício apresenta também, neste capítulo, "... um breve panorama da luta feminista brasileira para a problematização da condição feminina e do acesso das crianças às instituições de ensino como um direito tanto das famílias quanto da própria criança." (FABRÍCIO, 2020, p. 28).

Em sua exposição, ao abarcar e imbricar a categoria classe social, no que tange quanto à governamentalidade da criança, da infância e das mulheres no Brasil, afirma que:

Entre as décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais feministas brasileiros começaram a reivindicar maior abertura no mercado de trabalho. Assim, com a conquista do direito de trabalhar fora de casa por parte das mulheres que não estavam inseridas no mercado, essas buscaram lugares onde pudessem deixar seus filhos durante o expediente. Havia também, no Brasil, a segregação de classes sociais; sendo o cuidar atribuído às crianças pobres e tidas como vulneráveis e o educar voltado às crianças ricas ou de classe média – que poderiam usufruir de certo tipo de aprendizagem. Portanto, às crianças pobres cabiam políticas assistencialistas e de controle social, ao passo que às ricas, cabiam práticas de antecipação da escolarização. [...] Para além dessas instituições de tutela assistencialista – as creches –, também existiam (e ainda existem) instituições filantrópicas, de cunho religioso e moralizador, com a função de acolher e assistir crianças pobres no horário de trabalho de seus pais. [...] compondo um ambiente que educa para a submissão, para a obediência e para a conformação com o estado de pobreza. (FABRÍCIO, 2020 p. 29-30).

A autora, quanto ao espaço ocupado pela criança na legislação de educação brasileira, nos traz que a Constituição Federal de 1988 considera a Declaração Universal dos direitos da Criança de 1959 para garantir o acesso à educação, enquanto um direito social, a partir das creches pré-escolas e escolas; em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura o acesso à saúde, à educação, à alimentação, à segurança física e psíquica, ao lazer, à moradia e demais cuidados constituídos enquanto direito social da criança brasileira; em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) que trata do pleno desenvolvimento do educando no seu Artigo 2º, além dos demais documentos oficiais sobre a educação infantil (apud. FABRÍCIO, 2020, p. 36).

Ainda neste capítulo, a autora nos traz sua reflexão acerca do lugar ocupado pela/o profissional que trabalha com crianças com a partir da mudança da CF/1988 que assegura que a educação seja um direito da criança, desencadeando a mudança

na função da creche com diversos desdobramentos na sociedade como um todo, desde a qualificação das instituições e de suas/seus profissionais, faz-se necessário investimento financeiro para a qualificação funcional. Acerca da qualificação dos espaços e de suas/seus profissionais essa:

Resolução, passa a ser obrigatória a inserção de temas que produzem visibilidade às desigualdades sociais do país nos projetos políticos pedagógicos de todos os cursos por ela regulamentados. [...] Essa lacuna nas pesquisas já não é mais a mesma. Desde que as reivindicações minoritárias passaram a produzir efeitos nas políticas públicas brasileiras, há também um aumento da produção discursiva em pesquisas das ciências humanas sobre mulheres, feminismo, população LGBT, etnicidade, racialidade, diferenças, entre outras temáticas. Porém, as desigualdades no Brasil não estão superadas. Portanto, ainda é necessário resistir, insistindo na ideia de que gênero é um tema fundamental a ser discutido pelas/os professoras/es que irão trabalhar com a pequena infância. (FABRÍCIO, 2020, p. 40-41).

Ao longo de todo capítulo, Fabrício apresenta, em detalhes, todo um movimento em prol das mulheres, que atravessa o governo de Luíz Inácio Lula da Silva entre 2002 e 2010, trazendo a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2002, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que iria pavimentar o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, neste mesmo ano, é promulgada a “Lei Federal 10.778/03, que instituiu a notificação compulsória dos casos de violência contra a mulher atendidos nos serviços de saúde públicos ou privados” (FABRÍCIO, 2020, p. 43), tem-se, em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a criação da Lei Federal Maria da Penha, “Lei Federal 11.340/06, que define cinco tipos de violência doméstica: violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial” (FABRÍCIO, 2020, p. 44) e passa a tipificar as violências transformando a violência doméstica em crime tipificado que passa a ser julgado especificamente por juizados especializados.

Além de apresentar a trajetória da eleição da presidenta Dilma Rousseff, a autora traça uma linha do tempo de toda situação política vivida no país a partir do segundo mandato, perpassando o golpe perpetrado e todas ações de sucateamento de políticas públicas mediante a extinção de ministérios e aglutinação de outros, parte daí seu recorte de gênero acerca da “condição da mulher dentro do o Ministério da Educação” baseando-se na análise de alguns debates dentro das legislações e movimentos sociais, visto que gênero aparece de maneira tímida ou subliminar na legislação educacional brasileira e, inclusive, na própria CF/1988.

Para além disso, na seção 2.3.1, Fabrício faz um recorte para apresentar suas reflexões acerca da Resolução 002/2015, e as normativas, esmiuça a função do CNE, bem como os pressupostos da MEC acerca da qualidade da educação, faz menção à redução de propostas que existiam no decorrer da tramitação regulamentação da Resolução 002/2015 quando afirma que:

[...] a Resolução parece condensar uma série de propostas feitas ao longo do processo de regulamentação da educação brasileira. Apesar de se voltar para formação de adultos que atuarão nas escolas brasileiras, essa Resolução interfere diretamente na educação das crianças – assim como todas as outras normas de profissionalização de pessoas para atuação com estas. (FABRÍCIO, 2020, p. 49)

Na página 52, a autora propõe uma problematização acerca da implementação da Resolução 002/2015:

Há de se problematizar a ideia de que a Resolução 002/2015 foi implementada para a melhoria da educação, ou qualquer pensamento desenvolvimentista através da inclusão das pautas minoritárias nas leis; ao mesmo tempo, é inegável a importância dessas pautas dentro dos mecanismos de controle da educação, para que ao menos exista algum tipo de discussão sobre os temas vivos da escola por parte das/os professoras/es. Mesmo que os objetivos propostos pela Resolução não sejam contemplados pelos cursos e disciplinas pelos quais passarão as/os professoras/es - e alunos, a produção discursiva da importância deste debate já produz desdobramentos. (FABRÍCIO, 2020, p. 52).

O capítulo três da pesquisa abarca a metodologia e sua justificativa, o método de busca, “os aportes teóricos das pesquisas de inspiração genealógica” (FABRÍCIO, 2020, p. 20). O aporte teórico contempla autoras/es foucaultianos, deleuzianos, pós-marxistas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, da filosofia da diferença que corroboram para que:

[...] existam múltiplas verdades produzidas historicamente e culturalmente disputando poder ao mesmo tempo e gerando diferentes efeitos sociais. Confrontar verdades com verdades é um exercício comum às pesquisas de cunho pós-crítico. [...] a curiosidade sobre como as verdades são produzidas e quais equipamentos são construídos a partir delas vem da tradição de produções de verdades e de equipamentos de pesquisas pós-críticas nas ciências humanas (FABRÍCIO, 2020, p. 54).

Quanto ao método de busca, a autora em sua inspiração genealógica lança mão da análise documental no portal do MEC, no *e-MEC*, para acessar todos os cursos de Pedagogia do país, sendo seu foco os cursos das federais da região

sudeste. Na etapa seguinte, a autora busca acessar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) e as Matrizes e/ou Grades Curriculares de cada um dos 29 cursos localizados, dos quais apenas dezessete PPC'S estão junto às vinte matrizes disponíveis para acesso.

No último capítulo da dissertação, Fabrício nos traz a investigação a que se propõe, com base em documentos oficiais dos cursos de Pedagogia das instituições federais da região Sudeste do país. Os documentos analisados são os PPC's dos cursos de Pedagogia, suas Matrizes Curriculares, ementas das disciplinas que abordavam infância e/ou gênero que estavam disponíveis, para uma análise qualitativa e quantitativa a partir de palavras-chave; a intencionalidade da análise documental empreendida era tentar compreender os enunciados que podem ou não “corresponder às intenções de promoção de igualdade de direitos” (FABRÍCIO, 2020, p. 63) e não somente buscar verdades sobre fatos históricos.

Na seção 4.1, a autora expõe o mapeamento dos cursos e suas exigências para o perfil dos egressos, apresenta além disso, um breve histórico do primeiro curso de Pedagogia do Brasil, sendo o Rio de Janeiro, na época, capital do país, com a maior concentração de cursos superiores.

A análise das matrizes/grades apresenta inicialmente que a categoria educação infantil é contemplada e, pelo menos, uma disciplina obrigatória, não há ainda, menção quanto ao gênero e demais categorias de atravessamento como raça e classe. Quanto às questões supracitadas temos:

A abertura de sessões específicas nas pastas governamentais para tratar sobre temas e problemáticas advindos de demandas populares, como a erradicação da pobreza, desigualdade de gênero, racismo, discriminação contra pessoas LGBTQs, entre outros, faz com que a educação tenha condições de incluir em seus espaços normativos e estruturais essas pautas. (FABRÍCIO, 2020, p. 73)

Fabrício apresenta uma análise acerca do objetivo da pesquisa que versa sobre a hipótese de desobrigação de atendimento à Resolução 002/2015, por conta do término do mandato da presidenta Dilma Rousseff, considerando o panorama anterior ao golpe e o panorama no qual esta dissertação é escrita, motivos esses para o não cumprimento do prazo inicial de readequação dos PPC's, bem como a postergação desse, sem que houvesse quaisquer tipos de fiscalização junto aos cursos que não efetivaram a adequação conforme definido pelo documento do CNE.

O novo levantamento junto ao e-MEC, a partir dos PPC's disponíveis dos cursos de Pedagogia com as palavras-chave da pesquisa: infância, infantil, educação infantil, gênero, sexualidade, sexuais, diversidade e diferença nos mostra o panorama de que a categoria gênero aparece 27 vezes; a categoria sexualidade/sexuais aparece 20 vezes; as categorias diversidade e diferença, aparecem, 117 vezes e 21 vezes, respectivamente; estes dados são anteriores a 2018. Vale salientar que a palavra gênero aparece 6 vezes no total, nos PPC's dos cursos que não fizeram as devidas adequações da Resolução 002/2015 até 2018. Em nova análise, após a readequação dos PPC's, com as palavras-chave “sexualidade” ou “sexuais” percebe-se um aumento de “duas vezes para os projetos anteriores a 2018 não reformulados, para dez vezes nos projetos reformulados depois dessa mesma data” (FABRÍCIO, 2020, p. 79), de maneira que percebemos que as categorias gênero e sexualidade ainda são (in)visibilizadas nos PPC's analisados pela autora, considerando a pouca ou nenhuma menção dessas. Tendo em vista que quanto à categoria gênero temos:

Em sua maioria, os trechos em que a palavra “gênero” aparece remetem ou citam diretamente trechos da legislação sobre a formação inicial de professoras/es onde os temas minoritários começam a aparecer com mais clareza. Para além da noção de “direitos humanos” posta até 2004, começamos a enunciar os temas gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros, individual e discriminadamente. Aqui fica evidente a coerência com os dados obtidos nos estudos citados anteriormente, onde a palavra “todos” era a mais encontrada nos documentos legais de educação e, ao longo dos anos posteriores a 2002, a proveniência e a emersão da palavra gênero fica mais clara. (FABRÍCIO, 2020, p. 79).

