

ANO
2022

AMÁBILI FRAGA | QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Orientadora: Rosa Elisabete
Militz Wypychynski Martins

Florianópolis, 2022



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**QUESTÕES DE GÊNERO NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

AMÁBILI FRAGA

FLORIANÓPOLIS, 2022



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

AMÁBILI FRAGA

Florianópolis, 2022

AMÁBILI FRAGA

QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete

Militz Wypoczynski Martins

Florianópolis, SC

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Fraga, Amábili
Questões de gênero na formação docente / Amábili Fraga.
-- 2022.
145 p.

Orientador: Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2022.

1. Formação inicial de professores. 2. Gênero. 3.
Educação. 4. Pedagogia. 5. Geografia. I. Elisabete Militz
Wypczynski Martins, Rosa. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

AMÁBILI FRAGA

QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

BANCA EXAMINADORA

Presidente/a:

Prof^a. Dr^a. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro:

Prof^a. Dr^a. Paula Vanessa de Faria Lindo
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Membro:

Prof^a. Dr^a. Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 21 de julho de 2022.

"Me levanto sobre o sacrifício de um milhão de mulheres que vieram antes e penso: *O que é que eu faço para tornar esta montanha mais alta para que as mulheres que vierem depois de mim possam ver além?*"

Rupi Kaur, 2017

A todas essas mulheres, dedico essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

A todas as mulheres que fazem ciência em nosso País, mulheres professoras, mães e pesquisadoras, obrigada por me permitirem chegar mais longe.

Nunca estive só nessa caminhada. Durante dois anos que me dediquei a construir essa dissertação, muitas pessoas estiveram ao meu lado. À todas elas, sou imensamente grata. Hoje vejo esse percurso como um grande amadurecimento em minha vida pessoal e profissional. Foram anos intensamente vividos em meio a uma pandemia, na qual reaprendemos a viver e nos relacionar. Perdi pessoas muito amadas, as quais gostaria de poder ter aqui agora. E no exercício contínuo de tentar viver com leveza, reiterarei a certeza de que para ser feliz preciso ter comigo minha família e meus amigos e amigas.

A meu pai e minha mãe, sou imensamente grata, por tudo. Pela vida, pelo apoio, por acreditarem em mim, por lutarem diariamente para que eu possa ser quem eu quiser. Pelo amparo que sempre me dão e pelo imenso privilégio de saber que farão de tudo para que eu possa estudar. Por todas as vezes que me falaram nesses dois anos “pode ficar tranquila, vai estudar, a gente dá um jeito”. Tanto fizeram que pude superar momentos de tristeza e ansiedade para estar aqui hoje. Obrigada por me lembrarem constantemente que estão ao meu lado, amo vocês com todo meu ser.

Ao Lucas, meu marido e amigo, obrigada por tudo. Sou grata pela família que construímos, por nossos três cachorros, Doquinho, Sapeca e Polenta, e pelo tanto que amadurecemos juntos. Obrigada por estar comigo nesses dois anos, dividindo um lar, anseios, dores, alegrias e momentos que me encham de amor e me ensinam a ser mais leve. Te amo! Esse é o lugar no qual eu quero estar todos os dias.

Sou grata a minha família. Minha irmã, Shauana, meu cunhado, Juliano, minhas tias que tanto amo, minhas primas, minha afilhada, Luiza e minha avó, Placides. Em memória, sou grata a minha avó Benta, que todos os dias faz falta em minha vida. À família do Lucas, agradeço por todo amor e cuidado. Aos seus pais, Everton e Mariana, agradeço por me receberem como filha. À minha cunhada, Marina e ao Dhiego, que me presenteiam com a chegada do Pedro, meu afilhado. Aos avós do Lucas, Marli e José Vilela, por todo carinho e preocupação.

A Fernanda, minha prima e amiga. Que todos os dias divide comigo o amor pela docência. Obrigada por todas as trocas, por todo incentivo e apoio. Sem você

eu tenho certeza de que não estaria no lugar que estou hoje. Você é inspiração. E minha prima Mariana, obrigada por estar sempre comigo, agora distante, mas sempre presente em minha vida. Amo vocês, muito.

A Professora Rosa, todo meu carinho e agradecimento. Não só nesses dois anos de mestrado, mas por todos os anos que seguimos juntas desde minha graduação. Sou imensamente grata por todas as oportunidades, conhecimentos, por toda a preocupação. Pelas trocas e pelas palavras de carinho nos momentos de anseio. Por todas as devolutivas prontamente realizadas desse longo trabalho e por sempre acreditar nas suas bolsistas. Por nos mostrar a importância de defender a educação pública e de qualidade, sou grata. Estendo esse agradecimento ao LEPEGEO, espaço que me formou como professora e pesquisadora. No qual pude vivenciar trocas e experiências únicas.

Agradeço as minhas amigas que dividem comigo as dores e os amores da licenciatura e do mestrado. Carolina, minha dupla de tantos anos e com quem muito amadureci nesse lugar, Gabrielle e Agatha. Vocês foram essenciais nessa caminhada. Às amigas de longa data Ananda, Thais obrigada por serem minha família. As minhas amigas do coração, Ana Luiza e Emilly, obrigada por tudo.

Às professoras Dr^a. Paula Vanessa de Faria Lindo e Dr^a. Roselaine Ripa, que participaram comigo dessa caminhada na qualificação da minha dissertação e hoje fazem parte da banca de defesa a qual apresentarei esse trabalho, agora, finalizado. Agradeço também à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior, pelo incentivo à pesquisa.

Por fim, agradeço aos encontros. Encontros que vieram e foram, alguns que permaneceram e outros não, mas que possibilitaram meu crescimento pessoal e intelectual e que me ajudam a estar aqui hoje. Obrigada.



(Quino)

RESUMO

Essa dissertação integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação. No grupo de pesquisa: Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens, tendo como tema central as questões sobre a temática de gênero nos cursos de formação inicial docente. Pensando na importância da inserção das temáticas de gênero na educação básica e no papel que o/a docente tem nesse cenário, surge o questionamento que embasa o problema de pesquisa desse trabalho: Há garantia de espaço para as discussões de gênero no currículo dos cursos de formação inicial de professoras e professores? Para dar conta dessa problemática, o objetivo desse estudo foi investigar como as questões de gênero são propostas nos cursos de formação de Licenciatura em Geografia e Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Discutindo a emergência da temática de gênero e do movimento feminista; reconhecendo os impactos das discussões de gênero na formação inicial de professoras/es; identificando a temática de gênero nas legislações, normativas e diretrizes que embasam a educação no Brasil; e, por fim, analisando as questões de gênero nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura indicados. As análises, feitas à luz da análise de conteúdo como método de pesquisa indicaram que o tema das questões de gênero ainda é mais presente nos cursos de formação docente em Pedagogia, enquanto nos cursos de Geografia, em sua maioria, ainda temos a presença menor desse tópico no currículo. Concluímos que ainda há muito para avançar, mas que pequenos passos vêm sendo dados no campo das licenciaturas.

Palavras-Chave: Formação inicial de professores; gênero; educação; pedagogia; geografia.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Graduate Program in Education of UDESC in the line of research: Educational Policies, Teaching and Training. In the research group: Geography Teaching, Teacher Education and Different Languages having as its central theme the questions on the theme of gender in the initial teacher training courses. Thinking about the importance of the insertion of gender themes in basic education and the role that teachers have in this scenario the question that underpins the research problem of this work arises: Is there a guarantee of space for gender discussions in the curriculum of teacher education courses? To address this problem, the aim of this study was to investigate knowledge about gender issues in the undergraduate education courses in Geography and Pedagogy of the Federal University of Paraná, Federal University of Santa Catarina and Federal University of Rio Grande do Sul. Discussing the emergence of the gender theme and the feminist movement; recognizing the impacts of gender discussions on the initial education of teachers; identifying the gender theme in the laws, regulations and guidelines that support education in Brazil; and, finally, analyzing gender issues in the Political Pedagogical Projects of the degree courses indicated. The analyses, made in the light of content analysis as a research method indicated that the presence of gender issues is still stronger in teacher education courses in Pedagogy, while in geography courses. For the most part we still have the shyest presence of this topic in the curriculum. We conclude that there is still much to go on but that small steps have been taken in the field of degrees.

Keywords: Teacher education; gender; education; pedagogy; geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas da Análise de Conteúdo	29
Figura 2: Exploração do Material.....	29

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Recorte de universidades e cursos para análise	26
Quadro 2: Ocorrências da temática de gênero nos projetos.	31
Quadro 3: Dissertações indicadas para o estado do conhecimento.....	34
Quadro 4: Teses indicadas para o estado do conhecimento.....	40
Quadro 5: Documentos e diretrizes para orientação e organização da educação básica e superior no Brasil.	64
Quadro 6: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Pedagogia (UFPR). ...	84
Quadro 7: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Geografia (UFPR). ...	92
Quadro 8: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Pedagogia (UFSC). ...	101
Quadro 9: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Geografia (UFSC). ...	110
Quadro 10: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Pedagogia (UFRGS).	118
Quadro 11: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Geografia (UFRGS).	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BCN	Base Nacional Comum
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFH	Centro De Filosofia E Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMGRAD	Comissão De Graduação Do Curso
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF	Departamento De Educação Física
FACED	Faculdade De Educação Da UFRGS
FAED	Centro De Ciências Humanas E Da Educação
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
GDE	Gênero E Diversidade Na Escola
GEIN	Grupo De Estudos Em Educação Infantil E Infâncias
GT REFORMA	Grupo De Trabalho Da Reforma Curricular
IES	Instituição De Ensino Superior
LABOGEO	Laboratório Pedagógico De Geografia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEGEO	Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia
NADE	Núcleos De Aprofundamento E Diversificação De Estudos
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEEGEO	Núcleo De Estudos Em Educação E Geografia
NEPEGEO	Núcleo de Estudos e Pesquisas de Ensino Em Geografia
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PRP	Programa Residência Pedagógica
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

RS	Rio Grande Do Sul
SC	Santa Catarina
SEMAGEO	Semana de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina
UDESC	Universidade Do Estado De Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual De Londrina
UEPG	Universidade Estadual De Ponta Grossa
UF	Unidade Federativa
UFBA	Universidade Federal Da Bahia
UFJF	Universidade Federal De Juiz De Fora
UFPR	Universidade Federal Do Paraná
UFRGS	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
UFS	Universidade Federal De Sergipe
UFSC	Universidade Federal De Santa Catarina
UFT	Universidade Federal Do Tocantins
UNIOESTE	Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná
UNISINOS	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos
UNIVESP	Universidade Virtual Do Estado De São Paulo
USP	Universidade De São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	24
2.1. Projeto Político Pedagógico: os sujeitos da pesquisa	25
2.2. Contexto da pesquisa: análise documental e análise de conteúdo	27
2.3. Análises e interpretações: uma proposta.....	28
2.4. As categorias de análise.....	30
3. MAPEAMENTO DAS PESQUISAS: O CONHECIMENTO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE ...	34
4. AS QUESTÕES DE GÊNERO E O MOVIMENTO FEMINISTA.....	47
4.1. Por que o feminismo é importante?	48
4.2. Gênero: conceitos e percepções	57
5. QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	62
5.1. Legislações, diretrizes e normativas: o espaço das questões de gênero na educação	62
5.2. Saberes e Formação docente: o que pode gênero nesse cenário	74
6. SABERES DE GÊNERO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: CONTEXTOS E ANÁLISES DOS CAMINHOS TRAÇADOS.....	82
6.1. Análises e interpretações: um caminho a ser seguido	82
6.2. Universidade Federal do Paraná (UFPR)	83
6.2.1. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia	83
6.2.1.1. Perfil do Curso e aba do Egresso.....	86
6.2.1.2. Estrutura Curricular	88
6.2.1.3. Ensino, Pesquisa e Extensão.....	89
6.2.2. Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia.....	91
6.2.2.1. Perfil do Curso e aba do Egresso.....	93
6.2.2.2. Estrutura Curricular	96
6.2.2.3. Ensino, Pesquisa e Extensão.....	97
6.3. Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC)	100
6.3.1. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia	101
6.3.1.1. Perfil do Curso e aba do Egresso.....	102

6.3.1.2.	Estrutura Curricular	104
6.3.1.3.	Ensino, Pesquisa e Extensão	106
6.3.2.	Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia	109
6.3.2.1.	Perfil do Curso e aba do Egresso	110
6.3.2.2.	Estrutura Curricular	111
6.3.2.3.	Ensino, Pesquisa e Extensão	113
6.4.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	117
6.4.1.	Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia	118
6.4.1.1.	Perfil do Curso e aba do Egresso	121
6.4.1.2.	Estrutura Curricular	123
6.4.1.3.	Ensino, Pesquisa e Extensão	126
6.4.2.	Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia	128
6.4.2.1.	Perfil do Curso e aba do Egresso	129
6.4.2.2.	Estrutura Curricular	130
6.4.2.3.	Ensino, Pesquisa e Extensão	132
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROVOCAÇÕES E INQUIETAÇÕES	135
8.	REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 13 apud. NIAS, 1991).

Permitam-me começar essa escrita com uma metáfora que li no texto ‘*É preciso ir aos porões*’ de Alfredo Veiga-neto (2012). A metáfora da *descida aos porões*, inspirada em Bachelard (2003), afirma que antes de sermos inseridos/as no mundo, ficamos recolhidos na nossa casa, sendo essa a nossa primeira morada, ou seja, o primeiro mundo do ser. É nesse lugar que guardamos nossos sonhos, lembranças e pensamentos (VEIGA-NETO, 2012, apud BACHELARD, 2003). Segundo o autor, nos tornamos seres absortos se não soubermos ocupar todos os espaços da casa, como o porão e o sótão, e nos fixarmos apenas no espaço intermediário, “pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

É nos porões que encontramos as construções do que consideramos como verdades necessárias. Para Veiga-neto, nós, comprometidas/os com a educação, precisamos estar atentas/os a ocupar todos os espaços da casa, “onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão)” (VEIGA-NETO, 2012, p. 272), o contrário disso mostraria total falta de sensibilidade ao papel social da classe educadora.

O que quero mostrar com isso é a importância das/os professoras/es ocuparem todos os lugares dessa casa. O que percebemos hoje é a ocupação do piso intermediário por meio das práticas, e do sótão na busca por ideais de justiça e igualdade social, sem buscar nas suas raízes, o porão, suas opções epistemológicas e suas convicções, construídas a partir de uma lógica patriarcal, na qual prevalecem relações de domínio a partir da figura do homem, esse branco, cisgênero e heterossexual. Criando uma cultura a partir de práticas, ações e pensamentos, que favorecem essa figura, marginalizando outras. O que é defendido pelo autor é que possamos reavaliar nossos pensamentos e práticas como docentes, para que possamos pensar e efetivar uma educação que oportunizará a desconstrução de

estereótipos e preconceitos. Por consequência, seremos capazes de alcançar uma prática social mais justa e equitativa na educação, que assegure os direitos e a liberdade do indivíduo, independentemente de sua classe social, raça e gênero.