Ao longo deste capítulo, a autora afirma que há uma ideia padrão de *transversalidade*⁴⁸ do tema que é obrigatório de acordo com a diretriz que corrobora para o não aumento de despesas com contratação de novos docentes para dar conta das novas demandas caso fossem criadas disciplinas específicas conforme verificamos no trecho a seguir:

[...] do PPC da universidade de Diamantina mostra a ideia da transversalidade do tema, que é obrigatória, segundo a diretriz. Uma hipótese sobre essa ideia de transversalidade dos assuntos minoritários é a de que quando as diretrizes da Resolução 02/2015 chegam às universidades para serem cumpridas, são contempladas pelos temas que atravessam as demais disciplinas já existentes. Ou seja, a dissolução da exigência daria-se, a fim de não se produzir uma necessidade de contratação ou o surgimento de mais uma disciplina nas matrizes curriculares, o que comprometeria a estabilidade dos horários e conteúdos das disciplinas já existentes. Uma outra maneira de

⁴⁸ Grifo da autora.

emersão do tema de gênero e de sexualidade posta nos PPCs é a cópia exata do trecho da Resolução 002/2015 que versa diretamente sobre a necessidade da inclusão desses temas: [...] Se, por um lado, a universidade demonstra preocupação em enunciar as obrigatoriedades e, com isso, de alguma maneira, se compromete a cumpri-las; de outro, demonstra descaso ao não elaborar mais a questão para além do que já está dado pelas instâncias superiores. Por outro lado, ainda, incluir em seus PPCs as palavras dadas pelas normas não significa que seus discursos internos e seus fazeres rotineiros necessariamente irão se alterar de alguma forma. (FABRÍCIO, 2020, p. 80).

No que diz respeito às disciplinas sobre gênero oferecidas nos cursos de Pedagogia da região Sudeste temos que “praticamente metade delas são obrigatórias e a outra metade são disciplinas optativas” (FABRÍCIO, 2020, p. 82), porém a carga horária da maioria dessas equivale a 60 horas por semestre, sendo que a carga horária alcança 120 em apenas uma disciplina de uma média de 3400 horas para a conclusão do curso, corroborando para que a discussão ainda seja rasa, apesar de sua emergência e urgência, segundo Fabrício, “das disciplinas que versam sobre gênero, a maioria não é relacionada à temática ou à formação específica para o trabalho com a pequena infância”. (FABRÍCIO, 2020, p. 83) .

A autora ainda apresenta, na seção 4.4, que há uma produção discursiva nas ementas disciplinares que aponta para uma tendência de inserção da palavra gênero “apenas quando se cita as normativas representativas da formação inicial de professoras/es [...] falam sobre gênero dentro das manifestações sociais, de igualdade entre os gêneros, dissociando gênero da sexualidade”. (FABRÍCIO, 2020, p. 84-85).

A autora aponta como conclusão que as indagações continuam, que as dúvidas são inumeráveis, que é necessária a discussão sobre gênero na educação infantil, que é importante o aprofundamento e produção de dados científicos para o combate às *fake news* e aos “pseudocientificismos” (FABRÍCIO, 2020, p. 90).

3.3 Contribuições da ACD para as pesquisas sobre gênero e sexualidade(s) nos cursos de Pedagogia

Para analisar os discursos produzidos nos cursos de Pedagogia a partir da produção acadêmica de 2000 a 2020, optamos pela abordagem Faircloughiana por entendermos que a ACD utiliza as seguintes categorias de análise textual, prática discursiva e prática social com a intencionalidade de compreender as construções ideológicas de um texto/discurso, conforme Fairclough nos diz:

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 94-95).

Importante ainda salientar que, parafraseando Fairclough, há três aspectos de efeito constitutivo do discurso a saber que este contribui para a construção das 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'eu' (Fairclough, 2016). O segundo efeito constitutivo do discurso, é que "contribui para construir relações entre as pessoas" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). O terceiro efeito constitutivo do discurso "contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crença" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95), seria o sistema de crença o discurso antigênero? Reproduzindo, assim, a sociedade como ela de fato é. Dessa forma, temos as três funções da linguagem e suas "dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso", a 'identitária', a 'relacional' e a 'ideacional' (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96). Temos, assim, que a prática discursiva é constitutiva, criativa e:

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96).

3.3.1 Análise textual do corpus da pesquisa

Com a intencionalidade de responder à questão central da pesquisa, buscamos através da ACD, segundo Fairclough (2016), analisar as três dimensões do discurso: textual, discursiva e social que se sobrepõem na produção e consumo do texto pelas/pelos pesquisadora/es. Dessa maneira há na ACD a preocupação de "descobrir, revelar e divulgar aquilo que está implícito, rejeitando a "naturalização" dos processos sociais, permitindo que as ideologias subjacentes ao discurso, bem como relações de dominação instituídas por elas, sejam reveladas (SANTOS; BISPO; DOURADO, 2015, p. 56).

Na análise textual, o texto é destrinchado em categorias como o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. O vocabulário traz o estudo das palavras individualmente. A gramática ater-se-á às palavras no interior das frases e orações. As palavras do mesmo campo semântico, sinônimos e conjunções são consideradas na coesão. Já na estrutura textual teremos como base as propriedades organizacionais do texto em si. (FAIRCLOUGH, 2016).

No quadro a seguir, trazemos o *corpus* da pesquisa com o vocabulário recorrente em referência à formação de professoras/es acerca das temáticas de gênero e sexualidades, utilizaremos as palavras chaves, os traços de intertextualidade nas pesquisas, as metáforas, os fatores culturais, ideológicos e históricos que atravessam este *corpus*. O quadro 10 apresenta uma sistematização dos elementos da análise textual.

Quadro 10: Elementos da análise textual

Tipo de análise	Elementos analisados
Análise textual	• Vocabulário - analisar as palavras, seus contextos de uso nas pesquisas, seus significados cultural, variável, mutável. • Lexicalização - identificar os novos sentidos das novas palavras no texto. • Intertextualidade - Localizar os outros textos dentro das pesquisas. • Metáfora - localizar, caracterizar as metáforas usadas, verificar os fatores cultural, ideológico, histórico que determinam sua escolha no texto.

Fonte: A autora, 2022.

História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia

No trabalho em questão, a autora Koerich apresenta no título escolhido uma problematização ao utilizar o termo presença-ausente tensionando a presença-ausência das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. A autora faz uma busca incessante acerca da formação de docente, ora formação de educadores, acerca da formação para a educação para sexualidade e gênero a partir de entrevistas com quatro egressas das duas instituições que constituem o campus e com quatro professoras destas. Em suas análises, a autora pondera que uma das instituições está em adequação curricular e que a outra margeia as temáticas, muitas das vezes inviabilizando-as, conforme relata que:

[...] percebemos o quanto a temática de sexualidade e de gênero estão marginalmente no processo de formação dos(as) educadores(as). A

impressão que temos é de que não há um trabalho sobre isso no curso, nem mesmo uma preocupação a respeito. Apenas percebemos que a sexualidade e as relações de gênero podem ser trabalhadas e discutidas nas disciplinas presentes na grade curricular, porém de modo a depender do interesse ou não do responsável por ela. (KOERICH, 2007, p. 91).

Enquanto que a outra instituição analisada percebe e valoriza a temática de sexualidade e de gênero pois:

[...] acredita ser de extrema importância a temática de sexualidade e principalmente de gênero, mas pensa também a respeito da complexidade dessas questões, pois ao citar sexualidade atenta para toda a amplitude dessa discussão, tendo receio do modo como pode ser abordada, pois se fosse inserida no curso de Pedagogia uma discussão sobre sexualidade que não compreendesse sua importância e complexidade, reproduziria a ideia que nos é apresentada como senso comum, reforçando preconceitos e talvez formando outros. Sexualidade e gênero nesse curso de Pedagogia não possuem um locus específico para sua discussão. Mas isso não quer dizer que não estejam presentes. [...] a temática pode aparecer dependendo da postura de cada professor, assim como da curiosidade e da dinâmica da turma deste curso, mas isso não implica em um trabalho sistemático, proposital, apenas demonstra que a sexualidade e as relações de gênero não são temas de relevância aparente, pois não há um trabalho efetivo sobre isso. (KOERICH, 2007, p. 91-92).

Diante do exposto, é importante ressaltar o quanto a situação analisada aponta para pequena produção acadêmica "... como artigos, dissertações e teses sobre sexualidade e gênero" (KOERICH, 2007, p. 92). Nota-se uma alternância no texto dos termos gênero versus relações de gênero e do termo formação docente versus formação de educadores pela autora ora como sinônimos e outras como termos distintos e independentes, possivelmente, devido ao momento cultural, histórico e político que é de abertura mas ainda de muitas aprendizagens outras acerca da temática.

As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero

Em seu trabalho, Costa (2009) apresenta no título de sua pesquisa que as análises serão realizadas a partir do recorte de gênero. Entretanto, investiga as concepções das alunas acerca da sexualidade, alunas que são discentes do curso de Pedagogia, mas que já atuam como professoras na Educação Básica. Existe aí uma diferença vocabular entre análise a partir do recorte de gênero versus investigar a partir do recorte de gênero as concepções de sexualidade, que é demarcada ao longo do texto. Ou seria o recorte de gênero que dá o suporte à pesquisa em si ou as

concepções das alunas acerca da sexualidade? Há como (des)imbricar os termos? A perspectiva do trabalho é sobre gênero ou relações de gênero? Os termos gênero e relações de gênero se imbricam no decorrer do texto como palavras sinônimas, certamente para atender à demanda cultural e ideológica acerca do termo gênero dada à perspectiva da autora que ainda apresenta em seu estudo os termos sexualidade e sexo; Educação Sexual, interseções com o gênero quanto ao ser mulher e ser professora:

Portanto, podemos observar como o “dito” e o “não dito”, como explica Louro (2003), revelam intencionalidades marcantes na construção das concepções de sexualidade dos sujeitos. Além disso, devemos destacar o papel do gênero na formulação destas concepções, uma vez que tanto as situações consideradas positivas, como negativas sobre a sexualidade refletem questionamentos, angústias, preconceitos e experiências do mundo socialmente construído e visto como feminino. (COSTA, 2009, p. 89).

Currículo, gênero e identidade na formação de professores(as)

Na pesquisa de Costa (2011), há uma preocupação com a constituição do currículo dos cursos de Pedagogia, acerca daquilo que não se oferece de conhecimentos aos estudantes, questiona-se o que se ensina ou se aprende, de uma maneira e não de outra a partir do que se apresenta no currículo oculto e, que é responsável pela formação de professoras/es, com menção ao vocábulo 393 vezes ao longo de sua escrita. Há, uma preocupação da autora alinhada ao currículo que é a formação docente e as identidades de gênero que se constroem /se produzem ao longo desta formação, aponta ainda que as IES demonstram preocupação em atender/acatar as DCNs para o curso de Pedagogia.

Pensar na expansão das possibilidades de atuação destes profissionais pode representar uma chance de incluir os temas de gênero e sexualidades em suas formações. Com o processo formativo respaldado nas DCNs, encontramos, aí, outra brecha: fazer valer o que as DCNs tratam, utilizando o seu discurso em favor da prática desses temas. (SILVA, 2011, p. 98-98).

Gênero e sexualidade na Formação Docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA

Martins (2012), no título de sua pesquisa, já propõe uma análise das propostas de currículo/disciplinas para o curso de Pedagogia da UFMA que abarque as temáticas de gênero e sexualidade, a partir do currículo. A autora busca compreender

os processos subjetivos presentes nos documentos investigados, suas escolhas políticas e a forma como trataram as temáticas gênero e sexualidade (MARTINS, 2012). A partir de uma análise histórica-política dos acontecimentos e as possibilidades que estes trouxeram, temos que:

Tais acontecimentos possibilitaram o desenvolvimento dos primeiros estudos que abordam, de forma específica, a sexualidade no espaço escolar surgidos, no Brasil, no final da década de 1970 e início de 1980, sob a influência dos movimentos feministas. O foco dos estudos girava em torno de questões da identidade sexual. É desse período o registro do primeiro projeto de institucionalização da educação sexual. [...] surgem entidades com fins de controle populacional, [...] com objetivos controladores da reprodução, em que o exercício de liberdade à reprodução das mulheres condiciona-se ao acesso à saúde. [...] houve a proposta de introduzir a orientação sexual nas escolas, o que repercutiu negativamente na época. É interessante pontuar que o discurso da reprodução passou a ser associado, também, ao nível de escolaridade e de fatores econômicos. (MARTINS, 2012, p. 41).

Percebemos aqui um discurso articulado com os acontecimentos acerca dos primeiros estudos que realizam a abordagem da sexualidade no espaço escolar a partir de um momento histórico e político específicos.

“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS

Em sua tese, Alissandra Hampel, orientada por Jane Felipe, discute e faz a análise da importância da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores/as, tanto na graduação quanto no nível médio. A pesquisa busca analisar os currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade da Região Campanha, além de buscar encontros para discussão e reflexão de conceitos que tenham relação com uma Educação para a Sexualidade, bem como as representações de gênero a partir de artefatos culturais regionais. A autora afirma a necessidade de pensar um currículo que seja capaz de incorporar as demandas a partir das perspectivas que abarque a sexualidade em toda sua complexidade. Os discursos apresentados partem das marcas regionais do que é ser homem e do que é ser mulher na região da Campanha, uma região constituída a partir de uma sociedade patriarcal, marcas estas que a autora busca (des)construir e (re)construir com sua pesquisa. Inclusive, o título da tese “a gente não pensava nisso” tem relação com o discurso apresentado por um dos sujeitos entrevistados para a pesquisa.

[...] a escolha do título da tese faz uma referência ao espaço geográfico onde a mesma foi elaborada e também é uma demonstração de como é difícil discutir sobre sexualidade em determinados espaços, principalmente, os de formação, onde o espanto de um dos sujeitos, ilustra a dificuldade e a ausência destes questionamentos por parte das agências acadêmicas. (HAMPEL, 2013, p. 19).

Experiência e constituição de sujeitos-docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia

Em sua tese, Castro (2014), usa da lexicalização no título de seu trabalho para fazer analogia com os sujeitos que ensinam, mas que também aprendem quando em formação. A proposta de sua tese é investigar as experiências a partir de uma disciplina que ministra no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, “Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação” através da articulação e problematização acerca da formação docente. Apresenta ainda a discussão sobre homossexualidades, heteronormatividade, homofobia, o discurso religioso como meio de assujeitamento e do controle moral. O autor busca problematizar o questionamento quanto ao atravessamento do gênero e da sexualidade com a formação docente na Universidade (CASTRO, 2014). Previamente se apresentam as ideologias acerca destas temáticas perpassando pelo discurso religioso e pelos discursos das alunas em seus diários de bordo. Acerca da formação docente inicial Castro afirma que:

A formação docente inicial se insere no conjunto de mecanismos vinculados a contextos sociais, culturais e históricos específicos, que colocam em ação certas estratégias por meio das quais as estudantes de Pedagogia em formação produzem ou transformam a experiência que têm de si mesmas, os modos como se tornam objetos para si mesmas e como suas experiências com os gêneros e as sexualidades são elaboradas e reelaboradas a partir das relações em que elas pensam a si mesmas. (CASTRO, 2014, p. 17).

Contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica

A tese de Santos (2016) é construída em um momento político difícil, que antecede a perpetração do golpe antidemocrático, em meio a discursos repletos de ideologias conservadoras amparadas por *fake news*. Sua pesquisa pretende analisar as contribuições do currículo da formação de professoras e professores para a prática pedagógica com gênero e sexualidade na Educação Básica (SANTOS, 2016). Em suas análises, a autora apresenta “... que gênero e sexualidade estão presentes no

currículo prescrito e vivido da formação, bem como na prática pedagógica docente da Educação Básica” (SANTOS, 2016, p. 12). Ademais, Santos (2016) afirma:

Por outro lado, há necessidade de ser intensificado na formação o trabalho com as experiências escolares e de ensino das professoras como conteúdo formativo, para sua ressignificação na prática, em vista da dificuldade da contribuição para a realização de sínteses do conhecimento. As tensões entre resistências e demandas no seio da sociedade referentes a gênero e sexualidade na educação perpassam os limites do trabalho docente, representando desafios que cobram articulações institucionais, formação continuada e relações entre as dimensões da prática pedagógica institucional (docente, discente, gestora e gnosiológica). (SANTOS, 2016, p.12).

Ademais a autora apresenta que “as diretrizes para Pedagogia há uma menção a gênero e sexualidade no artigo 5º, inciso X, referente às demandas para as egressas e os egressos do Curso de Pedagogia” (SANTOS, 2016, p. 121) que corrobora com seus estudos por ser um documento alvo de disputas de narrativas construídas por políticos conservadores da bancada da bíblia que encontra apoio em setores da sociedade civil. O documento supracitado faz menção ainda à “diversidade, com intervenção na perspectiva das diferenças, entre elas, de gêneros e de sexualidades” (SANTOS, 2016, p. 121), quanto à formação inicial a Diretriz menciona gênero e sexualidade 22 vezes e contempla as questões socioambientais, éticas, estéticas e sua interseccionalidades como etnia e raça, gênero dentre outras com vistas a garantir uma educação equânime.

A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais

A pesquisa de Soares tem início e defesa em um momento político marcado por disputas ideológicas conservadoras pautadas em valores religiosos, perpassando pela organização do golpe, o *impeachment*, a assunção do vice-presidente e uma nova eleição em curso. A tese tem como proposta a análise da trajetória de inserção de disciplinas que abordam as temáticas de gênero e diversidade sexual. Tais trajetórias “são marcadas por ações ora individuais, ora coletivas, decorrentes do envolvimento das/os docentes com os marcadores de gênero e diversidade sexual” (SOARES, 2016, p. 10), o que reforça o discurso ideológico pessoal/coletivo. Importante ressaltar que, mesmo com uma Resolução e uma Diretriz que trazem em seus documentos a menção a gênero e sexualidade, o estudo aponta para ações de

docentes que são marcadas pelo interesse individual ou coletivo para levar tais temáticas para sua prática acadêmica/pedagógica, conforme menção anterior. Ademais, o autor afirma acerca da importância de seu estudo que:

É na relação com a/o outra/o e com o mundo que construímos nossas ações e reflexões sobre o fazer humano, especialmente, ao observarmos os marcadores sociais que nos diferem umas das outras ou uns aos outros. Nesse sentido, cabe mencionar a importância da Educação, dentre outras áreas da sociedade, como estrutura capaz de se posicionar pela igualdade de gênero [...] Há que se refletir sobre as diversas práticas e mentalidades que são construídas nas diversas instituições e espaços da sociedade brasileira. A compreensão crítica da História passa também pelos avanços, permanências e recuos da política educacional brasileira no que tange ao debate de gênero, sexualidade e diversidade sexual.[...] permeia um campo de lutas por justiça social que garanta os princípios preconizados na Carta Magna de 1988, tais como: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humano, os valores sociais do trabalho da livre iniciativa e o pluralismo político. (SOARES, 2018, p. 23-24).

Formação docente e licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade

Oliveira (2019) é militar e está geograficamente no olho do furacão quanto às discussões de gênero e sexualidade, por ser este espaço majoritariamente machista. Em sua dissertação, o autor aponta para a centralidade que as temáticas de gênero e sexualidade têm nos debates políticos e educacionais contemporâneos com impacto nas atividades desenvolvidas no chão da escola, bem como reflete na formação docente que possibilite lidar com tais demandas. Ao longo da análise das entrevistas realizadas, o autor apresenta os diferentes discursos que surgem, discursos esses repletos de ideologias distintas mas que conversam entre si no diz respeito aos movimentos sociais e ao desenvolvimento de pesquisas/projetos de extensão voltadas/os para as temáticas supracitadas, as análises, inclusive, são pautadas em eixos como “a Articulação com os Documentos; Religião e LGBTfobia; Políticas Públicas; Abordagens das Temáticas; e Desafios da Profissão Docente” (OLIVEIRA, 2019, p. 6). Quanto à importância do curso de Pedagogia com foco na formação de profissionais temos:

Um curso universitário com foco na formação dos/as profissionais de Pedagogia, comunica as formas como considera e organiza os diversos conhecimentos necessários para a formação profissional por meio de seu currículo, ementas e programas das disciplinas. Numa primeira aproximação, podemos afirmar que em ambas as universidades a presença do campo semântico referido às relações de gênero e sexualidade nas disciplinas

analisadas é ainda tênue. No que diz respeito à análise do campo semântico nos documentos, o grande destaque foi a presença reduzida das palavras gênero e sexualidade, identidade/orientação sexual nos PPCs, nas ementas e nos programas. (OLIVEIRA, 2019, p. 97).

Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente

A pesquisa de Simões (2020) apresenta todo um discurso pautado na política, na subjetivação de sua existência enquanto Mulher Negra ativista e militante, centrado na Ancestralidade. A autora apresenta uma cartografia acerca das concepções de gênero e sexualidade na formação de professoras e professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Codó e tem como objetivo a análise destas concepções supracitadas que estão presentes no curso, no período de 2015 a 2019 e no Projeto Pedagógico do Curso, assim como a partir dos egressos do período mencionado, bem como a possibilidade de contribuição para a formação docente destes. Quanto ao território da pesquisa e o termo ‘espirais’ a autora afirma que:

As formas de construção epistemológica acerca de determinado objeto de pesquisa oferecem um leque de possibilidades também sobre sua construção epistemológica. Nesse sentido, compreendo que um fenômeno pesquisado pode apresentar-se como um prisma de múltiplas faces, a atuação da pesquisadora é relevante, pois esta, atenta-se às variantes de significados e representações sociais, culturais, científicas, dentre outras vertentes desse objeto. [...] a pesquisa emerge de reflexões sobre lugares próprios, quais sejam a Educação Superior no interior do Maranhão, um estado majoritariamente preto, empobrecido, nordestino e africano-diaspórico; e a Pedagogia, um curso com diversas nuances históricas e presentemente estigmatizado por moldar-se em um corpo de maioria feminina, produzindo estereótipos e preconceitos baseados no gênero, ponto discutido no decorrer da leitura (SIMÕES, 2020, p. 30).

Simões traz apontamentos importantes em sua pesquisa acerca do momento político no qual se insere sua pesquisa, pontuando sobre políticas públicas de reparação, sobre a atuação dos movimentos sociais e suas diversas vozes a favor das pessoas e grupos marginalizados sistematicamente em diversas relações de poder se imbricam em vários momentos.

Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste

Fabício (2020) apresenta, no título de sua dissertação, a proposta de um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste, importante o quanto a autora demarca seus sujeitos da pesquisa a partir do vocábulo “professoras”, a pesquisadora apresenta suas inquietações e reflexões acerca do momento político em curso durante o fazer de sua pesquisa. Há pressupostos que, segundo a autora, corroboram para sua pesquisa como os da Resolução 002/2015. A Resolução 002/2015 é pormenorizada em alguns momentos da escrita mediante os devidos imbricamentos com a postergação quanto ao seu imediato aceite por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), enquanto disputa de poder e relações de poder nas políticas educacionais. Há toda uma linha do tempo histórica acerca das instituições voltadas para a educação de crianças de 0 a 6 anos, bem como do movimento feminista no Brasil e outros movimentos sociais com poder de destaque em suas reivindicações que foram, aos poucos, pautando discussões em diversas áreas governamentais com inserção de suas pautas na formação de professoras/es no Brasil (SIMÕES, 2020). Toda efervescência política mundial e nacional acerca das mulheres são expostas pela autora em sua pesquisa. A autora aponta sobre a problematização das normas sociais de gênero e afirma que:

A problematização das normas sociais de gênero inicia-se com os movimentos feministas em prol do direito de trabalho e de voto, como já ocorrido no primeiro capítulo. É através das questões suscitadas pelo exercício político e intelectual que se passa a investigar quais são os efeitos sociais dessa construção binária de sexo e gênero (SIMÕES, 2020, p. 41) .