Revisitando os lugares que me formaram como mulher, professora e pesquisadora, fossem esses lugares a escola, minha casa, os espaços de lazer, os quais vivi em Florianópolis durante toda minha vida e depois as experiências, viagens, faculdades, cursos e afins. Lugares e experiências concebidos por vivências, leituras, pensamentos, encontros e desencontros, não me recordo de ter, em momento algum, vivido a certeza do que iria fazer e para que caminhos a educação escolar ia me levar. Só sabia disso: era preciso estudar. Meus pais me incentivaram desde muito nova a estudar, mas nunca projetaram expectativas em mim do que deveria ou não fazer quando me formasse. Dito isso, sinto que me criei livre. Prestei vestibular ora para Biologia, ora para Engenharia. Decidi fazer Administração, na qual fiquei por um ano até ter a certeza de que aquele ainda não era o meu lugar. Nessas idas e vindas, minha mãe e meu pai seguiam do meu lado, “não tem problema, tenta outra coisa”. A ansiedade de encontrar meu lugar, fez com que eu iniciasse no curso de Licenciatura em Geografia¹. Não foi um encontro lindo ou a realização de um sonho, mas eu não estava preocupada com isso.

Fui vivendo os momentos que a Geografia me proporcionava: leituras, ensinamentos e saídas de campo. Eu estava começando a ocupar aquele espaço, mas não pensava no que viria depois. Meu envolvimento com as disciplinas de caráter pedagógico me levava até minha primeira bolsa na universidade, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Comecei a fazer parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO) e as experiências que eu vivi a partir desse momento somaram para que hoje eu esteja aqui. Ali eu participei de bolsas no ensino, na pesquisa e na extensão no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED). Direcionei meus estudos para o Ensino de Geografia e comecei a, de fato, viver a escola e a graduação. Me inventar nesses espaços foi o que possibilitou ver na Geografia o meu lugar.

O que narro a partir de agora, foi o que direcionou meus estudos para as questões de gênero. A escola que temos hoje tem sua historicidade ligada ao final

¹ Graduação concluída no ano de 2019 no Centro de Ciências Humanas e da Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/FAED.

da idade média e à organização da sociedade moderna (PETITAT, 1994). Desde o seu início, está ancorada em mecanismos de disciplina e controle que, por muito tempo, se transformou em um espaço de produção de segregação, exclusivo para uma determinada classe social, no qual uma imensa maioria da população não tinha acesso à escola e era analfabeta. Percebo a escola como uma instituição social, sendo um dos lugares na qual os/as estudantes começam a formar suas identidades, que as atitudes de crianças são absorvidas. “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2004, p. 61).

A escola que eu pude viver na infância, por mais que de lá eu só guarde lembranças boas, segregava os gêneros. Hoje percebo que essas lembranças se formaram a partir da minha vivência de criança privilegiada, branca, de classe média, em uma escola particular pequena. De um lado, atividades e grupos de meninas, de outro, atividades e grupos de meninos. Essa divisão era habitual e ocorria de forma naturalizada sem que tal prática fosse discutida. Era um espaço que seguia as condutas normalizadas para meninas e meninos. A escola se encarregou de separar seus sujeitos “tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 2004, p. 37). Já na universidade, quando dei início nas atividades como bolsista no PIBID, realizei uma atividade na aula de geografia para uma turma do 5º ano do ensino fundamental na qual dividimos a turma em dois grupos. Ao solicitar a divisão para os estudantes, a professora regente da turma determinou “*de um lado meninos e do outro, meninas*”. E eu fiquei ali, estagnada, sem reação. Essa mesma escola seguiu acolhendo alguns sujeitos, e não todos. Na luta por ocupar esses espaços, os demais sujeitos dessa história a requisitaram. E a entrada desses e dessas na escola fez com que fosse preciso buscar uma renovação nesse lugar, mas segundo Louro (2004), ela se tornou diversa ao mesmo tempo que reprodutora de diferenças.

Essa dinâmica, que por muito tempo foi naturalizada, passou a ser questionada e atualmente temos movimentos que buscam mudanças de paradigmas e uma escola voltada para a diversidade de estudantes de contextos diferentes e realidades distintas. Com isso, o que é tomado como natural passa a ser questionado. “Afim, é ‘natural’ que meninos e meninas se separem na escola, para

os trabalhos de grupos e para as filhas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o gênero?” (LOURO, 2004, p. 63). É necessário não apenas questionar o que é ensinado dentro desses espaços, mas também a forma como nós, professoras/es, ensinamos.

Esse caminho me levou a pesquisar sobre gênero no ensino de geografia no trabalho de conclusão de curso de Geografia Licenciatura, no ano de 2019, e as argumentações traçadas a partir disso me deram fôlego e me permitiram continuar pesquisando sobre gênero na educação. Quanto mais meu interesse pelas discussões de gênero crescia, mais eu me via imersa no meu mundo de leituras feministas e discussões acerca dos estudos de gênero e da mulher, em busca de fazer com que as pessoas ao meu redor também compreendessem o feminismo e todas as suas realizações. O feminismo é uma maneira de se configurar no mundo, indo além da teoria política e da prática social, “a tomada de consciência feminista transforma - inevitavelmente - a vida de cada uma das mulheres que dela se aproximam, pois, a consciência da discriminação supõe uma postura diferente diante dos fatos” (GARCIA, 2011, p. 13).

A teoria feminista apresentou quatro conceitos que se tornaram indispensáveis para compreendermos a sociedade atual, sendo eles: o androcentrismo, o patriarcado, o sexismo e, finalmente, o gênero (GARCIA, 2011). Neste lugar, quando falamos de gênero, admitimos que se refere ao modo como as diferenças sexuais entre homens e mulheres são construídas (SCOTT, 1995). Esta construção estaria ligada às particularidades socioculturais, que se modela de forma distinta para homens e mulheres, no qual é estabelecido o que é considerado feminino e masculino, bem como o que é destinado a cada um deles, imerso em um cenário político e identitário. Seria assim, o conhecimento a respeito das diferenças sexuais e tudo o que é constituído a partir das relações sociais (SCOTT, 1995).

É importante salientar que a questão de gênero não é negar a biologia dos corpos, afinal, nos constituímos sobre corpos sexuados, mas sim de que maneira nos construímos social e historicamente a partir desses corpos com características biológicas. Para Garcia (2011), o feminismo pode ser compreendido como uma lanterna que nos permite enxergar acontecimentos que foram conquistados sem a presença das mulheres e, por vezes, à custa dessas. Essa lanterna possibilita reconhecer que, apesar de toda opressão, as mulheres conseguiram lutar em busca de democracia. “Esta é a luz que ilumina os quartos escuros da intolerância dos

preconceitos e dos abusos” (GARCIA, 2011, p. 14).

Posto isso, minha vivência nos espaços de formação fizera com que, por vezes, eu pensasse na importância dos estudos de gênero não só nas minhas pesquisas dentro da universidade, mas também a necessidade da sua emergência na educação básica, levando em consideração sua importância na formação de crianças, jovens e adultos/as, visto que a inserção das questões de gênero dentro dos espaços escolares pode contribuir para alcançar a equidade e o respeito aos direitos humanos na sociedade. Tratar as relações de gênero na educação consiste em trabalhar com diversidades em movimento, desmistificando padrões construídos socialmente. Assim, a possibilidade de transformação das relações sociais encontra um ponto de apoio nos estudos de gênero na educação, confrontando uma sociedade heteronormativa. Combinar os estudos de gênero à educação auxilia na busca de políticas de construção do espaço respeitando as diferenças.

Nesse sentido, essa dissertação integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação, e no grupo de pesquisa: Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens, tendo como **tema central** as questões sobre a temática de gênero nos cursos de formação inicial docente. Acreditamos que para movimentar a categoria de gênero dentro das salas de aula, é preciso ir além dos conteúdos acadêmicos, buscando em outras fontes o conhecimento necessário para tal.

Ao ver a carência de disciplinas específicas dentro do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC que tratam das questões de gênero, surgiu o questionamento que embasa meu **problema de pesquisa**: Há garantia de espaço para as discussões de gênero no currículo dos cursos de formação de professoras e professores? A **justificativa** para se desenvolver essa pesquisa se dá pela necessidade e a importância de identificar as questões de gênero nos cursos de formação docente, levando em consideração que essa formação poderá refletir nas práticas e ações que as/os docentes irão desenvolver nas diferentes atividades na educação básica.

Para dar conta dessa problemática, estipulei como **objetivo geral**: investigar como as questões de gênero são propostas nos cursos de formação de Licenciatura em Geografia e Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para alcançar tal objetivo de forma efetiva elenco alguns **objetivos específicos** que

permearam o caminho trilhado durante a elaboração desse trabalho. Discutir a emergência da temática de gênero e do movimento feminista; reconhecer os impactos das discussões de gênero na formação inicial de professoras e professores; identificar a temática de gênero nas legislações, normativas e diretrizes que embasam a educação no Brasil; e, por fim, analisar as questões de gênero nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura indicados.

Sendo assim, esse estudo aborda as teorias feministas e os estudos de gênero, a partir da ótica da corrente teórica do pós-estruturalismo e se caracteriza como qualitativo, tendo como metodologia a análise documental e a análise de conteúdo. Aproprio-me dessas metodologias ao compreender que os Projetos Pedagógicos se constituem como documentos institucionais e a fim de poder analisá-los de forma minuciosa. À vista disso, procuro examinar os Projetos Pedagógicos em busca de localizar em que lugar estão os saberes de gênero nesses documentos voltados para a formação docente a partir de uma análise com foco nas categorias de *Perfil do Curso e aba do Egresso*, *Estrutura Curricular* e atividades de Ensino, *Pesquisa e Extensão* dentro desses projetos. Para o desenvolvimento do trabalho estipulei como recorte analítico cursos de licenciatura em Geografia e Pedagogia oferecidos presencialmente nas Universidades Federais de Santa Catarina, do Paraná e do Rio Grande do Sul, sendo um curso de Geografia e um de Pedagogia por estado.

A escolha por esse recorte se deu a partir da importância e da necessidade das questões de gênero para a formação e prática docente, optando pela pesquisa nos cursos de Geografia Licenciatura e Pedagogia, por serem os cursos que me formaram como professora, nas quais as Universidades escolhidas são localizadas em cidades metropolitanas/capitais, responsáveis por formar um contingente significativo de profissionais e apresentam programas de pós-graduação, que garante a qualificação na formação dos estudantes.

Os PPPs dos cursos foram obtidos através de busca nos sites das universidades, nos quais foi possível obter os projetos, bem como as grades curriculares e as ementas das disciplinas ofertadas por cada curso. A partir desse recorte, foi possível mapear a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o total de três cursos de Geografia Licenciatura e três cursos de Pedagogia, todos de modalidade presencial.

Considero importante situar aqui a trajetória percorrida ao longo da pesquisa. Nessa primeira seção, 'Introdução', destaquei um resumo do caminho que me fez chegar até aqui e da minha escolha por pesquisar gênero nos currículos de formação de professoras/es, também delinhei de forma breve o tema pesquisado, bem como as categorias trabalhadas, o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos, gerais e específicos, que compõem essa dissertação. O capítulo 2, 'Os caminhos da pesquisa: aportes teóricos e metodológicos', esboça minhas escolhas metodológicas a fim de alcançar os objetivos do trabalho. O capítulo seguinte, 'Mapeando as pesquisas: o conhecimento na produção científica sobre gênero na formação docente', compõe um estado do conhecimento sobre as pesquisas que trabalham com a temática de gênero e formação docente. Tomando como materialidade analítica dissertações e teses produzidas entre os anos de 2011 e 2020, obtidas por meio de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O capítulo 4, 'Questões de gênero e o movimento feminista', traz um breve histórico do movimento feminista no Brasil e no mundo, seguido dos conceitos e percepções pertinentes para realização dessa pesquisa acerca da temática de gênero. No capítulo 5, intitulado de "Questões de gênero na formação docente" discutimos os aspectos da profissão de professor/a, assim como a importância dos estudos de gênero na formação docente, realizando um mapeamento da temática nas documentações oficiais que regem a educação e os direitos civis no País. O capítulo seguinte, 'Saberes de gênero nos cursos de formação de professoras/es: análises e interpretações' apresenta as análises realizadas a partir dos projetos pedagógicos das licenciaturas investigadas nessa dissertação, em busca das questões de gênero na formação docente, a partir das categorias elaboradas no percurso metodológico. Por fim, em 'Notas quase que finais' busco realizar um apanhado geral do trabalho realizado em busca de apontar caminhos para os questionamentos dessa pesquisa, cotejando com os objetivos elencados para este estudo.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Esse capítulo tem como objetivo delinear os aportes teóricos e metodológicos traçados para o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado. O presente estudo aborda as teorias feministas e os estudos de gênero a partir da ótica da corrente teórica do pós-estruturalismo, se valendo do conceito de gênero como uma categoria de análise, abrindo possibilidades para críticas aos sistemas explicativos e às explicações universais a respeito das identidades, dos gêneros e das sexualidades, problematizando as formas tradicionais do que é admitido como ciência (LOURO, 2004).

Entende-se que é importante compreender a perspectiva pós-estruturalista, por explicar as relações de dominação existentes na sociedade, cuja dominação vai além do aspecto econômico, incluindo questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade. Assim, nas diversas formas de dominação, um determinado grupo social é visto como hegemônico o qual estabelece relações de poder a outros grupos que é visto socialmente como subordinados. A compreensão dessa realidade se faz necessária para buscar desconstruir o que culturalmente foi elaborado e o que resulta na opressão, discriminação e exclusão de determinados grupos sociais. (AGUILAR; GONÇALVES, 2017, p.37)

Aqui, vejo a teoria pós-crítica como uma forma diferente de fazer pesquisa, uma oportunidade, e não uma verdade ou afirmação. Com essa escolha teórica, nas palavras de Louro (2007, p.238) “venho aprendendo a operar com a provisoriedade, com o transitório, com o mutante. Isso está muito longe de significar que vale tudo, mas implica praticar, frequentemente, o autoquestionamento”. Como perspectiva metodológica, essa corrente nos permite escapar da fixidez e nos impulsiona a descobrir novas formas de fazer pesquisa em educação.

É imprescindível mencionar, ademais, que não procuro denunciar ou buscar soluções objetivas para as adversidades que presenciamos atualmente nos cursos de formação inicial de professoras/es, mas sim, desconstruir certezas e identificar questões inquietantes que possam auxiliar no pensamento e nas discussões sobre os debates educacionais contemporâneos. Dessa forma, a análise dos dados do material empírico constituído pelos documentos (PPP) será pautada pela metodologia de análise qualitativa de conteúdo.