Os discursos apresentados são carregados de ideologias conservadoras com base em crenças religiosas a despeito da ciência e da pesquisa, por políticos da ala conservadora com falácias pelo bem da família e da igreja em diversos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs).

3.3.2 A prática discursiva no corpus da pesquisa

A prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, bem como a variação desta em diferentes tipos de discurso de acordo com fatores e contextos sociais específicos (FAIRCLOUGH, 2019). Vale salientar que de

acordo com Fairclough “alguns textos são transformados em outros textos” (FAIRCLOUGH, 2019, p. 112).

No *corpus* da pesquisa, temos a estrutura e as características percebemos a presença da intertextualidade com a ligação de um texto ao outro por semelhança de teor e conteúdo que conversam entre si e, até mesmo, mediante os desdobramentos destes. Para tal questão Fairclough afirma que:

Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. [...] conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado - convenções existentes e textos prévios - no presente. [...] de maneira relativamente convencional e normativa: os tipos de discurso tendem a transformar em rotina formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-las (FAIRCLOUGH, 2019, p. 119).

O quadro 11 apresentará de maneira específica e objetiva os gêneros textuais (*o corpus*) e sua intertextualidade.

Quadro 11: Texto e intertextualidade

Gênero	Vocabulário recorrente	Como aparecem
História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia	Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, currículo, presença-ausente.	Os termos gênero e sexualidade , currículo , curso de Pedagogia são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa acerca de uma educação pautada na equanimidade.
As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero	Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, concepções, currículo, PCN.	Os termos gênero e sexualidade , currículo , curso de Pedagogia , concepções são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa no que tange às concepções das alunas, que já atuam no espaço escolar, acerca das temáticas.
Currículo, gênero e identidade na formação de professores(as)	Gênero, sexualidade, relações de gênero, currículo, curso de Pedagogia, PCN.	Os termos gênero e sexualidade , currículo , curso de Pedagogia são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa e reforçar a importância do currículo para a formação de professoras/es para que tenhamos uma educação equânime.
Gênero e sexualidade na Formação Docente: uma análise no curso de	Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, PCN.	Os termos gênero e sexualidade , currículo , curso de Pedagogia , são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa e reforçar a importância do estudo para a sociedade.

Pedagogia da UFMA		
“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS	Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, PCN, região da Campanha/RS.	Os termos gênero e sexualidade, currículo, curso de Pedagogia, região da Campanha/RS são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa e reforçar a importância do currículo para a formação de professoras/es para que tenhamos uma educação que possa expurgar as imposições de identidade gênero regional que é marcadamente machista e misógina, de maneira que a educação seja, efetivamente, equânime.
Experiência e constituição de <i>sujeitos-docentes</i> : relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia	Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, diário de bordo PCN.	Os termos gênero e sexualidade, currículo, curso de Pedagogia, diário de bordo são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa e reforçar a importância de um currículo para a formação de professoras/es para que tenhamos profissionais que sejam <i>sujeitos-docentes</i> de sua prática docente em prol de uma educação e sociedade capazes de expurgar as imposições de identidade gênero e, assim, assegurar o direito a uma educação seja, efetivamente, equânime.
As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica	Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, PCN, Diretriz/es, Resolução.	Os termos gênero e sexualidade, diretriz/es, Resolução, currículo, curso de Pedagogia , são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa e reforçar a importância do currículo para e na formação de professoras/es para que possamos assegurar uma educação que possa expurgar as imposições de identidade gênero de maneira que a educação seja, efetivamente, equânime.
A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais	Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, PCN, Diretriz/es, Resolução.	Os termos gênero e sexualidade, currículo, curso de Pedagogia, Diretriz/es, Resolução são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa e reforçar a importância de um currículo na e para a formação de professoras/es para que tenhamos uma educação que possa expurgar as imposições e opressões de identidade gênero e de gênero e todas as suas formas de violência, de maneira que esta seja, efetivamente, equânime.
Formação docente e licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade	Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, PCN, instrumentalizam, interseccionalidade, transversalidade.	Os termos gênero e sexualidade, currículo, curso de Pedagogia, interseccionalidade, transversalidade são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa e reforçar a importância de um currículo na e para a formação de professoras/es para que tenhamos uma educação que possa expurgar as imposições de identidade gênero, que as

		categorias etnia/raça/classe sejam contempladas, de maneira que esta seja, efetivamente, equânime.
Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente	Ancestralidade, Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, transversalidade do tema, Interseccionalidade.	Os termos Ancestralidade, gênero e sexualidade, currículo, curso de Pedagogia, interseccionalidade, transversalidade são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa e reforçar a importância de um currículo na e para a formação de professoras/es para que tenhamos uma educação que possa expurgar as imposições identitárias de gênero, que a Ancestralidade enquanto tecnologia, que as categorias etnia/raça/classe sejam contempladas, de maneira que esta seja, efetivamente, equânime.
Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste	Gênero, sexualidade, relações de gênero, curso de Pedagogia, infância, Resolução, Diretriz/es, governamentabilidade.	Os termos gênero e sexualidade, currículo, curso de Pedagogia, Diretriz/es, Resolução são utilizados recorrentemente para antecipar a intencionalidade da pesquisa, além de reforçar a importância e a força de um currículo na e para a formação de professoras/es, mediante a alteração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos a partir da Resolução e da Diretriz, para que tenhamos uma educação que possa expurgar as imposições e opressões de identidade gênero e de gênero, todas as suas formas de violência, de maneira que esta seja, efetivamente, equânime.

Fonte: A autora, 2021.

Os termos recorrentes no corpus de análise aqui elencados no quadro revelam a presença de discursos outros que nos fornecem pistas da intencionalidade e pretensão de cada pesquisa ainda que em *espaços-tempo e espaços geográficos* diversos que dialogam com a dimensão da prática social, mas que rejeita aspectos ideológicos e hegemônicos. Parte daí a contribuição de Fairclough (2019) para fazer o devido direcionamento acerca de intentar que os textos apresentam maneiras peculiares em consonância às conveniências do sistema vigente “uma perspectiva intertextual é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um texto a outro.” (FAIRCLOUGH, 2019, p. 119).

3.3.3 Discurso como prática social no corpus da pesquisa

A análise do discurso, enquanto prática social, abarca o conceito de discurso “... em relação à ideologia e ao poder” (FAIRCLOUGH, 2019, p. 121). A categoria/teoria de ideologia apresenta que:

[...] as ideologias são significados/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. [...] as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural e, assim, por diante e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia. (FAIRCLOUGH, 2019, p. 122-126).

A categoria/teoria hegemonia apresenta uma “liderança tanto quanto dominação nos domínios [...] é o poder sobre a sociedade como um todo [...] é a construção de alianças e a integração.” (FAIRCLOUGH, 2019, p. 127).

As categorias ideologia e hegemonia enquanto elementos desta análise da prática social e como terceira dimensão proposta por Fairclough serão analisadas conjuntamente devido ao encadeamento dos textos entre si, nos quais analisaremos o todo. Destarte, Fairclough afirma que:

É devido a sua inter-relação que a dimensão da prática discursiva em minha teoria tridimensional pode mediar a relação entre as dimensões da prática social e do texto: é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os microprocessos que moldam o texto (FAIRCLOUGH, 2019, p. 120)

Quadro 12: Discurso e prática social

Discursos	Exemplos
História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia	A presença-ausente da temática de sexualidade e dos estudos de gênero no curso de Pedagogia foi observada através das nossas entrevistas e das análises aos documentos de identidade dos cursos pesquisados. Tanto com os(as) coordenadores(as) como com as acadêmicas são unânimes em dizer que este é um assunto de extrema relevância. Não há uma fala que coloque uma ideia contrária a essa, mas todos também são unânimes em tecer críticas em relação à formação inicial. Seja na não visualização da sexualidade e de gênero na sala de aula, na falta de estudos e debates aprofundados, ou mesmo na presença fragmentada, limitada em uma disciplina (KOERICH, 2007, p. 99).
As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do	Observamos também que se a sexualidade é praticada somente pelos dois gêneros, a única maneira aceita de se satisfazer sexualmente então é a heterossexual. Neste sentido, outra verdade sobre o sujeito é imposta,

curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero	ou seja, a sexualidade é por direito heterossexual e se assim não for, a manifestação que foge da norma emerge, sendo essa a homossexual. Portanto, esses discursos também afirmam que a sexualidade só pode ser vivida no âmbito da heteronormalidade, o que certifica aos sujeitos uma linha tênue entre o que é normal e o que não normal na prática sexual (COSTA, 2009, p. 80).
Currículo, gênero e identidade na formação de professores(as).	Pensar o currículo como produto e produtor de identidades de gênero - homens e mulheres - me faz refletir sobre os discursos destas instituições como detentores do que pode ser falado e pensado, quem pode falar, quando, de que lugar e com que autoridade (SILVA, 2011, p. 97)
Gênero e sexualidade na Formação Docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA	Muito embora o documento se proponha ofertar uma “formação mais ampla e crítica, [e que possibilite] atuar de forma transformadora nas múltiplas dimensões com que o trabalho pedagógico se apresenta” (UFMA, 2007, p. 12), torna-se relevante olhar para as múltiplas subjetividades que perpassam as políticas educacionais que, em seus exageros e equívocos, possibilitaram diferentes organizações curriculares e que pouco avançam na direção e produção dos saberes em gênero e sexualidade (MARTINS, 2012, p. 113).
“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS	No contexto de investigação aqui apresentada a compreensão do currículo como um conjunto de práticas discursivas que produzem sujeitos, faz com que as questões relacionadas com a sexualidade na Formação de Professores/as sejam vistas como constitutivas dessas práticas e desses sujeitos também (HAMPEL, 2013, p. 155).
Experiência e constituição de <i>sujeitos-docentes</i> : relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia	As sexualidades aparecem em algumas imagens nos diários de bordo, sobretudo, pelo discurso da ‘diversidade sexual’, que provoca nas estudantes pensamentos um tanto perturbadores, seja por se darem conta dos preconceitos que estão ao seu redor ou que elas mesmas apresentam, seja pelo estranhamento causado pelas referências às sexualidades não-heterossexuais discutidas durante as aulas (CASTRO, 2014, p. 132).
As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica	Teorias e conceitos atuais dos estudos feministas sobre as relações de gênero correlacionadas com questões de identidade, sexualidade, (re)produção de desigualdades e interconectadas ao campo da educação. Discussão de processos de socialização, diferenciação e identificação pessoal e social, bem como problemáticas específicas advindas de inter-relações que o gênero possui com as redes de poder, classe, raça, etnia e suas implicações para as práticas educativas (UFPE, 2008, p. 53) (SANTOS, 2016, p. 123).
A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais	Nesse sentido, ao trazer as trajetórias das disciplinas de gênero e diversidade sexual na formação inicial de professoras/es da Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, este estudo pretende contribuir para esse debate, apontando a formação inicial dessas/es profissionais como uma alternativa de trabalho sobre gênero e sexualidade no campo da Educação (SOARES, 2018, p. 38).
Formação docente e licenciatura em Pedagogia: Interlocução	No que diz respeito à análise do campo semântico nos documentos, o grande destaque foi a presença reduzida das palavras gênero e sexualidade, identidade/orientação sexual nos PPCs, nas ementas e nos programas (OLIVEIRA, 2019, p. 97).

com questões de gênero e sexualidade	
Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente	Assim, ao considerarmos o lugar da pesquisa, a formação pública de professoras em Pedagogia, e o papel da pesquisa em e para a Educação com um olhar descentralizado, viabilizamos novos diagnósticos das realidades do ambiente educacional, na transversalidade com gênero e sexualidade, ampliando fontes de trabalhos científicos e estabelecendo correlações entre diferentes temáticas na Educação (SIMÕES, 2020, p. 77).
Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste	A investigação a qual essa pesquisa se propõe faz-se necessária na medida em que outras formas de produzir diferentes sujeitos estudantes começam a se anunciar dentro dos documentos oficiais. Esse movimento forja, assim, a urgência de reformulação dos currículos de cursos de licenciatura – incluindo os de Pedagogia, objeto de investigação desta pesquisa – anteriores à 2015. Portanto, uma necessidade de esquadramento dessa produção, tendo como ponto de partida a Resolução 002/2015, torna o presente trabalho pertinente (FABRÍCIO, 2020, p. 54).