2.1. Projeto Político Pedagógico: os sujeitos da pesquisa

Tendo como objetivo deste estudo investigar como as questões de gênero

são propostas nos cursos de formação de Licenciatura indicados, o caminho percorrido nessa pesquisa foi iniciado com um estudo dos referenciais teóricos acerca do tema e, posteriormente, a seleção dos cursos de licenciaturas a serem analisados. Nesse trabalho de dissertação, optei por pesquisar os cursos de graduação em Geografia Licenciatura e Pedagogia presenciais, da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A escolha por esse recorte se deu a partir da busca por destacar a importância e a necessidade das questões de gênero para a formação e prática docente, optando pela pesquisa nos cursos de Geografia Licenciatura e Pedagogia da região Sul, por serem os cursos que me formaram como professora, conforme já mencionado. Formação essa que me fez perceber como a ausência desses estudos podem afetar a formação docente e o trabalho de professoras/es em sala de aula, justificando minha escolha por esse recorte analítico.

Para ter acesso aos PPPs, foram consultados, no início da construção dessa pesquisa em 2020, exclusivamente os sites das universidades² em busca de localizar esses documentos de forma *on-line*. Foi possível obter os projetos, bem como as grades curriculares e as ementas das disciplinas ofertadas em cada curso. O quadro a seguir (quadro 1) apresenta as universidades federais presentes nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e os cursos selecionados em cada IES para a pesquisa.

Quadro 1: Recorte de universidades e cursos para análise

IES	UF	SIGLA	CURSOS	
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	PR	UFPR	GEOGRAFIA LICENCIATURA	PEDAGOGIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	SC	UFSC	GEOGRAFIA LICENCIATURA	PEDAGOGIA

² Disponível em: <https://www.ufpr.br/portallufpr/>, <https://ufsc.br/> e <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	UFRGS	GEOGRAFIA LICENCIATURA	PEDAGOGIA
---	----	-------	---------------------------	-----------

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

2.2. Contexto da pesquisa: análise documental e análise de conteúdo

Prezo nessa dissertação pela qualidade e diversidade da pesquisa qualitativa. Para uma análise dos dados, é importante esgotar as informações coletadas, para que seja possível compreender a categoria pesquisada (CELLARD, 2008). Aproprie-me da análise documental ao compreender que os Projetos Pedagógicos se constituem como documentos institucionais. Para Le Goff (1996), um documento assume, ao mesmo tempo, um caráter verdadeiro e falso, pois ele compreende nada mais que uma aparência, uma montagem.

Dessa forma, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p.545). Para o autor é necessário realizar a desmontagem desse escrito, desestruturá-lo, para que seja possível realizar sua análise.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (pode evocar etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1996, p. 548).

À vista disso, me apoio inicialmente na análise documental em busca de realizar essa desmontagem e analisar os Projetos Pedagógicos em busca da presença das questões de gênero nesses documentos voltados para a formação de professoras/es.

Em busca de alcançar os objetivos dessa dissertação, me ancoro na metáfora de ziguezaguear (MEYER E PARAÍSO, 2012) na qual, inspirada em Cruz (2015, p. 46): “é preciso movimentar-se ziguezagueando entre o objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, procurando desconfiar e experimentar outros modos de pensar”.

Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em ziguezague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, políticas e culturais. É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas. (MEYER; PARAÍSO 2012, p. 17)

À vista de ziguezaguear pelos PPPs dos cursos de formação de professoras/es, a Análise de Conteúdo oferecer subsídio para realizar um processo de garimpagem nesses projetos, selecionando todos os trechos em que for possível identificar as questões de gênero que atravessam essas documentações, medindo o peso atribuído a essa temática nos documentos. Ainda para Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser dividida em três etapas distintas, sendo elas:

- I) *Pré análise*: fase de organização do material coletado.
- II) *Exploração do Material*: momento de realizar um estudo aprofundado do material coletado, tendo o referencial teórico e os objetivos da pesquisa como norteadores. Os procedimentos dessa etapa são a codificação, classificação e categorização do conteúdo.
- III) *Tratamento dos resultados*: interpretação a partir discussão e reflexão da categorização do material (WENDEL, 2018).

O método de análise do conteúdo “como técnica metodológica busca identificar aquilo que está por trás dos fragmentos das mensagens de duas formas: primeiramente captar o sentido da comunicação, como um receptor normal, e posteriormente o sentido analítico desta comunicação” (WENDEL, 2018, p. 22). Para o autor, esse método:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (2011, p. 47).

Essa forma de análise pode ser considerada um tipo de método complementar à análise documental, permitindo que o material coletado seja estudado de forma mais minuciosa.

2.3. Análises e interpretações: uma proposta

Selecionado o corpus da pesquisa e as metodologias para execução das análises, recorro a análise de conteúdo:

Figura 1: Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin, 2011. Organização: autora, 2021.

Na etapa de pré análise o material será organizado e apoiada em Bardin (2011) será realizada uma leitura flutuante dos PPPs junto aos ementários das disciplinas ofertadas nos cursos que constituem o corpus de análise a partir da exaustividade (deve-se exaurir o conteúdo estudado), da representatividade (a amostragem deve representar o todo), da homogeneidade (os dados devem ser relacionados a mesma temática e delimitados a partir de técnicas iguais) e da pertinência (o material precisa se adaptar aos conteúdos e objetivos da pesquisa).

Na etapa de exploração do material temos as fases de codificação e categorização dos PPPs.

Figura 2: Exploração do Material



Fonte: Sá-silva; Almeida; Guindani, 2009. Organização: Autora, 2021.

Dessa forma, durante a codificação foi realizado o recorte das unidades de registro e de contexto da Unidade de Análise. “Na Unidade de Análise o investigador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, [...] ou um determinado item” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11). As unidades de contexto dizem respeito à compreensão da conjuntura na qual a temática está sendo analisada, dessa forma, na unidade de contexto dessa pesquisa será trabalhada a temática de gênero dentro do contexto dos PPPs e em que parte está inserida, podendo ser selecionado um parágrafo ou parte do documento. Sendo essa temática considerada o conhecimento a respeito das diferenças sexuais e tudo o que é constituído a partir das relações sociais, dessa forma busca-se espaços nos quais a temática seja discutida ou a possibilidade de lacunas que permitam esses debates, trabalhando em busca de alcançar um cenário de respeito às diversidades. Já as unidades de registro irão compreender a temática trabalhada na pesquisa, ou seja, aqui será identificada a palavra “gênero” dentro desses documentos, realizando também a enumeração dessa temática dentro do material.

Ainda na etapa de exploração do material, após a codificação será realizada a categorização para a análise do conteúdo.

Construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apoia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 12).

A criação das categorias para análise dessa pesquisa levou em conta o material analisado, bem como os objetivos estipulados para o desenvolvimento do trabalho, em busca de respondê-los.

2.4. As categorias de análise

A construção das categorias teve como pano de fundo as discussões quanto às questões de gênero dentro dos PPPs dos cursos selecionados. Por ser uma pesquisa documental, todas as informações foram obtidas pelos sites das universidades, ou seja, estão presentes nesse trabalho as informações disponibilizadas pelas IES. Após a realização das primeiras etapas de análise dos

documentos, nos quais de forma exaustiva e minuciosa, inicialmente, foram realizadas as leituras dos projetos para em seguida ser realizada a codificação desses arquivos.

Na fase de codificação, foram identificadas todas as ocorrências da palavra gênero, de acordo com o propósito que é trabalhado nessa pesquisa, ou seja, foram descartados trechos dos PPPs no qual gênero fazia menção à gênero textual e gênero sexual quando abordado para representar a porcentagem de homens e mulheres dos cursos. O quadro a seguir (quadro 2) apresenta em quais capítulos dos projetos foi possível localizar a temática de gênero.

Quadro 2: Ocorrências da temática de gênero nos projetos.

PEDAGOGIA		
IES	DOCUMENTO	CAPÍTULOS
UFPR	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA	JUSTIFICATIVA PARA REFORMULAÇÃO DO CURSO; PERFIL DO CURSO; METODOLOGIA; MATRIZ CURRICULAR
UFSC	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA	MATRIZ CURRICULAR
UFRGS	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	PERFIL DO EGRESSO; MATRIZ CURRICULAR
GEOGRAFIA		
IES	DOCUMENTO	CAPÍTULOS
UFPR	PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE GEOGRAFIA LICENCIATURA E BACHARELADO	JUSTIFICATIVA PARA REFORMULAÇÃO DO CURSO; PERFIL DO EGRESSO; MATRIZ CURRICULAR
UFSC	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA	<i>Não há ocorrência</i>
UFRGS	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	MATRIZ CURRICULAR

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Nesse estágio da pesquisa é importante ressaltar que a baixa ocorrência do termo gênero, ou a falta dela nos projetos, não nos confirma que a temática não é trabalhada dentro do documento. Apesar da sua ausência ainda é possível encontrar abertura quando trabalhamos com diversidades dentro dos projetos.

Realizada a codificação dos materiais, temos a fase de categorização da análise de conteúdo. Aqui foi realizada a construção das categorias para análise dos projetos pedagógicos. Assim, após análise inicial dos documentos e apoiada nas unidades de contexto e de registro, as categoriais analíticas foram divididas em três categorias, sendo elas: *Perfil do Curso e aba do Egresso*, *Estrutura Curricular* e *Ensino, Pesquisa e Extensão*.

Em todas as categorias, as análises foram realizadas sempre tendo como propósito as questões de gênero na formação docente. No Perfil do Curso e aba do Egresso, buscamos investigar os eixos de formação de cada licenciatura, bem como os princípios estipulados, os objetivos do curso e a organização da carga horária estabelecida para essa formação. Foram consideradas as habilidades e competências previstas para os futuros licenciados e a perspectiva da formação no futuro desse profissional. Em Estrutura Curricular analisamos o currículo dos cursos de formação de professoras/es, que nos possibilitou explorar o desenho curricular com as disciplinas obrigatórias e optativas, tal qual suas ementas. Por fim, para levantar dados da categoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, foram analisadas as metodologias de ensino, também no site dos cursos foi possível buscar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão das licenciaturas, assim como os núcleos, grupos de estudo e laboratórios presentes nos cursos, tendo como base de pesquisa as relações com a temática de gênero.

Por fim, com o tratamento dos resultados obtidos foi possível identificar como são trabalhadas as questões de gênero dentro dos projetos e se esses oferecem uma formação voltada para as diversidades. Neste sentido, foi possível compreender como a temática de gênero se faz presente nos currículos ofertados por cada curso e como tem sido desenvolvidas as ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para esta temática. Destacamos que esta pesquisa e a análise dos seus dados não tem o propósito de desqualificar a organização do PPPs dos cursos. Nosso propósito é problematizar e suscitar o debate acerca da importância das discussões e do trabalho com gênero no percurso formativo dos cursos de formação inicial de professoras/es e como isso pode contribuir para que sejam trabalhadas práticas

voltadas para este tema na educação básica.

3. MAPEAMENTO DAS PESQUISAS: O CONHECIMENTO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A presente seção tem o objetivo de organizar um estado do conhecimento acerca das pesquisas que trabalham com a temática de gênero e formação docente. Para tal, tomo como materialidade analítica dissertações e teses produzidas entre os anos de 2010 e 2020, me apropriando de um recorde de 10 anos a partir do início desta pesquisa. Os trabalhos foram obtidos por meio de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionadas 7 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado que tecem articulações com a pesquisa.

Para a busca, foram inseridos no campo buscador do site os termos: formação de professores; currículo; gênero; licenciatura. A partir da busca, foram encontrados 50 trabalhos, entre teses e dissertações. Dos resultados obtidos, foram selecionados os trabalhos que possuíam maior interface com esta dissertação. Levantamentos de estudos com estas temáticas são significativas para que se obtenha conhecimento acerca do que vem sendo pesquisado e produzido em teses e dissertações.

O levantamento resultou na organização dos Quadros 3 e 4, que representam respectivamente as dissertações e as teses selecionadas, apresentado o ano das pesquisas, as autoras e autores, as instituições e, por fim, os títulos. Posteriormente a cada quadro, são investigados cada um dos trabalhos, tendo como finalidade a compreensão dos temas, as metodologias utilizadas, o objeto de estudo, os objetivos que compõem os trabalhos selecionados e as referências teóricas que permitiram a construção das pesquisas sobre as questões de gênero. Assim, propondo possíveis reflexões com a temática em questão, colaborando para a construção deste trabalho.

Quadro 3: Dissertações indicadas para o estado do conhecimento.

DISSERTAÇÕES			
ANO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2011	Greissy Leoncio Reis	UFBA	O gênero e à docência: Uma análise de questões de gênero na formação de professores do instituto de educação Euclides Dantas
2011	Kelly da Silva	UFJF	Currículo, gênero e Identidade na formação de professores/as

2015	Éderson da Cruz	UNISINOS	Gênero e Currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes
2017	Denise Caroline de Souza	UEL	Mulheres invisíveis: uma proposta para a inserção da temática de gênero na formação inicial de docentes de química
2018	Bruno Barbosa de Souza	UNIOESTE	Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es
2018	Larissa Zanella	UFSC	Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas
2020	Edmilson Andrade Reis	UFT	Sexualidade, gênero e diversidades no Contexto de formação inicial de professores na universidade federal do Tocantins
2020	Igor Micheletto Martins	UNIVESP	Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da universidade virtual do estado de São Paulo (UNIVESP)

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

O trabalho “O gênero e à docência: Uma análise de questões de gênero na formação de professores do instituto de educação Euclides Dantas” de Greissy Leoncio Reis (2011), foi apresentada para obtenção de título de mestre na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa teve o objetivo de analisar como e se uma Escola Normal forma seus estudantes para desenvolverem suas atividades levando em conta a perspectiva das abordagens de gênero. Para tal, analisou a formação de professoras/es dessa escola, verificou como as atividades pedagógicas refletem e trabalham documentos normativos que tratam a temática e refletiu acerca das práticas docentes dessa escola, em busca de compreender como se dá a abordagem das questões de gênero nessa formação inicial.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi uma pesquisa qualitativa realizada com observação in loco, a partir de entrevistas com professoras formadoras na Escola Normal, além de aplicação de oficina com estudantes do curso, a fim de verificar os conhecimentos teóricos dos estudantes acerca das temáticas de gênero e buscou promover a construção desses, e, por fim, análise do Projeto Político Pedagógico, com objetivo de verificar como esse curso tem preparado seus estudantes. A partir da realização do trabalho, a autora pode

concluir que existe, dentro do curso, uma reprodução de ideologias de gênero androcêntricas. E, ademais, foi identificado a falta de uma formação apropriada às professoras formadoras do curso, referente aos estudos de gênero e sexualidade.