Fonte: A autora, 2022.

Fairclough nos faz um alerta acerca das “ideologias estão nos textos [...] não é possível ‘ler’ as ideologias nos textos” (FAIRCLOUGH, 2019, p. 123). Temos nos textos do *corpus* a repetição dos termos **gênero, sexualidade e currículo** que nos propõe refletir e perceber que as/os produtores destes consideraram estes vocábulos para a construção e constituição de suas pesquisas, de maneira que assim apresentam explicitamente a intencionalidade e importância social e política de seus estudos. Bem como termos como **interseccionalidade e transversalidade** que contribuem e corroboram para a construção e constituição de estudos que possam assegurar a equanimidade na educação e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS EM CONSTRUÇÃO, (DES)CONSTRUÇÃO, (RE)CONSTRUÇÃO E MOVIMENTO

Nossas considerações finais em movimento de construção, (des)construção e (re)construção, assim, o são por entendermos que o estudo, a pesquisa em si não se extingue, sequer finda aqui, pois partimos da premissa que gênero e sexualidades, enquanto categorias múltiplas e complexas estão em movimento constante nos diversos *territórios sociogeográficos* e em seus *espaços-tempo*.

Nossa pesquisa busca investigar gênero e sexualidade(s) na produção acadêmica da área de educação acerca da formação inicial de professoras em gênero e sexualidade(s), especificamente, no curso de Pedagogia no período dos primeiros vinte anos do século XXI, de 2000 a 2020, a partir do levantamento do tipo Estado do Conhecimento. A trajetória metodológica ancora-se em teóricas e teóricos como Bento, Butler, Foucault, Louro, Scott para dar sustentação aos debates acerca de tecnologia de gênero, sexualidade, gênero e sexualidade na educação, gênero enquanto categoria útil de análise histórica, respectivamente. Temos, em Fairclough (2019), as três dimensões, que constituem seu quadro para análise dos discursos produzidos pela produção acadêmica que constituem nosso *corpus*.

Temos como possibilidade de resposta às nossas questões centrais da pesquisa que os cursos de formação de professoras/es têm contribuído para o desenvolvimento das temáticas de gênero e sexualidade a partir das alterações já implementadas em seus PPCs, aqueles que ainda não as fizeram, contribuem mediante as devidas brechas que as temáticas dos Direitos Humanos podem oportunizar para a discussão de gênero e sexualidades, com o atravessamento das interseccionalidades e transversalidades possíveis e necessárias para que haja equanimidade.

Quanto à produção acadêmica que constitui nosso *corpus* temos propostas elaboradas que, paulatinamente, em nível de Mestrado e Doutorado trazem como premissa a garantia de uma educação com justiça social e com equanimidade, na Educação Básica, nos anos iniciais, assim como nos cursos de Pedagogia. Tais propostas perpassam por disciplinas que abarcam as temáticas em tese ou ações que as tangenciam a partir das brechas que podem ser aproveitadas e criadas.

As tendências teórico-metodológicas das pesquisas em nível de Mestrado e de Doutorado perpassam pela revisão bibliográfica com base nas perspectivas

pós-estruturalistas com análise documental, análise do discurso, análise de conteúdo, cartografia, pelo Estado do Conhecimento, pelas entrevistas, estudos de gênero e estudos feministas, diário de bordo e oficinas.

Diante da perplexidade de discursos que se apresentam ao longo de todos os trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa, sejam eles oriundos de entrevistas, diários de bordo e oficinas corroboram para que possamos prosseguir em pesquisas outras que possam (des)construir o discurso ideológico e hegemônico que ainda transita com a intencionalidade de assegurar, como já dito, uma educação e uma sociedade equânimes e com justiça social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

AMARO, Ivan. A docência amordaçada: o silenciamento das relações de gênero e sexualidade no PNE e nos planos municipais de educação. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, XI, 2016. **Anais [...]** México: Universidad Pedagógica Nacional, 2016. p. 1-21.

AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2017. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 20 fev. 2019.

AMARO, Ivan. A escola no armário: o apagamento das relações de gênero e das sexualidades no PNE e nos Planos Municipais de Educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE, 4; Encontro Internacional de Estudos de Gênero. 2, 2016. **Anais eletrônicos [...]** Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, p. 1 -17, 07/2016.

AMARO, Ivan. Discutir (ainda mais) gênero e sexualidades na escola: por uma pedagogia da pergunta nos/dos/com os cotidianos escolares. In: AMARO, Ivan, SEPULVEDA, Denize (org.). **Gêneros e sexualidades na ordem do dia**. Curitiba: CRV, 2018. p. 21-41.

AMARO, Ivan; SITE, Roseclair. Formação inicial e continuada de professorxs: a (in)visibilização das temáticas de gênero e sexualidades nos currículos. In: SEMINÁRIO EDUCACIONAL DESFAZENDO GÊNERO, 4. 2019, Recife. **Anais [...]** (online). Recife: Realize eventos e Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/desfazendo_gnero/anaisanteriores.php. Acesso em: 20 fev. 2020.

AMARO, Ivan. Gêneros, sexualidades e formação de professorxs no século XXI: entre apagamentos, práticas e enfrentamentos. In: AMARO, Ivan (org.). **Formação docente, práticas pedagógicas e diversidades**. Curitiba, PR: Artemis, 2020, p. 1-16. E-book. Disponível em <https://www.editoraartemis.com.br/livro/2829/>. Acesso em: 05 out. 2020.

AMARO, Ivan. Gêneros, sexualidades e formação de professorxs: entre apagamentos, práticas e enfrentamentos. In: AMARO, Ivan (org.). **Discussões interdisciplinares no campo da formação docente**, Curitiba, PR: Artemis, 2020, vol. II.

AMARO, Ivan. Para discutir (ainda mais) gênero e sexualidade na escola: políticas e práticas de resistências. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 9, n. 2, jul./dez. 2017.

AMORIM, Felipe; OLIVEIRA, Marcelo. STF decide que lei inspirada no Escola sem Partido é inconstitucional. **Uol Notícias** - Caderno Política, ago. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contra-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de Professores no Brasil (1980-1998)**. Brasília Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos na escola**: relações de gênero na escola. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. SOUZA F., Danilo Marcondes (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas (1990).

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2: 336, maio-agosto/2012, p. 549-559, disponível em: <https://bit.ly/2rmfBBp>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1859, de 10 de junho de 2015 e seus apensados**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/1302894>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 08 abr. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 375/2002, que apreciou pedido de retificação do Parecer CNE/CES nº 438/2001, que trata da autorização para o funcionamento do curso de Administração, bacharelado, habilitações em Marketing, em Administração Pública e em Administração da Produção, ministrado pela Faculdade Alves Faria, com sede na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás. **Diário Oficial da União**, nov. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12748-cp-2005>. Acesso em: 08 abr. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 13, 25 jun. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN22015.pdf?query=Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 35, 2 jul. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Assessoria de Comunicação Social do Inep. **O Perfil dos Professores Brasileiros**. Brasília, DF: Assessoria de Comunicação Social do Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de Profissionais de educação (1997- 2002)**. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de profissionais de educação (2003- 2010)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.B.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith P. **Quadros de guerra: Quando a vida passível de luto?!** LAMARÃO, Sergio Tadeu de Niemeyer; CUNHA, Arnaldo Marques da Cunha (trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMARGO, Bruna Quinsan. **Em defesa das crianças?** A instrumentalização da democracia no discurso antigênero na Câmara dos Deputados e em espaços religiosos. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14257>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP/PUC/RJ, 1987.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CARRARA, Sérgio. Políticas e Direitos Sexuais no Brasil Contemporâneo. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2316>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CAVASIN, Sylvia; UNBEHAUM, Sandra; GAVA, Thais. Gênero e sexualidades nos currículos de Pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 2010. São Paulo.

CETRONE, Camila. LGBTfobia não é combatida, mas impulsionada no Brasil de Bolsonaro. **iG Queer**, 2021. Disponível em <https://queer.ig.com.br/2021-05-17/lgbtfobia-nao-e-combatida--mas-impulsionada-no-brasil-de-bolsonaro.html>. Acesso em: 07 jul. 2022.

COÊLHO. Marcus Vinicius Furtado. A Nova Constituição O STF E A Inconstitucionalidade Do "Escola Sem Partido". **Consultor Jurídico**, abr. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-abr-04/constituicao-a>

inconstitucionalidade-controle-judicial-normas-interna-corporis. Acesso em: 25 Jul. 2021

CORREA, Sônia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653407> Acesso em: 25 jul. 2020.

CORREA, Sônia. A ofensiva de gênero como política de Estado. **Conectas.org.**, mar. 2020. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado/>. Acesso em 18 nov. 2020.

DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 2.713/15, de 30 de junho de 2015**. Dispõe sobre a adequação do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025, constante do Anexo 1 desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 8º da Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. [S.l]:[s.n.], 2015. Disponível em: <https://bit.ly/322q7ssg>. Acesso em: 25 jul. /2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Diga não à doutrinação nas escolas e universidades**. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2019.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 26-44, abr./jun. 1984.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade I: A vontade de Saber**. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FEPESP – FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Escola sem Partido**: STF declara inconstitucional por 9 a 1. Escola sem partido, liberdade de cátedra. 24 de agosto de 2020, STF. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/escola-sem-partido-stf-declara-inconstitucional-por-9-a-1/> Acesso em: 25 jul. 2021.

HAJE, Lara. Projeto criminaliza promoção de “ideologia de gênero” nas escolas. Educação, cultura e esportes. **Portal da Câmara dos deputados – educação, cultura e esportes**, out. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade: o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação.

In: CATANI, Denice Barbara et al. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 77-84.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001.

LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Caderno de Pesquisa**, n. 49, p. 43-44, maio 1984.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder - Introdução. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. **Cadernos da Diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

NAGIB, Miguel. Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento. Entrevista concedida ao site UOL Educação. **UOL Educação**, ago. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.html>. Acesso em: maio de 2021.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13 ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "SEM" PARTIDO: Esfinge que ameaça a educação brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 35-48.

ROMANOWSKI, J. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**.

Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, João Paulo Lopes dos. Diferença de gênero e a política educacional do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). **Revista Communitas**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC: Debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino de história. **Histórias, histórias**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2020.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 24, p. 1-23, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1989.

UOL EDUCAÇÃO, 2020. Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento. **Educação**, ago. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.html>. Acesso em: 08 mar. 2021

VIANNA, Claudia. UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

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

WAS. Declaração dos Direitos Sexuais. **[Instituto fichera]**, 2014. Disponível em <https://www.institutofichera.com.br/artigos/declaracao-da-was-sobre-os-direitos-sexuais/>. Acesso em: 16 maio 2022.