O trabalho de Kelly da Silva (2011), “Currículo, gênero e Identidade na formação de professores/as”, dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, analisa quais as possibilidades de relações e experiências os currículos vêm formando acerca das identidades de gênero nos cursos de formação de professoras/es. Para tal, a autora buscou identificar como os temas são abordados nos cursos de pedagogia de três universidades federais de Minas Gerais. Teve como objetivo analisar projetos e discursos dos cursos em questão no que toca a formação de professoras/es e professoras em relação as questões de gênero, sexualidade e currículo, enquanto responsáveis pela construção da identidade dos seus sujeitos.

As questões metodológicas do trabalho se fazem valer a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, articulando estudos de gênero e estudos feministas. Para tal, foi utilizada como base a Análise Documental e entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos elencados na pesquisa. A partir das articulações traçadas nesse trabalho, a autora reconhece a importância e a necessidade de a universidade versar sobre a temática de gênero enquanto formadora de futuras e futuros docentes. Porém, ficou evidente as dificuldades para que esse processo aconteça, devido a uma cultura universitária que inviabiliza essa inserção.

O trabalho seguinte, intitulado “Gênero e Currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes” de Éderson da Cruz (2011), no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), para obtenção do título de mestre, investiga como a temática de gênero perpassa e constitui os currículos dos cursos de Letras e Pedagogia da UNISINOS. Tendo como objetivo primordial contribuir com as discussões entre gênero e currículo na formação docente, auxiliando na desconstrução desse documento, podendo colaborar para a reflexão dessa temática dentro das universidades.

Como abordagem metodológica, a pesquisa em questão tem enfoque na Análise Documental e no Grupo focal, a partir do estudo dos currículos selecionados e, posteriormente, da análise das relações entre gênero e currículo pelas

professoras universitárias que atuam nos cursos. Articulando discurso e gênero, o autor busca mostrar como essa categoria serve como elemento regulador de práticas e orientação de currículos na formação docente. Ao concluir a pesquisa, pode-se observar a partir das análises que é necessário incluir as discussões de gênero nos currículos, percebendo a importância dessas nas relações entre gênero e currículo, e, também, que é necessário problematizar a forma dicotômica de como o currículo é compreendido nesses espaços formativos, no qual é possível observar que a relação entre teoria e prática ainda precisa avançar.

“Mulheres invisíveis: uma proposta para a inserção da temática de gênero na formação inicial de docentes de química” de autoria de Denise Caroline de Souza (2017), para título de mestre no Programa de Pós-graduação em Ciências de Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, é o sétimo trabalho apresentado aqui. Para a autora, no que toca o ensino de ciências, as questões de gênero em suma não são trabalhadas, principalmente no que diz respeito a formação de professoras/es. Dessa forma, a pesquisa tem o objetivo de analisar as diretrizes referentes as questões de gênero nos documentos que marcam a educação e os currículos de Licenciatura em Química e investigar a construção de formas de ensino que propiciem momentos de aprendizagem no que diz respeito à categoria de gênero.

Para alcançar esses objetivos, a autora fez a análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Química do estado do Paraná, para investigar os elementos que possibilitam a construção de um ensino com saberes necessários à prática docente. Também foi realizada uma intervenção pedagógica no curso, e, por fim, a autora buscou identificar princípios prévios e posteriores dos participantes da intervenção acerca da temática de Gênero e Ciência. Para tal, a pesquisa contou com uma investigação qualitativa, com enfoque na formação docente a partir da Análise de Conteúdo. Pode-se concluir, com a intervenção realizada com as e os estudantes do curso de Licenciatura em Química, que foi possível articular conhecimentos que sensibilizaram essas e esses à importância de uma prática docente voltada para uma educação igualitária no que que tocam as questões de gênero.

A dissertação de Bruno Barbosa de Souza (2018), intitulada “Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es”, apresentada no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do

Paraná trabalha com as questões de gênero e sexualidade. Para tal, a pesquisa foi realizada com cinco cursos de licenciatura de uma universidade pública do Paraná, com objetivo de compreender como esses cursos estão abordando as temáticas em questão no processo de formação docente. Com a especificidade de encontrar os discursos de gênero nos projetos pedagógico dos cursos; analisar os possíveis debates da temática nas licenciaturas elencadas e reconhecer o posicionamento dos estudantes quanto às questões de gênero no curso.

Como metodologia, a partir de uma abordagem qualitativa, foi utilizada a Análise de Discurso, em busca de, inicialmente, analisar os projetos pedagógicos dos cursos selecionados, e utilizando como método de pesquisa entrevistas semiestruturadas com estudantes do último ano do curso afim de alcançar os objetivos elencados. Dessa forma, o autor pode concluir que, a partir das investigações propostas, as temáticas pesquisadas estão presentes nos projetos dos cursos, porém, na maior parte desses, as discussões foram inseridas apenas depois da determinação da incorporação das temáticas nos currículos de formação inicial. As estudantes e os estudantes entrevistados/os também apontaram que essas discussões ocorrem de forma pontual dentro das disciplinas. Nesse momento, a pesquisa reafirma a necessidade de maiores reflexões acerca do tema trabalhado, formando docentes preparados para lidar com as situações que envolvem as questões de gênero e sexualidade em sala de aula.

O trabalho “Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas” de Larissa Zanella (2019), Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta como temática os discursos de gênero e sexualidade em espaços curriculares e não curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC. Tem como objetivo compreender como essa temática se apresenta nos espaços da licenciatura e busca identificar como eles apresentam os discursos sobre a categoria e analisa os sentidos sobre a mesma e como pode contribuir para a formação docente dos graduandos do curso.

A pesquisa foi realizada a partir de uma análise qualitativa, com uso da coleta de dados a partir dos instrumentos de análise documental, questionário e grupo focal. Os sujeitos são estudantes prestes a se formarem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Dessa forma, a metodologia envolveu os processos de análise

dos projetos pedagógicas e do currículo do curso, aplicação de questionários com estudantes matriculados na disciplina de estágio e a realização de grupo focal com estudantes que fazem parte da Coletiva Feminista Mítia Bonita da Biologia UFSC. A autora conclui que apenas a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos espaços formativos não é suficiente para evitar os silêncios que se encontram nos documentos e programas de ensino. É preciso uma reforma curricular que contemple essas discussões com a participação do corpo discente, para que seja possível formar docentes capazes de reconhecerem as múltiplas identidades e promover uma educação com respeito e reconhecimento dessas.

A dissertação de Edmilson Andrade Reis (2020), “Sexualidade, gênero e diversidades no Contexto de formação inicial de professores na universidade federal do Tocantins”, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tem o objetivo de analisar as categorias gênero, sexualidade e diversidade sexual nos cursos de licenciatura da UFT. Compreendendo a história da sexualidade no processo histórico que vivemos, apresentando a categoria em suas dimensões e interfaces, contextualizando a história e emergência da temática de gênero nos discursos das diversidades e apontando nos documentos que regulam a educação brasileira a invisibilidade ou visibilidade das categorias que compõem o corpus de análise do trabalho.

Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Dessa forma, o autor realizou um levantamento acerca dos conhecimentos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual para que fosse possível contextualizá-las no processo de formação de professoras/es, em seguida realizou a análise dos projetos pedagógicos do curso em busca desses temas, buscando também as disciplinas obrigatórias e optativas que abordavam as categorias. A partir disso, o trabalho concluiu que a maior parte dos projetos analisados ocultam a categoria, que os e as participantes da formação desse currículo não tinham o conhecimento necessário acerca das temáticas e documentos que regem a formação docente, e que menos de 1% das disciplinas abordam as categorias, evidenciando a falta dessas discussões no processo formativo.

A dissertação “Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da universidade virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)” de Igor Micheletto Martins (2020), no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências,

Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, aborda as questões de gênero e sexualidades nos cursos de formação inicial de professoras/es de Matemática. O trabalho tem como objetivo analisar a formação docente de Matemática da UNIVESP com relação as temáticas de gênero e diversidade sexual. Caracterizando os conceitos de gênero e diversidade sexual presentes no projeto pedagógico do curso.

Dessa forma, a pesquisa se constrói a partir de uma perspectiva qualitativa pautada na Análise Documental, na qual os documentos analisados foram: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) referentes às Diretrizes; Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática; Deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo; Plano de Desenvolvimento Institucional da Univesp; Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática da Univesp e, por fim, o Regulamento de Estágios da Univesp. A partir das análises realizadas, o autor conclui que existe uma ausência preponderante das discussões acerca das relações de gênero e da diversidade sexual nesses documentos. O quadro a seguir, apresenta as teses elegidas para compor o estado do conhecimento para a pesquisa em questão:

Quadro 4: Teses indicadas para o estado do conhecimento.

TESES			
ANO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2013	Alissandra Hampel	UFRGS	A GENTE NÃO PENSAVA NISSO...: Educação para a Sexualidade, Gênero e Formação Docente na região de Campanha/RS
2014	Sandra G. Unbehaum	PUC-SP	As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação
2016	Luciano Rodrigues Dos Santos	UFS	Gênero, educação em sexualidade e formação docente: descortinando o curso de educação física da universidade federal de Sergipe (UFS)
2017	Ana Paula Costa	USP	Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE)
2019	Deisi Noro	UFRGS	Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências
2019	Micheli Suellen Neves	UBN	Gênero e formação docente:

	Gonçalves		análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
--	-----------	--	--

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Quanto as teses que se aproximam da temática abordada nesta pesquisa, a tese de doutorado de Alissandra Hampel (2013), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada de “A GENTE NÃO PENSAVA NISSO...: Educação para a Sexualidade, Gênero e Formação Docente na região de Campanha/RS”, tem como objetivo discutir a inserção dos temas de gênero e sexualidade na formação de professoras/es da Região da Campanha, com uma educação que considere os aspectos culturais, sociais e históricos em relação a temática de gênero e sexualidade. Tem como problema de pesquisa investigar como essas temáticas são trabalhadas e de que forma pode-se compactuar para a construção de um currículo docente que atenda as demandas nas escolas de educação básica da Região da Campanha.

O trabalho conta com uma abordagem qualitativa, embasada nos estudos culturais e de gênero, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Utilizou como metodologia o grupo focal, tendo como sujeitos da pesquisa as estudantes e os estudantes formadas/os no curso de Pedagogia da Universidade da Região da Campanha. Foram realizados encontros com intuito de discutir e refletir sobre conceitos acerca de uma educação para as sexualidades e as interpretações feitas em cima de artefatos culturais que expressem as formas de ser homem e mulher na região. Por fim, a autora concluiu a importância de reconhecer os espaços educativos como espaços de formação nos quais os discursos e práticas ensinados influenciam no modo de ser de cada educanda e educando.

A pesquisa “As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação” de Sandra G. Unbehaum (2014), foi defendida em 2014 para a obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, na PUC-SP. A tese aborda a formação de professoras/es com ênfase na educação básica, buscando compreender as questões de gênero presentes no currículo formador de professoras/es de pedagogia das universidades públicas brasileiras. Tem como problema de pesquisa investigar os movimentos de resistência dentro do campo da

educação frente a um currículo de formativo que aborde as temáticas de gênero. A partir disso busca alcançar dois objetivos, inicialmente, apontar os conhecimentos necessários para determinar e analisar as questões de gênero na educação e na formação docente, e o segundo, oferecer subsídio para a seleção de grupos representativos para participarem de entrevistas previamente definidas.

Possui caráter de pesquisa qualitativa, com uso de coleta de dados para investigação, definido em dois eixos: construção de uma base de grupos de pesquisa a partir da plataforma Lattes, e análise desses grupos de pesquisa em gênero e educação a partir de entrevistas realizadas com seus líderes. A partir disso, a autora conclui que indubitavelmente temos encontrado avanços quanto à inserção da temática de gênero nos cursos de formação docente, a partir de uma abordagem transversal. Foi possível perceber também conflitos no que diz respeito ao determinar gênero como conteúdo de uma disciplina obrigatória e as concepções teóricas do campo, o que implica no impacto dos debates acadêmicos.

A tese de doutorado “Gênero, educação em sexualidade e formação docente: descortinando o curso de educação física da universidade federal de Sergipe (UFS)”, defendida por Luciano Rodrigues Dos Santos (2016), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, busca, a partir de seu objetivo geral, fazer uma análise das experiências de professoras/es assim como de estudantes egressas/os do Departamento de Educação Física (DEF) da UFS no que diz respeito às discussões sobre gênero e sexualidade na formação docente. Dessa forma, como objetivo específico o autor elenca a análise dos cursos da UFS, bem como o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física, a verificação quantitativa de mulheres e homens que compõem o quadro de estudantes formadas/os, identificação de possíveis trabalhos com a temática de gênero e sexualidade nos anais do evento promovido pelas professoras/es do departamento e análise das disciplinas do curso e trabalhos de conclusão de curso de egressos em busca da temática em questão.

Quanto aos procedimentos metodológicos para realização do trabalho, nos deparamos com uma abordagem histórico-crítica, analisando as relações entre as temáticas de gênero, sexualidade, educação física e formação docente. A pesquisa se dá como um estudo de caso, de caráter qualitativo e utilizou entrevistas semiestruturadas para alcançar seus objetivos. Foram entrevistados 4 professores e 4 estudantes egressos do curso, em busca de analisar “1) a representação no e para

o DEF; 2) a regulação no e para o DEF; 3) a produção social no e para o DEF; 4) a identidade no e para o DEF e; 5) o consumo no e para o DEF” (SANTOS, 2016, p.39). Por fim, a pesquisa conclui que possui um abismo de contradições entre o que o curso de Licenciatura propõe no papel e o que, de fato, acontece quanto às representações sociais, responsável por produzir socialmente identidades e diferenças. Para o autor, é necessário o auxílio de grupos de pesquisa especializados em Gênero e Sexualidade para estimular os debates na área, bem como a presença de políticas públicas que propiciem esses debates na formação docente.

“Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE)” de Ana Paula Costa (2017), defendida para o título Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tem como objetivo investigar a ação do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) com professoras do Ensino Fundamental da rede municipal de São José do Rio Preto (SP) sobre a interpretação do que pode estar relacionado as diferentes formas de ser mulher e professora, sob a luz das relações de gênero. Como objetivos específicos, a autora elencou: verificar como a formação sobre a temática de gênero e sexualidade pode influenciar as apreensões das professoras sobre a forma de ser mulher e ser professora, a partir da análise das entrevistas e analisar no material produzido de que forma o curso pôde influenciar suas práxis docentes no que toca as questões de gênero e sexualidade.

Apresenta uma pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos a análise das atividades realizadas pelas professoras no decorrer do curso e a realização de entrevistas semiestruturadas. A autora afirma que, de fato, a experiência do curso provocou reflexões, mas o cenário de ruptura com o que estamos habituados a vivenciar na sociedade é lento. O curso, segundo a autora, possibilitou um movimento de reflexão, ainda que não altere de imediato as práticas estabelecidas pelas professoras. O GDE acrescentou novas formas de análise referente às questões de gênero e sexualidade, que provocou indagações referentes às atuações das professoras, como mulheres e profissionais. Além disso, a proposta do curso propiciou evidenciar os limites e as possibilidades de políticas públicas educacionais com objetivo de desmistificar estereótipos quanto à diversidade sexual e de gênero.

A pesquisa “Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências” de autoria de Deisi Noro (2019), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objetivo discutir a respeito dos posicionamentos heteronormativos, a partir da contribuição dos estudos de gênero e da neurociência na formação inicial e continuada de docentes, com relação a resolução sobre uso do nome social, bem como outras oportunidades que corroboram para a diminuição da exclusão escolar. Segundo a autora, a tese se preocupa com o auxílio à permanência e inclusão das estudantes e dos estudantes na escola.

Quanto aos aportes metodológicos da pesquisa, essa se dá como qualitativa com natureza aplicada. Utilizando procedimentos de caráter documental, estudo de caso e bibliográfico. Os sujeitos da pesquisa foram docentes das Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Educação de Farroupilha/RS. A partir das análises realizadas, os resultados levantados pela autora, mostraram que a neurociência aliada aos estudos de gênero compactua para a compreensão da distinção do que é tido como sexo biológico, orientação sexual, expressão de gênero e identidade de gênero. Certificando que o corpo docente precisa reconhecer a diversidade sexual e de gênero, colaborando para a construção de um ambiente acolhedor e de respeito.

A tese de Micheli Suellen Neves Gonçalves (2019), intitulada de “Gênero e formação docente: análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará”, apresentada ao Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília tem como tema a formação das mulheres no campo. Teve como objetivo analisar a formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em busca de identificar as potencialidades e fragilidades para uma formação emancipadora para as mulheres do campo. Traz como especificidades, a identificação das relações de desigualdade de gênero que se aproximam dessas mulheres, a identificação das estratégias curriculares que auxiliam a tomada de consciência e emancipação das mulheres do campo, junto ao combate à violência e opressão dessas. E procura ainda analisar a proposta formativa do curso quanto ao ingresso, permanência e formação curricular das mulheres do campo.

A pesquisa tem como metodologia os métodos de Materialismo-Histórico-Dialético e a História Oral de Vida. Problematiza ainda as relações de assimetria e desigualdade durante a formação das mulheres no curso e questiona se a proposta formativa do curso tem construído estratégias para o combate à essas assimetrias. A autora enfatiza que o trabalho possibilitou concluir que as mulheres pertencentes ao campo, mesmo que imersas em um ambiente contido em um círculo de patriarcado e racismo, na qual a lógica capitalista gera relações de dominação que influenciam nas relações sociais, conseguiram construir movimentos de transgressão e resistência, solidificando um processo de conscientização de luta da classe feminista.

O levantamento de estudos e pesquisas tem um papel importante e serve como base para ancoragem teórica auxiliando na análise dos dados. Para que fosse possível avançar no campo de conhecimento da temática de gênero foi necessário, num primeiro passo, identificar as pesquisas que vem tratando do assunto. O levantamento dos estudos elencados auxiliou no entendimento do conhecimento que é pesquisado e produzido acerca da temática em questão, bem como enriqueceu o desenvolvimento dessa dissertação.

Tal levantamento contribuiu para “o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258). Sendo assim, esse momento auxiliou na organização e delimitação do problema de pesquisa, fornecendo o embasamento necessário para preencher as lacunas na formulação dos objetivos que compreendem essa dissertação. A partir das análises das pesquisas foi possível estabelecer caminhos a serem percorridos nos procedimentos metodológicos desse trabalho com base em pesquisas que se assemelham aos objetivos que busco alcançar.

Ademais, as teses e dissertações aqui indicadas trouxeram novas perspectivas de referencial teórico que somaram às referências que embasam a pesquisa contribuindo para as discussões teóricas e análises realizadas neste estudo. A partir do mapeamento dos trabalhos listados, foi possível verificar que por mais que pesquisas que estudem as temáticas de gênero venham ganhando força e espaço no atual cenário, ainda temos um caminho longo na busca de conquistas no que diz respeito a inserção dos estudos de gênero na formação inicial e na prática

docente, tanto nas escolas de educação básica, quanto no ensino superior.

4. AS QUESTÕES DE GÊNERO E O MOVIMENTO FEMINISTA

Atualmente temos sido afetados com inúmeros retrocessos na vida política, com a perda de direitos que outrora foram conquistados. Nesse cenário, presenciamos uma parcela da sociedade que se coloca adversa as pautas feministas e as questões gênero, como se fosse preciso combatê-las, como se representassem uma ameaça. De acordo com Garcia (2011), se percorrermos a história do feminismo no mundo, é possível observar que esse movimento por vezes foi foco de campanhas que fizeram com que as pessoas acreditassem que ele fosse, de fato, um inimigo. Distorcendo a realidade de um feminismo que lutava pelos direitos das mulheres.

As desigualdades entre homens e mulheres produziram e produzem discursos que justificam essa prática. “Na Grécia Clássica e na tradição judaico-cristã, Pandora e Eva respectivamente desempenham o mesmo papel: o de demonstrar que a curiosidade feminina é a causa das desgraças humanas e da expulsão dos homens do Paraíso” (GARCIA, 2011, p. 12), se refletindo até hoje na sociedade. À vista disso, é imprescindível reconhecer a importância do feminismo frente a um mundo machista e preconceituoso, no qual em 2018 mais de 4 mil mulheres sofreram com o feminicídio só no Brasil, segundo o Atlas da Violência de 2020 do Governo Federal³. O feminismo “é uma consciência crítica que ressalta as tensões e contradições que encerram todos esses discursos que intencionalmente confundem o masculino com o universal” (GARCIA, 2011, p. 14). Desse modo, o feminismo se manifesta como político e social e podemos perceber a partir deles que:

A tomada de consciência feminista transforma - inevitavelmente - a vida de cada uma das mulheres que dela se aproximam, pois, a consciência da discriminação supõe uma postura diferente diante dos fatos. Supõe dar-se conta das mentiras - pequenas ou grandes - em que a história, a cultura, a economia, os grandes projetos, os pequenos detalhes do cotidiano estão alicerçados. Supõe enxergar os micromachismos, as pequenas manobras realizadas por muitos homens todos os dias para manter sob seu poder as mulheres e a estafa que supõe manter duplas ou mais jornadas de tarefas. Ser consciente de que estamos infra representadas na política e ver como a mulher é coisificada dia a dia na publicidade. Supõe saber que segundo a ONU uma em cada três mulheres no mundo já sofreu algum tipo de maus-tratos ou abuso. [...]Ele é como um motor que vai transformando as relações entre homens e mulheres e seu impacto é sentido em todas as áreas do conhecimento (GARCIA, 2011, p. 13-14).

³ <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>

A teoria feminista, campo de estudos acadêmicos centrado na mulher, se apresentou desde o início como um espaço aberto às discussões de gênero oriundos de uma sociedade sexista (HOOKS, 2019). “O pensamento e a prática feministas foram profundamente alterados quando mulheres negras e brancas de postura radical começaram, juntas, a desafiar a ideia de que o “gênero” era o fator que, acima de todos, determinada o destino das mulheres” (HOOKS, 2019, p.17). A partir do reconhecimento da relação entre gênero, raça e classe essa teoria concedeu um caráter revolucionário para o movimento feminista, em busca de desestruturar essa cultura patriarcal, oferecendo bases teóricas para esse movimento (HOOKS, 2019). Ademais, apresentou quatro conceitos que se tornaram indispensáveis para compreendermos a sociedade atual, dando amparo para que seja possível identificar os mecanismos de exclusão e combatê-los, sendo esses conceitos: o androcentrismo, o patriarcado, o sexismo e, finalmente, o gênero. Posto isso, esse capítulo tem o objetivo apresentar um breve histórico do movimento feminista no mundo e sua influência no Brasil, abordando as reflexões traçadas acerca da temática de gênero.

4.1. Por que o feminismo é importante?

No século XIX, nos Estados Unidos, o termo movimento das mulheres deu lugar para o emprego da palavra feminismo como o início de um novo movimento na luta das mulheres pelos seus direitos (GARCIA, 2011).

O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral — mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino. Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um dos quais excluía e oprimia o outro. É no mínimo justo que a solução para esse problema esteja no reconhecimento desse fato (ADICHIE, 2015, p. 50).

Dessa forma, podemos demarcar o feminismo como a tomada de consciência do feminino como coletivo social em busca de liberdade, se colocando contra toda a dominação e exploração causada por uma sociedade patriarcal. Esse movimento, de acordo com Furlani (2016) possibilitou a discordância ao sistema de dominação e subordinação da mulher, ele “demonstrou as desigualdades sociais entre homens e

mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais etc.; questionou as representações acerca do “ser mulher” e do “ser feminino” (p. 58).

A subordinação da mulher, além de ser um fenômeno milenar e universal, constitui-se, também, na primeira forma de opressão na história da humanidade. Em contraste, o surgimento de uma consciência crítica feminista acerca dessa opressão específica, assim como das lutas pela liberação da mulher, são fenômenos relativamente recentes. Só começam a se esboçar a partir do século XVII, com o raiar da “modernidade”, delineando-se com maior nitidez e amplitude somente nas últimas décadas. (COSTA, SARDENBERG, 2008, p. 23).

É necessário voltar atrás na história da humanidade para encontrar os primeiros discursos que legitimavam essa crença de superioridade dos homens perante as mulheres, para compreendermos a importância dessa tomada de consciência e, mais a frente, da concretização do feminismo como movimento político e social. Afinal mesmo com anos passados, os mesmos discursos ainda são reproduzidos na sociedade. É importante frisar que enquanto na Europa e, posteriormente nos Estados Unidos era visível um quadro de revoluções, ainda que essas fossem exclusivas para o mundo masculino, na esfera social nessa conjuntura de sociedade moderna, no Brasil, tanto nas relações pessoais e na família, ainda vivenciávamos um regime colonial, escravocrata e patriarcal, assim como no resto da América Latina (COSTA, SARDENBERG, 1994).

Dessa forma, o cenário patriarcal da sociedade era centrado na Casa Grande, no qual o senhor de engenho além de comandar escravos, comandava também a família. Ou seja, a situação das mulheres era muito precária na qual o marido tinha plenos poderes sobre as escolhas de suas companheiras, além do direito de exercer castigos físicos nas mesmas. “Ademais, nas classes dominantes, a mulher era confinada no interior da casa, sob as ordens de um marido (ou pai) distante e autoritário, rodeado de escravos e concubinas. Seu papel principal era o de reprodutora” (COSTA, SARDENBERG, 1994, p. 33).

Quando temos a passagem da Idade Moderna para a Contemporânea, no final do século XVIII, o mundo vive o desenvolvimento técnico e científico. Começou então uma mobilização em defesa do princípio de igualdade e cidadania diante de inúmeras revoluções que aconteceram. De todo modo, essa defesa ainda não se aplicava as mulheres, porém com todas as mudanças políticas que vinham acontecendo a datar da Revolução Francesa, ocorre a gênese do movimento feminista, que imediatamente padece de muita repressão e rejeição (GARCIA,

2011). Nessa época é possível observar o protagonismo feminino tanto no âmbito popular, com as mulheres que participaram da frente de batalha, como no âmbito intelectual, com as mulheres da classe burguesa, a partir da elaboração de jornais e grupos femininos com intuito de reivindicar os direitos civis e políticos da classe feminina.

As mulheres adentraram ao século XIX subordinadas e dominadas pela sociedade, porém, nesse momento a luta feminina já havia começado, por esse motivo a busca pelo direito ao voto e a educação se tornaram o propósito do sufrágio feminino, símbolo do início da segunda onda do feminismo. No século XIX o feminismo se apresenta como movimento social de esfera internacional, importante salientar que nessa época outros movimentos sociais também emergiam frente aos problemas causados pela Revolução Industrial e pelo capitalismo. Aqui direitos civis e políticos eram vetados às mulheres, impedindo-as de adquirir autonomia, sendo assim, o movimento tinha o propósito de igualitarismo entre homens e mulheres, assim como emancipação jurídica e econômica das mesmas (GARCIA, 2011).

Na luta insistente por conquistar o direito básico de votar, em 1869 o estado de Wyoming é o primeiro estado a reconhecer o voto feminino. Na Inglaterra, o voto feminino virou realidade com o fim da Primeira Guerra Mundial. E em 1918, quando essa terminou, o voto feminino já era fato na maior parte dos países então considerados desenvolvidos. No Brasil, as lutas feministas tiveram início no século XIX, reconhecida como a primeira onda do movimento, surgindo a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que lutava pelos direitos civis e políticos das mulheres (RIBEIRO, 2018). Buscava-se, assim, lutar pelo direito ao trabalho e pelo sufrágio, que foi conquistado em 1932. Tal movimento teve grande repercussão em inúmeros países ocidentais. Nessa fase as lutas eram, em geral, capitaneadas por mulheres brancas e de classe média. Apesar disso, a realidade do período entre guerras anuncia a decadência do feminismo.

O sufrágio havia sido conquistado, basicamente os direitos se mantinham igualitários para homens e mulheres e a partir disso muitas delas deixaram de lado a militância e outras seguiram exercendo seus ofícios. As taxas de natalidade despencaram, e a esse quadro foi conferida a culpa na independência das mulheres. “Acusavam as feministas de destruir os cimentos da nação e da família. O fato é que deram o feminismo como morto. A segunda onda estava concluída” (GARCIA, 2011, p. 79).

Foi em 1949 que Simone de Beauvoir, com a obra 'O segundo sexo', livro dividido em dois volumes que analisa a situação da mulher na sociedade, possibilita o impulso para uma nova fase do movimento feminista. O livro trata de questões que são trabalhadas até hoje pelo movimento, nele:

A autora expõe a teoria de que a mulher historicamente tem sido considerada como a outra em relação ao homem sem que esse fato suponha uma reciprocidade, como ocorre no resto dos casos. [...] O homem em nenhum caso é o outro, ao contrário, ele é o centro, a medida e a autoridade - esta ideia será a que o feminismo chamará de androcentrismo: o homem como medida de todas as coisas. A autora utiliza a categoria de outra para descrever qual é a posição da mulher em um mundo masculino em que os homens são os detentores do poder e os criadores da cultura. Esta categoria é universal, uma vez que está em todas as culturas (GARCIA, 2011, p. 81).

Nesse momento, Beauvoir afirma que não há biologia que justifique a subordinação da classe feminina, a sociedade escolheu por determinar que os homens tinham mais valor que as mulheres.