APÊNDICE A - Estado do Conhecimento Busca 1 (“Formação De Professores”; “Gênero”; “Sexualidade”).

Nº	Ano	Tipo	Título	Autoria	Orientação	IES
01	2002	D	<u>Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental (duplicado)</u>	Nunes, Maria Dolores de Figueiredo	Oliveira, Maria Waldenez de	UFSCAR
02	2006	D	<u>Temas transversais e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental: para além da transversalidade temática</u>	Thadei, Jordana Lima de Moura	Rojo, Roxane Helena Rodrigues	PUC/SP
03	2007	D	<u>História de uma presença- ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia</u>	Koerich, Maria Cecília Takayama	Garcia, Wladimir Antonio da Costa	UFSC
04	2008	D	<u>Produzindo narrativas, (en)gendrando currículo: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas - RS</u>	Silveira, Viviane Teixeira	César, Maria Rita de Assis	UFP
05	2008	T	<u>Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola</u>	Souza, Leonardo Lemos de	Araújo, Ulisses Ferreira de	UNICAMP
06	2009	D	<u>As rosas por trás dos espinhos: discursos e sentidos na formação de professores em face do debate da homofobia</u>	Freitas Filho, Luciano Carlos Mendes de	Carvalho, Rosângela Tenório de	UFPE
07	2009	D	<u>As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma</u>	Costa, Ana Paula	Ribeiro, Paulo Rennes Marçal	UNESP

			<u>análise a partir do recorte de gênero</u>			
08	2009	T	<u>O imaginário da sexualidade nas vozes de professoras</u>	Martelli, Andrea Cristina	Guimarães, Áurea M.	UNICAMP
09	2009	D	<u>Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso gênero e diversidade na escola</u>	Maria Mostafa	Rohden, Fabiola	UERJ
10	2010	D	<u>As representações de gênero na formação de professores indígenas Xerente e expressão da violência</u>	Milhomem, Maria Santana. Ferreira dos Santos	Cruz, Maria Santana. Ferreira dos Santos	UFS
11	2011	T	<u>Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente Escolar</u>	Araújo, Rubenilson Pereira de	Camargo, Flávio Pereira	UFTO
12	2011	D	<u>Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as</u>	Silva, Kelly da	Ferrari, Anderson	UFJF
13	2011	D	<u>Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero</u>	Fonseca, Thomaz Spartacus Martins	Ferrari, Anderson	UFJF
14	2012	D	<u>Educação para a igualdade na perspectiva de gênero</u>	Barreto, Andreia	Bomeny, Helena.	FGV/RJ
15	2012	D	<u>O currículo na formação de professores em questões de gênero</u>	Maria Cecília Sousa de Castro	Leite, Miriam Soares	UERJ
16	2012	D	<u>A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil uma questão de gênero?</u>	Alves, Benedita Francisca	Boris, Georges Daniel Janja Bloc	UNIFOR

17	2012	D	<u>Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos</u>	Rosilene Souza Gomes de Cerqueira	Heilborn, Maria Luiza	UERJ
18	2012	D	<u>Educação sexual nas escolas: marcas e concepções culturais</u>	Konrath, Véra Lucia	Grassi, Marlise Heemann	UNIVATES
19	2013	D	<u>Concepções de docentes de biologia da grande Aracaju sobre corpo</u>	Lima, Edenilse Batista	Pagan, Acácio Alexandre	UFS
20	2013	T	<u>Gênero e diversidade na escola (GDE): da elaboração da política pública às recontextualizações produzidas na prática de formação docente</u>	Emília Murta Moraes	Diniz Pereira, Júlio Emílio	UFMG
21	2013	D	<u>Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente</u>	Liane Kelen Rizzato	Vianna, Claudia Pereira	USP
22	2013	D	<u>Professores de educação física em questão – corpo, relações de gênero e sexualidades</u>	Souza, Denis Mauro Rodrigues de	Ferrari, Anderson	UFJF
23	2013	T	<u>"A gente não pensava nisso..." : educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS</u>	Hampel, Alissandra	Felipe, Jane	UFRGS
24	2014	T	<u>Uma leitura de histórias de vida de mulheres docentes da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade do Porto</u>	Nunes, Suzana Mary de Andrade	Cruz, Maria Helena Santana	UFS

25	2014	T	<u>Movimentos e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade...</u>	Anna Claudia Eutropio Batista D'Andrea	Diniz Pereira, Julio Emilio	UFMG
26	2014	D	<u>A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão sobre formação inicial e contínua de professores(as)</u>	Karina Valdestilhas Leme de Souza	Vianna, Claudia Pereira	USP
27	2014	D	<u>Educação para os direitos humanos na perspectiva pedagógica do ensino fundamental como pressuposto para a formação consciente da cidadania</u>	<u>Ardenghi, Luciana Borella Camara</u>	Schonardi, Elenise	UNIJUÍ
28	2014	T	<u>Currículo de licenciatura em educação física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis</u>	<u>Santos, Luciene Neves</u>	Meyer, Dagmar Elisabeth Estermann	UFRGS
29	2014	T	<u>Longe demais das capitais: distâncias e desigualdades</u>	Quartiero, Eliana Teresinha	Nardi, Henrique Caetano	UFRGS
30	2014	D	<u>Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores</u>	Simone Gomes da Costa	Soares, Maria da Conceição Silva	UERJ
31	2015	D	<u>Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "Gênero e</u>	Osmar Arruda Garcia	Vianna, Claudia Pereira	USP

			<u>diversidade na escola" (GDE)</u>			
32	2015	D	<u>Os Cadernos Escolares que "Falam": Artefato de Subjetivação de Gênero e Sexualidade</u>	Belarmino, Natália Machado	Carvalho, Rosângela Tenório	UFPE
33	2015	D	<u>Com a delicadeza necessária: o discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil</u>	Neto, Amaury Veras	Carvalho, Rosângela Tenório	UFPE
34	2015	D	<u>Desestabilização de traços ideológicos homofóbicos na formação crítica de professores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso</u>	Beltrão, Márcio Evaristo	Barros, Solange Maria de	UFMT
35	2015	D	<u>Narrativas autobiográficas e formação de educadores sexuais</u>	Pena, Andreia Lelis	Gastal, Maria Luiza de Araújo	UNB
36	2015	D	<u>Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG</u>	Borges, Patrícia Ferreira Bianchini	Karwoski, Acir Mário Karwoski	UFMT
37	2015	T	<u>Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas</u>	Oriani, Valéria Pall	Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino	UNESP
38	2015	D	<u>Contos de fadas no ensino fundamental I: analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de</u>	Augustini, Érica Rodrigues do Nascimento	Rossi, Célia Regina	UNESP

			<u>estereótipos sexistas</u>			
39	2015	D	<u>Análise descritiva da construção histórico-social do olhar de psicologia sobre a homossexualidade a partir de produções do portal de periódicos Pepsí: um estudo bibliográfico...</u>	Cardoso, Daniel Cordeiro	Denari, Fátima Elisabeth	UNESP
40	2015	D	<u>Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz</u>	Carvalho, Ana Márcia e Oliveira	Bruns, Maria Alves de Toledo	UNESP
41	2015	D	<u>Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa</u>	Moreira, Daniela Arroyo Fávero	Perez, Maria Cristina Argenti	UNESP
42	2015	D	<u>Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes</u>	Ruis, Fernanda Ferrari	Perez, Maria Cristina Argenti	UNESP
43	2015	D	<u>Gênero e Diversidade na Escola: limites e possibilidades na formação de professores (as)</u>	Nunes, Ednalva Macedo	Borges, Lenise Santana	PUC/GO
44	2016	T	<u>Educação em sexualidades críica : formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica</u>	Biancon, Mateus Luiz	Moreira, Ana Lúcia Olivo Rosas	UEM Maringá
45	2016	D	<u>"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro" : a abordagem de corpo, gênero...</u>	Cardoso, Helma de Melo	Ferreira, Alfrâncio	UFS

46	2016	T	<u>Gênero, educação em sexualidade e formação docente : descortinando o curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe</u>	Santos, Luciano Rodrigues dos	Cruz, Maria Helena Santana	UFS
47	2016	D	<u>GÊNERO E SEXUALIDADE EM CARTAZ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES /AS</u>	Ramos, Hugo Souza Garcia	Rodrigues, Alessandro	UFES
48	2016	T	<u>As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica</u>	Santos, Maria do Carmo Gonçalves	Santiago, Maria Eliete	UFPE
49	2016	D	<u>Concepção de mulher em professoras da disciplina Educação Cristã em escolas educacionais evangélicas do Triângulo Mineiro</u>	Marques, Doris Day Rodrigues	Moreira, Wagner Wey	UFMT
50	2016	D	<u>Elaboração de livro paradidático para o Ensino de Probabilidade: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental</u>	Ciabotti, Valéria	Oliveira Junior, Ailton Paulo de	UFMT
51	2016	D	<u>A dupla jornada de trabalho feminino: realidade, implicações e perspectivas</u>	Siqueira, Osmarina Mota	Reimer, Ivoni Richter	PUC/GO
52	2017	D	<u>Professores de Educação Física formados em instituições privadas e a problematização do corpo</u>	Pietrine Paiva Barbosa	Favacho, Andre Marcio Picanco	UFMG

53	2017	D	<u>Inovação inclusiva e singularidades : um estudo com licenciados de ciências biológicas da UFS</u>	<u>Santana, Aline Mendonça</u>	Pagan, Alice Alexandre	UFS
54	2017	D	<u>NOVOS PANORAMAS PARA O ENSINO RELIGIOSO: Uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinar...</u>	<u>SILVA, Ronald Lima da</u>	Ribeiro, Cláudio de Oliveira	Univ. Metod. de SP
55	2017	D	<u>Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no ensino fundamental II</u>	<u>Barreto, Johnne Paulino</u>	Silva, Marcelo Medeiros da	UEPB
56	2017	D	<u>Educação em sexualidade: a web educação sexual e m ação</u>	Souza, Marcilene Mendes	Rossi, Célia Regina	UNESP
57	2017	D	<u>Educação em sexualidade, se xualidade e gênero : desafios para professoras(es) do ensino infantil</u>	Borges, Rita de Cassia Vieira	Rossi, Célia Regina	UNESP
58	2017	D	<u>Investigando resistências à educação sexual: considerações psicanalíticas e queer a partir de escritos de Deborah Britzman</u>	Rodrigues, Gelberton Vieira	Silva, Knudsen Patricia Porchat Pereira da	UNESP
59	2017	D	<u>Concepções de profissionais da educação e saúde em sexualidade: proposta interventiva e assessoramento para projetos de educação sexual em Abaetetuba-PA</u>	Rodrigues, Suellen Silva	Leão, Andreza Marques de Castro	UNESP

60	2017	D	<u>Desvelando a vivência transexual: gênero, criação e constituição de si mesmo</u>	Zerbinati, João Paulo	Bruns, Maria Alves de Toledo	UNESP
61	2017	D	<u>PRÁTICA SOCIAL RELACIONADA A SEXUALIDADE E GÊNERO ENTR E JOVENS UNIVERSITÁRIOS</u>	Lima, Valeria Soares de	Siqueira, Teresa Cristina Barbo	PUC/GO
62	2017	T	<u>Educação e orientação sexual n a educação básica: gênero e se xualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2006 a 2015</u>	Costa, Zuleika Leonora Schmidt	Silva, Denise Quaresma da	LaSalle
63	2017	D	<u>Entre a "loucura" e a "normalidade": proposição de um material didático referente a história do hospital colônia de Barbacena e as discussões atuais a respeito da diversidade...</u>	Gomes, Karoliliny Nardino	Meglhioratti, Fernanda Aparecida	UNIOESTE
64	2018	D	<u>Representações de docentes sobre as sexualidades da pessoa com síndrome de down</u>	Nantes, Elaine da Silva	Calsa, Geiva Carolina	UEM - PR
65	2018	D	<u>Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sex ualidade nas licenciaturas em ciências biológicas</u>	Zanella, Larissa	Cassiani, Suzani	UFSC
66	2018	T	<u>RESISTANCES AND EMERGENCIES IN BIOLOGY DEGREES: DISCOURSES AND PRACTICES ON SEXUALITY AND GENDER</u>	Raquel Alexandre Pinho dos Santos	Marcelo Gustavo Andrade de Souza	PUC/RJ

67	2018	D	<u>Minha vida daria um filme?: geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades</u>	Carvalho Filho, Evanilson Gurgel	Cunha, Marlecio Maknamara da Silva	UFRN
68	2018	D	<u>Imaginário social e formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual</u>	Machado, Gabriella Eldereti	Oliveira, Valeska Maria Fortes de	UFSM
69	2018	D	<u>Gênero, educação sexual e ensino de ciências: perspectivas de professoras e professores da educação básica</u>	Vaccari, Isabela Lia	Augusto, Thaís Gimenez da Silva	UNESP
70	2018	D	<u>Tic e educação em sexualidade: o olhar dos/as formadores/as do projeto WebEducaçãoSexual</u>	Conti, Larissa de Oliveira	Rossi, Célia Regina	UNESP
71	2018	D	<u>“Não deficietize minha sexualidade”: repensando a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual por meio de oficinas pedagógicas</u>	Schiavon, Denise Maria Nepomuceno	Denari, Fátima Elisabeth	UNESP
71	2018	D	<u>Sexualidade, educação sexual e gênero: uma análise destas temáticas nas produções de um programa de pós-graduação em educação sexual</u>	Argenti, Paula Camila	Milani, Débora Raquel da Costa	UNESP
72	2018	D	<u>Direitos humanos nas políticas públicas educacionais: as falas da gestão sobre gênero e sexualidade</u>	Alves, Jozimara Assunção Camilo	Rossi, Célia Regina	UNESP

73	2018	D	<u>Estratégia lúdica para a aprendizagem da diversidade de arranjos familiares na infância</u>	Rodrigues, Sylvia Regina de Oliveira	Perez, Marcia Cristina Argenti	UNESP
74	2018	D	<u>Negritudes, adolescências e afetividades: experiências afetivo-sexuais de adolescentes negras de uma periferia da cidade de São Paulo</u>	Lima, Elânia Francisco	Rossi, Célia Regina	UNESP
75	2018	D	<u>Sob o signo da sereia: a feminilidade na experiência de mulheres trans deficientes</u>	Silveira, Drielly Teixeira Lopes	Knudsen, Patrícia Porchat da Silva	UNESP
76	2018	D	<u>A construção histórico social de gênero: significados sociais e sentidos para professoras de Ciências</u>	Souza, Dianne Cassiano de	Campos, Luciana Maria Lunardi	UNESP
77	2018	TES E	<u>A suposta homossexualidade Parte II : a negação</u>	Alexandrino, Ronaldo	Soligo, Ângela Fátima	UNESP
78	2018	D	<u>Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es</u>	Souza, Bruno Barbosa de	Meglhioratti, Fernanda Aparecida	UNIOESTE
79	2019	D	<u>Desenvolvimento de cartilha didática para o ensino de protozooses na educação básica</u>	Aleixo, Eduardo da Costa Alves	Cavalcanti, Danielle Pereira	UFRJ
80	2019	D	<u>Creas e escola de ensino fundamental: identidade e expressões de gênero como direito da criança no ambiente escolar</u>	Silva, Lion Marcos Ferreira e	Silva, Altina Abadia da	UFG
81	2019	T	<u>Estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano</u>	Rios, Pedro Paulo Souza	Dias, Alfrâncio Ferreira	UFS

82	2019	D	<u>Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro (duplicado)</u>	Oliveira, Caíque Diogo de	Corrochano, Maria Carla	UFSCAR
83	2019	D	<u>Abordagem da sexualidade no ensino de biologia: interfaces entre relações de gênero e literatura</u>	Silva, Tayse de Souto	Guimarães, Kalina Naro	UEPB
84	2019	D	<u>Infância, gênero e educação infantil: percepções e ações na formação continuada dos educadores</u>	Camilo, Vanessa Cristina Sossai	Perez, Marcia Cristina Argenti	UNESP
85	2019	D	<u>Abordagem metodológica sociodramática para a reflexão sobre a temática da diversidade em uma instituição de ensino</u>	Vidal, Melissa Oliver	Rossi, Célia Regina	UNESP
86	2019	D	<u>Uma História do Polo Comercial de Roupas na Avenida Bernardo Sayão de Goiânia da Década de 1970 aos Dias Atuais</u>	Porto, Alline Vieira	Marinho, Thaís Alves	PUC/GO
87	2019	D	<u>Poder e representação política das mulheres em Goiás a partir da lei 9.504/1997</u>	Sá, Daiane Alves de	Ribeiro, Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante	PUC/GO
88	2019	T	<u>Teatro social dos afetos</u>	Fernandes, Kelly Cristina	Sawaia, Bader Burihan	PUC/SP

89	2019	D	<u>Concepções de acadêmicos e acadêmicas de Licenciatura em Ciências Biológicas a respeito da temática de diversidade de gênero e sexualidade: uma experiência a partir de uma UEPS</u>	Lurk, Bernardo Ozorio	Godoy, Marcela Teixeira	UEPG
90	2019	T	<u>Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade e diante das neurociências</u>	Noro, Deisi	Nobile, Marcia Finimundi	UFRGS
91	2019	D	<u>Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social...</u>	Bady, Janaina Bueno	Silva, Denise Regina Quaresma da	UniSalle Canas
92	2020	D	<u>Sexualidade, gênero e diversidades no contexto de formação inicial de professores na Universidade Federal do Tocantins</u>	Reis, Edmilson Andrade	Bispo, Mariléia Oliveira	UFTO
93	2020	D	<u>Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista: raízes, problemas e possibilidades</u>	Gaioli, Fábio Martins	Brancaleon Ana Paula Leivar	UNESP
94	2020	D	<u>Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura...</u>	Martins, Igor Micheletto	Gonçalves, Harryson Junio Lessa	UNESP
95	2020	D	<u>Infância, gênero e educação infantil: percepções e ações na e para a formação inicial do pedagogo</u>	Crociari, Ariane (duplicidade)	Perez, Marcia Cristina Argenti	UNESP

96	2020	D	<u>Análise das experiências sociais e subjetivas de mulheres trans: um estudo sobre rupturas e continuidades geracionais</u>	Pereira, Maiara Cristina	Costa Júnior, Florêncio Mariano	UNESP
97	2020	D	<u>Psicologia e sexualidade: uma análise da formação acadêmica a partir dos atravessamentos da (in)visibilidade de gênero e diversidade sexual nos currículos</u>	Silva, Laís Ribeiro	Silva, Ricardo Desiderio da	UNESP
98	2020	D	<u>Interpretações docentes sobre as expressões da sexualidade infantil na primeira etapa do Ensino Fundamental</u>	Minali, João Alexandre	Prioste, Claudia Dias	UNESP
99	2020	D	<u>Lugar de homem é na cozinha? um estudo sobre a organização do trabalho doméstico em uniões gays</u>	Carvalho, Marco Aurélio de	Knudsen, Patrícia Porchat Pereira da Silva	UNESP
100	2020	D	<u>Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente</u>	Custódio, Diane Ângela Cunha	Siqueira, Teresa Cristina Barbo	PUC/GO
101	2020	T	<u>Famílias LGBTI+ e religião: entidades de direito e fé</u>	Ferreira, Miriam Laboissiere de Carvalho	Lemos, Carolina Teles	PUC/GO
102	2020	D	<u>Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente</u>	Simões, Simone Cristina Silva	Machado, Raimunda Nonata da Silva	UFMA
103	2020	D	<u>Gênero e sexualidade de nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE</u>	Fabício, Mariana Gonçalves	Moruzzi, Andrea Braga	UFSCAR

			<u>002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste</u>			
104	2020	D	<u>Narrativas de uma professora de bebês : a prática pedagógica em foco</u>	Rodrigues, Silvia Maria Gasparini	Varani, Adriana	UNICAMP
105	2020	D	<u>Gênero e sexualidade de nas aulas de História : composições para um currículo antinormativo</u>	Nunes, Priscila Spindler Corrêa	Seffner, Fernando	UFRGS
106	2020	T	<u>Geografias QUEER e Currículo : por uma educação geográfica fora do armário!</u>	Moreira, Carlos André Gayer	Tonini, Ivaine Maria	UFRGS

Fonte: A autora, 2021.

As buscas na BDTD/IBICT a partir dos descritores “formação de professores”; “gênero”; “sexualidade” a partir do recorte temporal de 2000 a 2020 nos traz informações que analisadas minuciosamente apresenta-nos um breve panorama das pesquisas, bem como a fragilidade que tal levantamento representa se feito sem critérios prévios, neste apêndice apresentamos o quadro com o levantamento 1 que de acordo com as informações da própria base apresentam divergências quanto ao total de trabalhos (há duplicidade) interferindo no total efetivo que deveria totalizar 107 trabalhos, sendo 85 dissertações e 21 teses temos um total de 106 trabalhos. Vale ressaltar que apesar da genericidade do termo de busca, neste levantamento aparecem sete (estão ticados) dos onze trabalhos que serão encontrados adiante para aproveitamento e análise, apesar disso os trabalhos foram todos descartados por ser o termo “formação de professores” muito genérico, localizamos teses e dissertações de diversos PPG em Psicologia Social, Educação Sexual e Saúde Coletiva por exemplo; tal fato nos mostra a fragilidade do sistema quanto à organização dos trabalhos mediante a busca a partir dos descritores selecionados sem que estes possam garantir fidedignidade imediata sendo necessário um olhar apurado e minucioso por parte da pesquisadora.

APÊNDICE B - Estado do Conhecimento - Busca 2 (“Formação Docente”; “Gênero”; “Sexualidade”)

A segunda busca na BDTD/IBICT a partir dos descritores “formação docente”; “gênero”; “sexualidade” a partir do recorte temporal de 2000 a 2020 apresenta-nos 45 trabalhos e um breve panorama das pesquisas, bem como a fragilidade que tal levantamento representa se feito sem critérios prévios, neste apêndice apresentamos o quadro com o levantamento 2 que de acordo com as informações da própria base apresentam divergências relevantes quanto aos termos de busca, neste sentido nos interessa apenas 4 trabalhos (estão ticados) que mais se aproximam de nosso interesse de estudos.