Em 1970 tem início a segunda fase de disputas, no qual, além do direito ao trabalho, as mulheres lutaram contra a violência sexual e contra a ditadura militar. Nesse período, no Brasil, no ano de 1975 nasce o Movimento Feminino pela Anistia e também o jornal Brasil Mulher, que ficou em circulação por cinco anos (RIBEIRO, 2018). A militância feminina se fez presente também dentro das universidades e é nesse contexto de lutas políticas, na segunda onda do movimento feminista, que surgem então os primeiros estudos da mulher (LOURO, 2004). No início do movimento era imprescindível para as feministas que estavam na luta, que as mulheres deixassem de ser ocultadas e passassem a se tornar seres visíveis, inclusive dentro das universidades.

Essa invisibilidade era determinada a partir dos discursos que sentenciavam mulheres e homens, sendo o espaço da mulher limitado ao doméstico. De fato, muitas mulheres já haviam lutado para superar e derrubar essa barreira, e, com a força do movimento mais e mais mulheres começaram a ocupar diferentes espaços, como lojas e hospitais. Porém, tais atividades, em grande parte, eram comandadas e dirigidas por homens (LOURO, 2004).

Na década de 80 o feminismo toma uma grande proporção e atinge o status acadêmico. Esse feminismo se torna diversificado e reconhece as diferentes lutas das mulheres, frente a um feminismo que anteriormente era formado por mulheres brancas de classe média. Ele "se caracteriza por criticar o uso monolítico da

categoria mulher e se centra nas implicações práticas e teóricas da diversidade de situações em que vivem as mulheres” (GARCIA, 2011, p. 94). Aqui temos o reconhecimento das categorias que diversificam essa luta, tal como raça, classe e gênero. “Apesar dos diferentes rumos que foi tomando, a maior força do feminismo e de sua longa história nasce, em primeiro lugar, por ser uma teoria sobre justiça, legítima e em segundo por ser uma teoria crítica: o feminismo politiza tudo o que toca” (GARCIA, 2011, p. 94).

Hoje, devemos compreender a pluralidade do feminismo e suas diferentes vertentes. Mesmo que essa seja uma luta por igualdade de direitos, ele se divide em lutas de coletivos de mulheres a partir do seu lugar de fala frente as categorias de gênero, classe e raça. Compreender essa diferença é importante para que possamos reconhecer a luta de cada grupo de mulheres. Esse reconhecimento permite que mais mulheres sejam atingidas a partir da democratização do acesso à informação. De fato, a equidade entre os gêneros ainda não foi alcançada, a violência ainda é um tema presente no nosso cotidiano, assim como a discriminação e o racismo. Por isso o feminismo ainda é tão presente e se faz cada vez mais necessário na sociedade, como um movimento que segue lutando para que as mulheres sejam livres e possam definir suas identidades e suas escolhas.

O enfrentamento da violência contra a mulher é uma das doze áreas definidas para superação das desigualdades de gênero já em 1995, na Plataforma Beijing⁴. Sendo áreas que compreendem esse documento: Mulheres e pobreza; Educação e Capacitação de Mulheres; Mulheres e Saúde; Violência contra as Mulheres; Mulheres e Conflitos Armados; Mulheres e Economia; Mulheres no Poder e na liderança; Mecanismos institucionais para o Avanço das Mulheres; Direitos Humanos das Mulheres; Mulheres e a mídia; Mulheres e Meio Ambiente; Direitos das Meninas. As diferentes formas de violência contra as mulheres é um dos principais impedimentos para garantia dos direitos e da liberdade das mesmas (ENGEL, 2020).

Em 1995, o texto da Plataforma destacou que a discriminação e a violência eram uma realidade compartilhada pelas mulheres ao redor do mundo e as afetava em todas as fases da vida, atrapalhando o pleno desenvolvimento de meninas, a vida adulta e o envelhecimento digno de mulheres nos mais diversos contextos nacionais. Entre os tipos de violência que acometiam as mulheres há vinte anos, foram destacadas as discriminações e as violências

⁴ Em 1995, foi realizada na cidade de Beijing (Pequim), na China, a Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, pela ONU. Esse encontro foi considerado um marco para o desenvolvimento da agenda da igualdade de gênero que culminou num acordo que busca a igualdade e eliminar a discriminação contra as mulheres.

físicas, psicológicas, econômicas e sexuais. (ENGEL, 2020, p. 3)

Ademais o documento abordou que o quadro da violência produz nas mulheres e meninas que sofrem com isso o medo de poder usar da sua liberdade, se privando de direitos básicos, como o de ir e vir evitando ocupar o mesmo espaço que os homens. Representando um quadro de relações desiguais de poder entre homens e mulheres “que perpetuam a naturalização dessas violências e a impunidade dos agressores, além de apontar para a falta de discussão pública sobre o fenômeno” (ENGEL, 2020, p. 3). Em 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas trouxe a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. No documento temos no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável⁵ (ODS) a meta 5 para o alcance da igualdade de gênero. Essa tendo como compromisso de mulheres, homens, sociedade civil, empresas, governos, universidades e meios de comunicação eliminar as desigualdades de gênero e alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas.

Segundo o Atlas da Violência de 2020, só em 2018 mais de 4.500 mulheres foram assassinadas no país, representando 4,3 homicídios a cada 100 mil habitantes femininas, ou seja, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas. A partir dos dados fornecidos, podemos considerar que houve uma queda nos números de feminicídio entre 2017 e 2018, mas cabe aqui citar que essa redução aconteceu apenas no cenário de mulheres não negras.

Se, entre 2017 e 2018, houve uma queda de 12,3% nos homicídios de mulheres não negras, entre as mulheres negras essa redução foi de 7,2%. Analisando-se o período entre 2008 e 2018, essa diferença fica ainda mais evidente: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4%. Em 2018, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Enquanto entre as mulheres não negras a taxa de mortalidade por homicídios no último ano foi de 2,8 por 100 mil, entre as negras a taxa chegou a 5,2 por 100 mil, praticamente o dobro (FBSP, 2020c, 37).

Dentre os assassinatos de mulheres ocorridos no Brasil no ano de 2018, temos o caso de Marielle Franco, mulher, negra e vereadora do Rio de Janeiro. Ela é uma entre os milhares de vítimas que sofreram com o crime e entraram para as estatísticas do país, e “é também a representação da parcela da população mais vulnerável à violência, evidenciando que os marcadores sociais de raça e gênero

⁵ Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5: Igualdade de gênero. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>> Acesso em: 10 de junho de 2021.

são determinantes para compreender a desigualdade da violência no Brasil” (FBSP, 2020c, p. 37).

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2020a) apresentou em 2019 a segunda pesquisa “Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil”, sendo a primeira elaborada no ano de 2017. A partir do estudo realizado, com 2084 entrevistas, sendo 1092 com mulheres, foi constatado em 2019 que aproximadamente 60% da população brasileira (entre homens e mulheres) reportou ter visto algum tipo de violência e/ou assédio contra mulheres no período de doze meses anteriores à pesquisa. Das mulheres que participaram da pesquisa, 27,4% afirmaram ter sofrido algum tipo de violência ou agressão no último ano, sendo o perfil do agressor, na maioria das vezes (76,4%), pessoas conhecidas da vítima. E nesse quadro, 42% das mulheres afirmaram ter sofrido a violência dentro da sua própria casa.

Quanto às violências sofridas na rua, é importante abordar que dessas, quase 40% são cometidas contra mulheres negras, enquanto as mulheres brancas representam aproximadamente 23%, em comparação. Infelizmente os dados do estudo mostram que 52% das vítimas não procuram ajuda, enquanto as que procuram, apenas 22,2% vão a órgãos oficiais, enquanto 29,6% procuram a ajuda da família, amigos ou da igreja. 37,1% das mulheres entrevistadas afirmaram ter sofrido algum tipo de assédio nos últimos 12 meses, sendo os mais frequentes comentários desrespeitosos na rua (32,1%) e no ambiente de trabalho (11,5%), seguidos de assédios físicos no transporte público (7,8%), abordagens agressivas em festas ou eventos (6,2%), mulheres tocadas sem consentimento (5%) e homens que tentaram de alguma forma se aproveitar de mulheres alcoolizadas (3,3%). As vítimas de assédio são em maioria jovens de 16 a 24 anos, representando 66,1%, seguidas das mulheres entre 25 a 34 anos, no qual o índice cai para 53,9% (FBSP, 2020a).

O estudo mostrou que para cada dez mulheres, três ainda sofrem violência no país. O Brasil possui leis em defesa da mulher dentre as melhores do mundo e, apesar disso, permanece com altos índices de violência (FBSP, 2020a). Dessa forma, podemos compreender que as leis na prática não fazem valer sua efetividade, não tendo o poder de mudar a realidade, “leis são importantes instrumentos para prevenção, conscientização e repressão, mas devem ser implementadas para que tenham efetividade” (FBSP, 2020a, p. 26). As diversas formas de violência atingem

quase 1/3 da população feminina e para prevenir a violência é necessária à conscientização das mulheres, que está diretamente ligada ao acesso à informação.

Quebrar o silêncio é o primeiro passo a ser tomado. A descrença na efetividade das leis e no Sistema judiciário por vezes faz com que as mulheres não busquem auxílio, sendo essa a realidade trazida por 52% das entrevistadas. Manter silêncio ou rejeitar formas de proteção a uma mulher em situação de vulnerabilidade pode levar ao feminicídio⁶. “A vítima de feminicídio é justamente a mulher que não procurou ajuda ou não teve a proteção do Estado” (FBSP, 2020a, p.28) e para mudar essa realidade é necessário informação e proteção às vítimas.

De forma geral, são considerados feminicídios aqueles casos em que a mulher é morta por sua condição de mulher e é muito comum que sejam resultado de violência doméstica, praticado em geral pelo cônjuge ou parceiro, apresentando muitas vezes um histórico de agressões sucessivas, ou casos de menosprezo justamente em relação à condição de mulher. Neste último, o que está em jogo é a questão da discriminação de gênero, geralmente ligada a situações de humilhação e dominação (FBSP, 2020a, p.119).

De acordo com os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2020b) os feminicídios cresceram 2% no primeiro semestre de 2020 em relação à mesma época no ano de 2019, na qual foram registradas 1326 vítimas no ano todo. Quanto aos números de violência doméstica e sexual, o anuário afirma que uma agressão física contra a mulher ocorre a cada 2 minutos no país, que totalizou quase 268 mil registros de lesão corporal dolosa em decorrência a violência doméstica. Ainda em 2019, tivemos quase 66.400 vítimas de estupro e estupro de vulnerável, totalizando um a cada 8 minutos.

Desde março de 2020, com a pandemia de Covid-19 no mundo, mas tratando, aqui, especificamente no Brasil, foram adotadas diversas medidas de proteção como o isolamento social para diminuir a propagação do vírus. Apesar da importância dessa medida para diminuição dos casos de coronavírus, é importante reconhecermos que esse isolamento domiciliar tem consequências para inúmeras mulheres que sofrem com a violência doméstica. Nesses casos, as mulheres além de precisarem estar em casa com seus agressores, encontram maiores dificuldades para ter acesso às redes de apoio (FBSP, 2020d).

⁶ “A Lei 13.104 de 2015, que incluiu o feminicídio como qualificadora do homicídio no Código Penal brasileiro. A partir da promulgação desta última lei, passa a ser considerado feminicídio todo homicídio praticado contra a mulher em decorrência de discriminação de gênero” (FBSP, 2020b, p.118).

Temos observado, mês após mês, uma redução em uma série de crimes contra as mulheres em diversos estados – indicativo de que as mulheres estão encontrando mais dificuldades em denunciar a(s) violência(s) sofridas neste período. A única exceção é o tipo mais grave de violência: a violência letal. Os levantamentos periódicos elaborados pelo FBSP têm mostrado, em todos os meses, aumentos nos índices de feminicídios e/ou homicídios em diversos estados. (FBSP, 2020d, p. 2)

Ainda nesse cenário, os dados trazidos pela nota indicam a redução de medidas protetivas, considerada essencial para proteção as mulheres em situação de vulnerabilidade. O feminicídio pode representar o final de uma série de violências contra uma mulher, e, dessa forma, os dados mostram que com a pandemia e o menor acesso as redes de denúncia, os registros de violência contra mulheres têm diminuído. Igualmente, as medidas de proteção diminuem e os casos de assassinato de mulheres aumenta (FBSP, 2020d).

Esses dados são para apontar que vivemos em uma sociedade que ainda tolera a violência contra as mulheres e por vezes os mecanismos criados para evitar esse quadro são ineficientes e o Estado não consegue proteger mulheres vítimas dessa violência. Meninas e mulheres ainda são repudiadas e julgadas como culpadas das agressões que sofreram ou sofrem, justificativas como vestimentas e comportamentos são trazidas para normalizar e legitimar um assédio. Apesar de termos alcançado inúmeros avanços como sociedade, como a inclusão do feminicídio no Código Penal e a Lei Maria da Penha⁷, ainda temos um longo caminho a percorrer frente a uma sociedade conservadora. Por esse cenário o feminismo se faz tão importante e necessário.

O feminismo luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, e isso nada mais representa do que reparar os efeitos causados por essa cultura, buscando uma equidade entre gênero feminino e masculino, combatendo a violência contra as mulheres e permitindo que essas possam exercer e viver suas escolhas. “A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura” (ADICHIE, 2015, p. 57). Esse movimento combate uma sociedade machista a partir de sua construção histórica e social. Essa história causou danos e distorceu

⁷ Lei Nº 11.340, “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres” (BRASIL, 2006).

o papel da mulher na sociedade, delimitando para essas o lugar que devem ocupar e as regras que devem seguir.

4.2. Gênero: conceitos e percepções

Não é compreensível para mim estar diante de uma realidade na qual mesmo com o avanço de conquistas dos direitos obtidos pela classe feminina trabalhadora, tão pouco tenhamos avançado culturalmente perante uma sociedade que ainda discrimina e violenta mulheres. Ao longo dos séculos as diferenças físicas entre corpos femininos e masculinos foram consideradas a origem das distinções entre os sexos e não apenas como uma marca dessas diferenças. Essa transformação tem efeito na configuração das relações de poder entre homens e mulheres (LOURO, 2007). Dessa forma, trabalhar com o conceito de gênero, como faremos nessa pesquisa, consiste em posicionar-se contrária a naturalização do que é feminino e masculino (LOURO, 2007).

Nos estudos que dizem respeito à categoria de gênero é indispensável desconstruirmos as oposições binárias, assim como masculino/feminino. “No jogo das dicotomias diferem e se opõem e, aparentemente cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento” (LOURO, 1997, p.31). Para Scott (1995), é repetido o pensamento polarizado sobre os gêneros, no qual a sociedade encara homens e mulheres como polos opostos, ocorrendo uma relação de dominação/submissão. Pautada na escolha teórica da perspectiva pós-estruturalista:

Buscamos superar o raciocínio do tipo *ou* isso *ou* aquilo e ensaiamos a produtividade de pensar que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Coerente com a crítica à lógica dos binarismos, apostamos na possibilidade de questionar as oposições consagradas, entre elas homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual (LOURO, 2007, p. 215).

Sendo assim, é preciso questionar esse caráter binário, considerando que ao exaltar as diferenças entre os seres, o que é reivindicado é que tais sujeitos sejam reconhecidos em suas singularidades. As diferenças sexuais entre mulheres e homens de fato existem, mas o gênero que falamos aqui está para além do significado biológico, mas sim imerso em um cenário político e identitário.

A nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem. (LOURO, 2007, p. 209).

Essa visão biológica, que determina que nossas vidas são traçadas pelas características dos corpos, vem sendo criticada pelo movimento feminista desde as discussões referentes ao direito reprodutivo da mulher, que traz um padrão de uma conduta heterossexual, tomada como normalidade (REIS, 2015). O determinismo biológico foi, por vezes, usado para que as desigualdades entre homens e mulheres fossem justificadas e aceitas. É pertinente, segundo Louro (2007), problematizar a construção social do indivíduo formada *sobre* um corpo, porque a identificação desse corpo é atravessada por uma cultura e pelos valores que essa cultura determina. “Nesse sentido, seria possível entender, como fazem algumas vertentes feministas, que a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem” (LOURO, 2007, p. 209).

A partir de Scott (1995) percebemos que a categoria gênero ultrapassa as diferenças sexuais entre os corpos. Para a autora o que toca no real sentido da palavra é a construção das significações culturais para tais diferenças, na qual se formam as relações hierárquicas, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Esse, sendo percebido nos símbolos culturalmente imersos em uma sociedade, nos conceitos que regulam esses símbolos, na política e na organização social e, finalmente, nas identidades subjetivas:

Assim, uma vez que os conceitos de gênero que atravessam uma sociedade acabam por estruturar tanto a percepção quando a organização – concentra e simbólica – da vida social. [...] Portanto, segundo essa autora, o gênero seria um campo no qual foi e é vivido a história, e, para os/as historiadores/as, um elemento que pode provocar não só novas questões, mas novas respostas para as velhas questões, além de colocar como ativos e visíveis sujeitos que usualmente têm estado escondidos nas análises mais tradicionais (LOURO, 1994, p. 33).

Gênero para a autora foi teorizado como uma categoria, tal como raça e classe social, utilizada para a análise das relações de poder. O gênero como categoria analítica não deve ser tomado como estático e imutável, o processo de fazer-se mulher ou homem é construído a partir de condutas sociais com base nas convicções de cada sociedade, dessa forma, homens e mulheres se arquitetam num processo de relação, em conformidade com as práticas masculinizantes e

feminizantes (LOURO, 1994). Com base em processos culturais avaliamos o que é tido como natural ou não, “produzimos e transformamos a natureza e a biologia, e, conseqüentemente, as tornamos históricas” (LOURO, 2018, p. 12).

Nessa lógica, os corpos se constroem socialmente. A incorporação do gênero a determinado corpo se dá a partir da cultura em que esse se insere, à vista disso as identidades de gênero são formadas e definidas alicerçadas às relações sociais e de poder de uma sociedade (LOURO, 2018). Ao mesmo tempo, gênero é uma categoria histórica e biológica. Apesar do seu caráter social, é associado a ele um objeto biológico.

Só podemos avançar em nossa leitura da história (e da história da educação) sob a perspectiva do gênero, na medida em que efetivamente aceitarmos que essa categoria é, ao mesmo tempo, social (portanto histórica) e biológica. Ao minimizarmos (às vezes até ignorarmos) a dimensão biológica presente no gênero, ficamos, no meu entender, extremamente vulneráveis às críticas e de certo modo acabamos por favorecer aqueles que pretendem ver nas distinções físicas a explicação final para as distinções sociais. Se, inversamente, formos capazes de considerar e integrar o biológico à história, poderemos demonstrar que o próprio corpo é “lido” histórica e socialmente, ou seja, que também as concepções sobre o biológico se dão num contexto sócio-histórico (LOURO, 1994, p. 40).

Isto é, ao nascer, nos constituímos sobre corpos sexuados que inicialmente podem indicar que viveremos como homens ou mulheres, porém o conjunto de determinantes sociais, culturais e psicológicos podem nos movimentar a nos construirmos em acordo ou desacordo com nossas características biológicas (LOURO, 1994). Nos moldamos social e historicamente a partir desses corpos constituídos por tais características.

Na esfera cultural e histórica se formam as identidades, seja ela de gênero, sexual, de raça, classe, etc. Todas essas identidades configuram os sujeitos na medida em que são atravessados por diferentes conjunturas sociais (LOURO, 2018). Dessa forma, as identidades possuem caráter transitório, instável e plural. Para compreensão de como as identidades formam os sujeitos, exponho aqui as diferenças de identidade de gênero e identidade sexual. A identidade sexual se constitui a partir de como vivemos nossa sexualidade, ou seja, se nos relacionamos com pessoas do mesmo sexo ou não, de ambos os sexos ou nenhum. Quando nos reconhecemos como feminino ou masculino, formamos, assim, nossa identidade de gênero, histórico e socialmente. “Tanto na dinâmica do gênero como da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num

determinado momento” (LOURO, 1997, p.27). As identidades estão em constante formação e modificação, elas não são imutáveis.

Nesse processo de reconhecimento das identidades é que se conferem as diferenças na qual se manifestam as desigualdades ligadas às relações de poder de determinada sociedade, de acordo com Louro (2018):

O reconhecimento do “outro” daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens” (p. 17).

Por consequência, em nossa sociedade, a norma é representada pelo homem branco, heterossexual e cristão, sendo tomado como referência. Nessa lógica, os outros sujeitos são definidos e demarcados a partir desse padrão. Aqui, segundo Louro (2018) a mulher é retratada como o segundo sexo, enquanto gays e lésbicas são desviantes da normalidade, considerada essa a heterossexual. Assim, nessa pesquisa adoto gênero como formador de identidade dos sujeitos, no qual “compreendemos os sujeitos como tendo identidades múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1997, p.24), rejeitando, assim, as relações sexistas que se formam pela não aceitação do conceito de gênero como entendido nesse trabalho.

Quando falamos em igualdade de gênero, nos referimos as relações sociais que são traçadas entre homens e mulheres, nesse sentido “à igualdade de direitos de oportunidades e acesso aos recursos bem como a distribuição equitativa das responsabilidades relativas à família são indispensáveis ao bem-estar social” (ROSSINI, 2006, p.18). Sendo assim, a partir da igualdade de gênero, não devemos diferenciar os tratamentos entre feminino e masculino. Já ao dialogarmos sobre equidade, nos referimos “a igualdade de oportunidades, ao respeito pelas diferenças existentes entre homens e mulheres e as transformações das relações de poder que se dão na sociedade em nível econômico, social, político e cultural, assim como a mudança das relações de dominação na família, na comunidade e na sociedade em geral” (ROSSINI, 2006, p.18). Aqui consideramos que as regras que regem uma sociedade devem adaptar-se às situações em busca de justiça.

Portanto, podemos concluir que “mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como ‘verdadeiras e

verdadeiros' mulheres e homens" (LOURO, 2004, p. 34). Nesse sentido, julgo que discutir questões de gênero torna-se urgente na busca pelo reconhecimento dos diferentes sujeitos, para que esses possam se reconhecer na sociedade e ocupar seu espaço. Trabalhar com essas questões é uma prática ainda desconsiderada em diferentes espaços educativos e são essas convenções que decidem quem está incluso e quem está excluído desses espaços. A problematização e compreensão das relações de poder geradas a partir das relações de gênero permite que possamos reconhecer a existência de diferentes identidades, combatendo-se assim, as discriminações e corroborando para um ambiente menos desigual. Inserir as questões de gênero dentro de espaços formativos vai de encontro com alcançar a equidade e o respeito aos direitos humanos na sociedade.

Por conta disso é que essa dissertação se insere nesse campo de estudo, com objetivo de identificar essas questões nas formações de professoras/es, considerando que o cenário da Educação perpassa por inquietações e indagações que nos levam a refletir sobre as práticas pedagógicas instauradas no cotidiano escolar.

5. QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Esse capítulo tem por objetivo apresentar os aspectos históricos da formação de professoras/es e como as questões de gênero estão presentes na organização dos percursos formativos dos cursos de formação de professores/as. Será realizado um estudo com base nas legislações, diretrizes e normativas que regem os direitos civis e a educação no Brasil, tanto no âmbito da formação docente quanto na educação básica, em busca de identificar o espaço das questões de gênero nestes contextos. Acreditamos que trabalhar e discutir as questões de gênero no ambiente escolar, possuem a validade desmistificar padrões impostos pela sociedade e dar visibilidades para os outros sujeitos que são considerados excluídos dentro desses espaços. Neste sentido, é importante que o percurso de formação docente prepare os futuros profissionais para uma prática crítica que os habilite para discutir e questionar o papel dos estudos de gênero na sociedade.

Ao pensarmos na docência para a educação básica, inúmeros questionamentos permeiam os anseios de muitos/as professoras/es. Como tais estudantes aprendem? Como acontecem as relações sociais, culturais e afetivas na escola? Todos estes questionamentos necessitam estar acompanhados de um processo de autocrítica que contribua para repensar o papel da escola e da formação docente. Ao trabalhar com essas discussões na escola e problematizar as relações de poder empregadas nesse lugar, dá-se espaço e visibilidade para as diferentes identidades, para que tais sujeitos possam se conhecer e se reconhecer.

5.1. Legislações, diretrizes e normativas: o espaço das questões de gênero na educação

Ao tratarmos da Educação, direito fundamental da sociedade, tanto no que tange o processo de formação docente até o funcionamento das escolas, é necessário compreender que todas essas esferas são regulamentadas por legislações, decretos e diretrizes que conduzem e orientam a prática educativa no país. Todas essas normativas são discutidas e definidas a partir de uma construção histórica e social. Dessa forma, essa sessão traz as legislações que orientam a educação no país, em busca de localizar qual espaço das questões de gênero

nestes documentos, sendo possível discutir os avanços e retrocessos do campo educacional, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) até a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Um descompasso que enfrentamos acerca das políticas educacionais presentes no Brasil hoje, se refere as discontinuidades dessas, que se encontram sempre ligadas aos grupos políticos que detém o poder no momento (REIS, ANDRÉ, PASSOS, 2020). Neste sentido, elas acabam por ter um caráter político-ideológico que contribui para criação de ações que representam um retrocesso na criação de propostas que contribuam para construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Para Saviani (2008), existem dois problemas possíveis de justificar essa discontinuidade, seriam eles, primeiro, a discussão sobre os gastos relacionados à educação e todos os cortes e congelamentos que essa vem sofrendo e, segundo a grande quantidade de reformas que a educação sofre a partir de cada novo representante político. Dessa forma, ao fim de cada administração se encerram planos e projetos futuros. De acordo com Ball (2004) a área da educação representa cada vez mais um assunto de comércio internacional. “A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (BALL, 2004, p.1108). Logo, o que temos vivenciado atualmente é uma educação sujeita à financeirização e ao mercado (SANTANA, 2020).

Voltando um pouco na história da educação, após a ditadura militar no Brasil, a década 1980 foi marcada por um período de transição democrática, com fortes debates para a construção de pautas assentadas em uma nova perspectiva social e educacional. Foi um momento de ruptura com o pensamento tecnicista que era visto até então. A partir dos anos 90 temos “um amplo conjunto de reformas educacionais vinculadas às demandas da reestruturação produtiva e da nova configuração do Estado” (MASSON, 2009, p. 149). Esse cenário permitiu que fosse aprovada não só a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1966, como também outras políticas públicas, a fim de conduzir a educação básica e superior no País.

A seguir, no Quadro 5, apresentamos uma série de documentos e diretrizes para orientação e organização da educação básica e superior que serão discutidos e

analisadas nessa pesquisa, tratando não só da sua importância na formação de professoras/es, mas também do espaço das discussões de gênero. São esses:

Quadro 5: Documentos e diretrizes para orientação e organização da educação básica e superior no Brasil.

1.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
2.	Lei nº 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
3.	Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica, nos cursos de licenciatura
4.	Resolução CNE/CP nº 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
5.	Resolução CNE/CP n.º 4/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
6.	Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências;
7.	Resolução CNE/CP nº 2/2015 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica, nos cursos de licenciatura;
8.	Resolução CNE/CP n. 2/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica – BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental;
9.	Resolução CNE/CP n. 4/2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica;
10.	Resolução CNE/CP nº 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Organizado pela autora, 2021.

A LDB é compreendida como uma lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, promulgada a partir da Constituição Federal de 1988. Seu texto estabelece os princípios da educação básica e superior e regulamenta o sistema educacional do Brasil, no qual destacam-se “a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros” (DOURADO, 2002, p. 241). A partir da implementação da LDB, significativas mudanças foram tomadas em busca de melhorar o ensino no país, tanto na Educação Básica quanto no ensino superior.

No que se refere a abertura para pensar na importância das questões de gênero na LDBEN, dentro dos princípios e fins da educação nacional, o texto do documento aborda, no Art. 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.1).

E complementa no Art. 3º, que o ensino deve ser baseado em diferentes princípios, nos quais podemos destacar aqui a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e apreço à tolerância. Para que esses princípios sejam alcançados, é necessário um ambiente escolar que questione diretamente as representações e práticas que excluem e discriminam mulheres, homossexuais e pessoas trans (BRASIL, 1996). Podemos reconhecer que, a partir da LDB, a educação deve estar vinculada a práticas sociais e para isso é necessário reconhecer as transformações sociais, que inclui aqui as relações de gênero. A partir desse documento frisamos o dever de enfrentar as desigualdades e discriminações na escola e com a escola.

Uma das regulamentações feitas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, deixa a cargo da União, junto com estados e municípios a criação de uma proposta de Plano Nacional da Educação (PNE) com a proposição de metas a serem realizadas no período de dez anos. A elaboração desse documento também era prevista na Constituição de 1988, no qual o plano deveria ter como objetivo “[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação

[...]” (BRASIL, 1988, s/p.). Dessa forma, a lei nº 10.172/2001 aprova o Plano Nacional de Educação para os anos de 2001 a 2010. O PNE buscou criar ações estratégicas para todos os níveis e modalidades educacionais, tendo como base as constituições brasileiras e a LDB.

No texto do PNE de 2001 foi possível identificar alguns apontamentos ligados diretamente às questões de gênero e sexualidade na educação. Previa nas metas para o Ensino Fundamental:

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (BRASIL, 2001, p. 20).

Enquanto no que toca as questões da educação superior, estipulava em uma de suas metas:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 35).