Nº	Ano	IES	UF	Título/Documento	Autor(a)
01	2007	UNB	DF	Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática (T)	Madureira, Ana Flávia do Amaral
02	2008	UFC	CE	Diversidade sexual na escola: um “problema” posto à mesa (D)	Joca, Alexandre Martins
03	2009	UFPE	PE	As rosas por trás dos espinhos: discursos e sentidos na formação de professores em face da homofobia (D)	FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes de
04	2011	PUC/RJ	RJ	Formação moral de estudantes do ensino médio: uma análise da resolução de dilemas morais a partir de HABERMAS e KOHLBERG (D)	Luiz Claudio da Silva Camara
05	2012	UFMA	MA	Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA – São Luís (D)	Martins, Walkiria de Jesus França,
06	2012	UTFP	PR	Educação sexual: uma discussão para o ensino médio técnico? (D)	Almeida, Kaciane Daniella de
07	2012	UNIFOR	CE	A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil uma questão de gênero? (D)	Alves, Benedita Francisca
08	2013	UFRGS	RS	“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS (T)	Hampel, Alissandra
09	2013	UFJF	MG	Professores de educação física em questão – corpo, relações de gênero e sexualidades (D)	Souza, Denis Mauro Rodrigues de
10	2013	USP	SP	Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir da prática docente (D)	Liane Kelen Rizzato

11	2013	UFMG	MG	Gênero e diversidade na escola (GDE): da elaboração da política pública às recontextualizações produzidas na prática de formação docente (T)	Emília Murta Moraes
12	2014	UFC	CE	Tensões na percepção dos docentes no Curso de Educação em Direitos Humanos do Instituto UFC-Virtual (D)	Braga, Phelipe Bezerra
13	2014	UFS	SE	Relações de gênero, trabalho e formação docente: experiências de mulheres da escola Estadual Valnir Chagas, Aracaju/SE (D)	Santana, Anabela Maurício de
14	2014	UNESP	SP	A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual (D)	Vieira, Hamilton Édio dos Santos
15	2014	UFMG	MG	Movimentos e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade... (T)	Anna Claudia Eutropio Batista D"andrea
16	2014	UFG	GO	Pensar direitos humanos na perspectiva de gênero: limites e possibilidades na educação profissional em Goiás (D)	Oliveira, Patrícia Fernandes de
17	2014	UFJF	MG	Experiência e constituição de sujeitos-docentes: relações de gênero. sexualidades e formação em pedagogia (D)	Castro, Roney Polato de
18	2015	UNESP	SP	O estado da arte sobre as temáticas sexualidade, educação sexual e gênero nos encontros nacionais de didática e prática de ensino – ENDIPE (1996-2012) (T)	Petrenas, Rita de Cássia
19	2015	UFS	SE	Diversidade sexual e homofobia na escola: as representações sociais de educadores/as da educação básica (D)	Souza, Elaine de Jesus
20	2015	UEM	PR	Homofobia na educação: estudo de caso comparativo entre duas escolas de Londrina – PR (D)	Moreira, Leandro
21	2015	UNESP	SP	Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes (D)	Ruis, Fernanda Ferrari
22	2015	USP	SP	Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "Gênero e diversidade na escola" (GDE) (D)	Osmar Arruda Garcia
23	2015	UFV	MG	Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica (D)	Rocha, Natalia Hosana Nunes
24	2016	UFSCAR	SP	Narrativas educativas de professoras que atuam na EJA: percepções sobre gênero e sexualidade (D)	Santos, Luiz Fábio

25	2016	UFS	SE	Gênero, educação em sexualidade e formação docente: descortinando o curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (T)	Santos, Luciano Rodrigues dos.
26	2016	UFES	ES	Gênero e sexualidade em cartaz na formação de professores/as (D)	Ramos, H. S. G.
27	2016	UFS	SE	“O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro”	Cardoso, Helma de Melo
28	2016	UNESP	SP	A educação sexual no portal do professor – MEC: Estudo analítico-descriptivo das temáticas referentes à sexualidade no espaço da aula (D)	Reis, Fernanda
29	2016	UFMG		Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na educação infantil na região metropolitana de Belo Horizonte (D)	Lorena, Marinho Silva Aguiar
30	2017	UFPE	PE	Educação e orientação sexual na educação básica: gênero e sexualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2006 a 2015 (T)	Costa, Zuleika Lorena Schmidt
31	2017	UFPE	PE	“Somos todos e todas diferentes numa sociedade de iguais”: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco (D)	JACOB, Maria Julieta Correia
32	2017	USP	SP	Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) (T)	Ana Paula Costa
33	2017	UMSP	SP	Novos panoramas para o ensino religioso: uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade (D)	SILVA, Ronald Lima da
34	2017	UNISALLE	RS	Surdez, gênero e sexualidade: um estudo sobre o imaginário social em uma escola de ensino fundamental bilíngue no Sul do Brasil (T)	Muller, Márcia Beatriz Cerutti
35	2017	UFSM	RS	Gestão de permanência de acadêmicas em cursos de formação docente: uma questão de gênero (D);	Venturini, Sandra Mara
36	2018	UFMS	RS	Imaginário social e formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual (D)	Machado, Gabriella Eldereti
37	2018	UFM	PR	Representações de docentes sobre as sexualidades da pessoa com síndrome de down (D)	Nantes, Elaine da Silva
38	2018	UNESP	SP	Sexualidade, educação sexual e gênero: uma análise destas temáticas nas produções de um	Argenti, Paula Camila

				programa de pós-graduação em educação sexual (D)	
39	2018	PUC/SP	SP	Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente (D)	Vasconcelos, Maria Nazareth Moreira
40	2018	USP	SP	A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais (T)	Alexandre Gomes Soares
41	2018	UFG	GO	Gênero e sexualidade sob a perspectiva de docentes de biologia da rede estadual do município de Aparecida de Goiânia (D)	Sousa, Jéssica Cristinny Oliveira de
42	2019	UFS	SE	Estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano (T)	Rios, Pedro Paulo Souza
43	2019	UFRGS	RS	Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências (T)	Noro, Deisi
44	2019	UNESP	SP	Infância, gênero e educação infantil: percepções e ações na formação continuada dos educadores (D)	Camilo, Vanessa Cristina Sossai
45	2020	UNESP	SP	Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista: raízes, problemas e possibilidades (D)	Gaioli, Fábio Martins

Fonte: A autora, 2021.

APÊNDICE C - Estado do Conhecimento Busca 3 (“Formação Inicial De Professores”; “Gênero”; “Sexualidade”)

O terceiro levantamento da busca na BDTD/IBICT a partir dos descritores “formação inicial de professores”; “gênero”; “sexualidade” a partir do recorte temporal de 2000 a 2020 apresenta-nos 9 trabalhos e um breve panorama das pesquisas, o quadro com o levantamento 3 que de acordo com as informações da própria base apresentam divergências relevantes quanto aos termos de busca, neste sentido nos interessa apenas 1 trabalho (está ticado) deste total por ser o que mais se aproxima e dialoga com o nosso interesse de estudos.

Nº	Ano	IES	UF	Título	Autor (a)
01	2007	UFSC	SC	História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia (D)	Koerich, Maria Cecília Takayama
02	2017	UNESP	SP	Educação em sexualidade: a web educação sexual em ação (D)	Souza, Marcilene Mendes
03	2018	UNIOESTE	PR	Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es (D)	Souza, Bruno Barbosa de
04	2018	UFRGN	RN	Minha vida daria um filme?: geografias em territórios de corpos, gêneros e sexualidades (D)	Carvalho Filho, Evanilson Gurgel
05	2018	UFSC	SC	Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas (D)	Zanella, Larissa
06	2019	UFPE	PE	Formação inicial docente e sexualidades: os discursos dos/as estudantes de Pedagogia construídos acerca das homossexualidades (D)	SILVA, Denner Edyzio da
07	2019	UFRJ	RJ	Desenvolvimento de cartilha didática para o ensino de protozooses na educação básica (D)	Aleixo, Eduardo da Costa Alves
08	2020	UNESP	SP	Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura (D)	Martins, Igor Micheletto
09	2020	UFT	TO	Sexualidade, gênero e diversidades no contexto de formação inicial de professores na Universidade de Tocantins	Reis, Edmilson Andrade

Fonte: A autora, 2021.

APÊNDICE D - Estado Do Conhecimento Busca 4 (“Curso De Pedagogia”; “Gênero”; “Sexualidade”)

No quarto e último levantamento da busca na BDTD/IBICT a partir dos descritores “curso de pedagogia”; “gênero”; “sexualidade” a partir do recorte temporal de 2000 a 2020 apresenta-nos 27 trabalhos e um breve panorama das pesquisas, o quadro com o levantamento 4 que de acordo com as informações da própria base apresentam repetições relevantes das buscas anteriores quanto aos termos de busca, neste sentido nos interessa apenas 11 trabalhos deste total por serem os que mais se aproximam e dialogam com o nosso interesse de estudos.

Nº	Ano	IES	UF	Título	Autor (a)
01	2007	UFSC	SC	História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia (D)	Koerich, Maria Cecília Takayama
02	2008	UFRGN	RN	A militância em movimento: amizade e maquinação de modos de existência no MST (T)	Leite, Jäder Ferreira
03	2009	UNESP	SP	As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de Gênero (D)	Costa, Ana Paula
04	2011	UFJF	MG	Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as (D)	Silva, Kelly da
05	2011	UFRGN	RN	Processos de constituição de subjetividades em práticas discursivas institucionalizadas: entre a disciplina, a performatividade e a biopolítica (D)	Linhares, Francisco Fred Lucas
06	2012	UFMA	MA	Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA - São Luís (D)	Martins, Walkiria de Jesus França
07	2013	UFRGS	RS	“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS (T)	Hampel, Alissandra
08	2014	UERJ	RJ	Narrativas audiovisuais e rede de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores (D)	Simone Gomes da Costa
09	2014	UFJF	MG	Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia (D)	Castro, Roney Polato de
10	2015	UERJ	RJ	A produção de narrativas audiovisuais e as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade tecidas na/com a formação de professoras	Sacramento, Suellen Vasconcelos
11	2015	UNESP	SP	O jovem e o ficar à luz da teoria Bourdiana (D)	Nogueira, Natália de Souza
12	2016	UFC	CE	Gênero no percurso de vida de estudantes do Curso de Pedagogia da UFC (T)	Lima, Francisca Josélia Inocência de

13	2016	UFPE	PE	As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica (T)	Santos, Maria do Carmo Gonçalo
14	2016	UFP	PR	Entre deuses e humanos: entre-lugares da diferença na trama curricular (D)	SOUZA, Camila Claíde Oliveira de
15	2016	UFPE	PE	Games e gênero: as contribuições dos jogos eletrônicos na formação dos pedagogos (D)	MALTA, Aline Rodrigues
16	2016	UFTM	MG	Elaboração de livro paradidático para o Ensino de Probabilidade: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental (D)	CIABOTTI, Valéria
17	2017	PUC/GO	GO	Prática social relacionada a sexualidade e gênero entre jovens universitários (D)	Lima, Valeria Soares de
18	2018	PUC/RJ	RJ	Formação docente e licenciatura em Pedagogia: Interlocução com questões de gênero e sexualidade	Oliveira, Johnny Chaves de
19	2018	USP	SP	A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais (T)	Alexandre Gomes Soares
20	2019	UFBA	BA	Gênero e sexualidades nas licenciaturas em dança da UFBA: por e para uma pedagogia QUEER	Silva, Leonardo dos Santos
21	2019	UFPE	PE	Formação inicial docente e sexualidades: os discursos dos/as estudantes de Pedagogia construídos acerca de homossexualidades (D)	Silva, Denner Edyzio da
22	2019	UNIOESTE	PR	Avaliação da efetividade de um programa de ensino sobre educação sexual para acadêmicos de pedagogia (D)	Andrade, Josiane Conceição de
23	2019	USP	SP	Por que clamam por uma escola livre de doutrinação política, sexual e ideológica?	Gabriel Katsumi Saito
24	2020	PUC/GO	GO	Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente	Custódio, Diane Ângela Cunha
25	2020	UFMA	MA	Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente	Simões, Simone Cristina Silva
26	2020	UFSCAR	SP	Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste	Fabício, Mariana Gonçalves
27	2020	UNISUL	SC	Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre sexualidade entre orientadores educacionais (1990-2020)	Limia, Juliana Pereira

Fonte: A autora, 2022.