Com relação a formação dos/as professoras/es e valorização do magistério, tinha como diretriz a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001, p. 65). É possível observar que havia espaço para discussão das temáticas de gênero e sexualidade nos diferentes níveis escolares a partir do PNE, indicando uma educação voltada ao respeito e à igualdade.

Seguindo nas documentações criadas para orientar a educação brasileira, a partir da LDB, em busca de adequar a formação docente frente as demandas do mercado de trabalho e diálogo com a educação básica, foram propostas as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. As primeiras DCNS são concretizadas a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professoras/es da Educação básica, nos cursos de licenciatura.

As diretrizes curriculares nacionais (tanto para a formação inicial de professores quanto para os cursos de graduação por áreas específicas) integram a política que visa promover as referidas mudanças, propondo uma “revisão radical” dos programas de formação docente a fim de superar o modelo até então predominante, entendido como defasado/atrasado e ineficiente do ponto de vista conceitual e operacional. O processo de elaboração e implementação destas diretrizes é marcado por embates, lutas, disputas próprias da dinâmica de estruturação e funcionamento do

campo educacional brasileiro, evidenciando o enfrentamento entre visões e projetos com nuances distintas de escola, educação e sociedade, por meio da atuação de entidades e agentes em diferentes instâncias de decisão (SILVA, 2015, p. 2-3).

Tais resoluções trazem regulamentações para a organização curricular dos cursos de licenciatura, com a intenção de incluir novas ações para a formação docente, voltada para a Educação Básica. Tem como propósito criar uma base comum para a formação docente, que anteriormente possuía um modelo fragmentado em relação aos conteúdos e as práticas metodológicas.

Nas DCNS de 2002, a única associação que podemos fazer a abertura para os estudos de gênero na formação docente é que as instituições devem preparar as professoras/es para “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002). Por ser a primeira diretriz aprovada em busca de organizar o currículo dos cursos, compreendo que esse tenha sido um período de menos abertura para discutir temáticas ligadas à questão. Ainda que essa não seja uma justificativa para ausência do tema, visto que problemas relacionados a discriminação e violência desde muito estão presentes na escola, mais a frente poderemos ver como as DCNS avançaram em relação ao espaço do gênero nos anos seguintes, até 2015.

A Resolução CNE/CP nº 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professoras/es da Educação Básica em nível superior orientou a reformulação dos cursos de licenciatura no país, fortalecendo a importância da valorização profissional da classe educacional. “Esta resolução regulamenta a carga horária dos cursos de formação de professoras/es, expressando a ênfase na dimensão prática” (MARTINS, 2020, p.241), estabelecendo a garantia da prática como componente curricular e a articulação entre teoria-prática.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002).

A Resolução CNE/CP nº 02/2002 estabelece que “os cursos de formação de professoras/es em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária” (BRASIL, 2002, p. 5). A presente resolução não aborda diretamente as questões de gênero na escola. Ela define a carga horária dos cursos e estabelece que uma carga horária de 400 horas para a prática como componente curricular, a serem vivenciadas ao longo do curso, e, também, 400 horas de carga horária para o estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

No que diz respeito ao ensino na Educação Básica, temos a Resolução CNE/CP n.º 4/2010 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esse documento teve como base o pleno desenvolvimento de toda pessoa,

à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 1).

Na legislação em questão, é possível encontrar referências às questões de gênero e as diversidades. No qual, o Art. 3º demonstra que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010, p. 1).

Nas diferentes modalidades⁸ da Educação Básica, temos dentro da educação do campo que “a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” (BRASIL, 2010, p. 12).

O Capítulo I, que trata das diretrizes para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, prevê que independentemente da autonomia pedagógica,

⁸ Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (BRASIL, 2010, p. 10).

administrativa e de gestão financeira da unidade escolar, o PPP deve viabilizar uma escola democrática na qual:

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2010, p. 14).

Tanto nas diferentes modalidades da Educação Básica, quanto em outros momentos em que a normativa busca trazer maior organicidade a educação, é frisada a valorização e o respeito às diversidades. O documento da abertura para tratar da temática de gênero nas diferentes modalidades do ensino, indicando a importância de trabalhar o assunto, visto que a inserção dessas questões vai ao encontro de um ensino que respeite as diversidades e reconhece os diferentes sujeitos que ocupam o espaço escolar.

As questões do Plano Nacional de Educação, o PNE de 2014 avançou bastante em relação ao primeiro, dando mais organicidade ao documento. Tendo metas e estratégias mais bem definidas. Apesar disso, com a implementação da lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, sofremos com a retirada dos termos gênero e sexualidade do documento em questão.

Os termos foram removidos do PNE (2014-2024) dos objetivos e metas, nos diferentes níveis da educação e modificados, referindo-se no novo documento a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 1). Em outros trechos do PNE, temos como uma das diretrizes “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 1). E na meta 13, que busca elevar a qualidade da educação superior no país, temos como estratégia:

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 13).

Esse processo silencia quem, até então, sentia-se contemplado pelo plano, nos diferentes níveis de ensino da educação. Esse silenciamento se apresenta como um dispositivo de exclusão dos sujeitos que se constroem como diferentes da norma padrão e são reconhecidos como “outros”.

Essa retirada foi justificada pelos responsáveis como um combate a “Ideologia de Gênero” nas escolas, no qual esse termo “é utilizado, equivocadamente, para refutar as contribuições teóricas sobre gênero que consideram seu caráter histórico e cultural e não meramente biológico” (AMARO, 2016, p.1). Segundo Souza (2018, p. 65), a partir do momento que essas temáticas “são retiradas, silenciadas e até mesmo proibidas nos ambientes escolares, sustentam e naturalizam o não pertencimento de pessoas que não seguem a heteronormatividade, (im)posta socialmente nos ambientes escolares”. Apesar de ainda possuímos um PNE que vise o combate às formas de discriminação, vemos um retrocesso ao ter a retirada desses termos de um documento escrito em pleno século XXI.

No ano de 2015, foram propostas novas diretrizes para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Nas DCNS de 2015, podemos ver um avanço no documento em questão no que diz respeito às questões de gênero na formação inicial de professoras/es. No qual:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: [...] VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p.5).

Além disso, a formação profissional deve ser pautada na educação como processo emancipatório e permanente, reconhecendo a especificidade da docência, conduzindo uma formação que articule teoria e prática, levando em consideração a realidade das escolas da Educação Básica, para que esse/a egresso/a possa ir ao encontro da “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 6).

Sendo assim, o documento afirma que os futuros professoras/es devem estar aptas a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras. [...] VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (BRASIL, 2015, p. 8).

E, no que diz respeito a estrutura e currículo dos cursos, o documento afirma que os cursos devem:

Garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.(BRASIL, 2015, p. 11).

Dessa forma, podemos observar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professoras/es da Educação básica, no ano de 2015, trouxeram inúmeros apontamentos relativos as questões de gênero no processo formativo, visando a relevância dessa temática para a atuação na Educação Básica e adequando os currículos com o objetivo de os futuros docentes estejam preparados para lidar com essas questões no dia a dia escolar.

Na esteira das proposições das reformas implantadas na educação em nosso país, temos as questões relativas à implantação de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica. Este documento de caráter normativo, tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais dos estudantes ao longo da sua escolarização nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com o CNE, a BNCC foi organizada em conformidade com o PNE, bem como fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e “está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

A Base foi aprovada pela Resolução CNE/CP n. 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental e pela Resolução CNE/CP n. 4/2018 que institui a Base na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica.

Em sua versão preliminar, a BNCC trazia aspectos direcionados as questões de gênero e às sexualidades, tanto na etapa do Ensino Fundamental, quanto no Ensino médio. Porém, a última versão entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) foi alvo da exclusão dos termos gênero e sexualidade. Essa retirada acontece pela presença de uma linha conservadora por parte das bancadas religiosas, que, decretaram a exclusão dos termos. Sem essas discussões vemos uma abertura para a legitimação de discursos de ódio, podendo vivenciar no espaço educativo violências de gênero e discriminação sexual. Salientamos aqui que essas violências podem se evidenciar em ameaças, agressões físicas e psicológicas e assédios e abusos.

Nas competências gerais da Educação Básica, a base traz que é necessário “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10). E, ainda, que é preciso:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 11).

Podemos encontrar espaço para a discussão dessas questões a partir de temas que busquem a valorização das diversidades. À vista disso, é preciso mais que um documento para combater as discriminações no espaço escolar. É preciso que a formação prepare os/as professoras/es para esse movimento, para buscar nas brechas espaços que permitam essas discussões, não se ausentando de discussões tão importantes para o ensino.

A resolução atual direcionada à formação inicial docente que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução CNE/CP nº 2/2019), exhibe um documento em que mais uma vez todas as menções ao termo de gênero são excluídas. A BCN-Formação, apresentada junto as DCNS de 2019, tem como proposta alinhar a formação docente com a BNCC do Ensino Fundamental e Médio, aprovadas, respectivamente, pela Resolução CNE/CP n. 2/2017 e Resolução CNE/CP n. 4/2018.

A Resolução CNE/CP nº 02 de dezembro de 2019 propõe o desenvolvimento do licenciado a partir da BCN – Formação, a partir de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas pelos estudantes, no que diz respeito aos aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais que fazem parte de sua formação inicial (MICHIELIN, 2021, p. 41).

Segundo Michielin (2021), as novas diretrizes possuem uma proposta pautada na BNCC, com o objetivo de atender as exigências e competências presentes na Base. No novo documento, podemos observar certa abertura para trabalhar as questões ligadas a diversidade, mas não especificamente as de gênero, porém, de forma tímida. Esse instrui que os cursos de formação para docentes da Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos o

Compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, p. 5)

Enquanto na BCN-Formação temos como competências docentes:

- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13).

Assim como no PNE e na BNCC, ao retirarmos termos como gênero do documento, há uma invisibilidade dos sujeitos que se reconhecem nesse espaço. Neste sentido, nos vemos frente a um cenário de retrocessos e provados de direitos conquistados em outros momentos na história da educação no país.

Gênero é a soma das representações sociais, históricas e culturais. Nessa ordem “a desigualdade e a opressão têm levado repetidamente a demandas por reformas, discuti-lo é transitar sobre um conjunto de definições do que é ser masculino ou feminino, dentro de um espaço de lutas marcado por interesses múltiplos” (SOUZA, 2018, p. 18). A escola é um espaço de relações sociais, em que é preciso debater sobre gênero e sexualidade. É preciso discutir sobre as identidades dos sujeitos, evitando que se formem mecanismos de exclusão, com preconceito e discriminação, nesse lugar que deve ser de inclusão.

Com os retrocessos que a educação vem sofrendo, na qual discussões importantes para uma educação consciente e emancipadora são vetadas, e documentos suprimem debates importantes, é necessário lutar pela garantia dos direitos humanos, “a garantia da diversidade e o respeito às diferenças e, por conseguinte, a não exclusão dos sujeitos do referido movimento dentro do processo educacional” (SOUZA, 2018, p. 19). Posto isso, professoras/es têm um papel importante nesse processo, encontrando espaço e inserindo as questões de gênero dentro das disciplinas escolares, embasados no respeito às diversidades. Esse cenário só é possível se a formação docente também for um alicerce nessa luta e formar docentes conscientes do seu papel na Educação Básica.

5.2. Saberes e Formação docente: o que pode gênero nesse cenário

O cenário da Educação perpassa por inquietações e indagações que nos levam a refletir sobre as práticas pedagógicas instauradas no cotidiano escolar. Esses anseios estão relacionados à busca por uma educação que possa contribuir na formação dos/as estudantes, frente a uma sociedade que vive em constante mudança. Considerando que a escola forma seus sujeitos, é necessário reconhecer que esse processo é vivenciado a partir de relações desiguais que precisam ser discutidas e questionadas. A partir disso, trabalhar com as questões de gênero dentro da educação nos dá suporte para ultrapassar os estereótipos culturalmente construídos, formando sujeitos aptos a reconhecer e a respeitar as diversidades. Esse trabalho deve ser amparado por uma formação docente que propicie as professoras/es o suporte necessário para trabalhar com essa temática dentro da escola.

A formação docente tem o papel de estimular futuros e futuras docentes a desenvolver uma perspectiva crítico-reflexiva, que permita a esses desenvolver um pensamento autônomo. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13). Ainda amparada em António Nóvoa (1992), não é novidade que a formação inicial não se constrói apenas a partir de um grande acervo de cursos, técnicas e conhecimentos. Essa formação se edifica com um trabalho de reflexão acerca das práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal, por

esse motivo “é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 13). Assim, professoras/es enquanto sujeitos sociais formam sua identidade docente a partir do convívio com a esfera social e cultural e não apenas na universidade.

Para Tardif (2011) os saberes da docência podem ser classificados em saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Enquanto para Pimenta (1997), eles são divididos em saberes da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos. Esses saberes compõem o processo formativo. Tardif (2011) ressalta que os conhecimentos obtidos durante a formação e os conhecimentos da realidade vivenciada pelo professor e pela professora na escola devem andar juntos. Ele divide os saberes que formam a docência em quatro, sendo os saberes profissionais aqueles que advêm do processo de formação inicial nos cursos de licenciatura. Os saberes da disciplina, para o autor, são saberes provenientes das mais diversas áreas do conhecimento, que, ao transitarem pelas instituições de ensino, se dividem em disciplinas. Já os saberes curriculares são aqueles estabelecidos pela universidade, no qual futuras/os professoras/es devem aprender e, durante a profissão, aplicar nas escolas. Por último, os saberes experienciais se resumem a prática docente, sendo validados pela experiência individual e coletiva, são saberes oriundos da cultura docente, da ação de ser e saber fazer (TARDIF, 2011).

De acordo com Pimenta (1997) os saberes da experiência são aqueles construídos durante a formação e a prática docente. São saberes que estão diretamente ligados a construção da identidade do futuro professor e professora. Além disso, para a autora, quando esses estudantes chegam aos cursos licenciatura, já carregam consigo uma bagagem de experiências que permitem a eles saber o que é ser docente a partir da vivência de estudantes, indagando sobre o que faz um bom professor ou não.

Esse processo auxilia na formação da identidade a partir das reflexões feitas ao longo da formação (MELO, NORONHA, 2016). No que se refere aos saberes do conhecimento, Pimenta (1997) afirma que esses não se resumem a informações. A informação compõe um primeiro estágio desse saber, no segundo estágio é preciso trabalhar essa informação, no qual podemos classificar, analisar e contextualizar a mesma. Por fim, o último estágio tem ligação com a sabedoria, ou seja, saber “vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas

de progresso e desenvolvimento, conhecimento e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência de humanização” (PIMENTA, 1997, p. 8).

Finalmente, os saberes pedagógicos são aqueles desenvolvidos a partir das exigências que surgem a partir da prática social da educação. São saberes que se reinventam a partir das práticas, “assim, o docente é um profissional que deve, cotidianamente, mobilizar os saberes que possui e deve refletir sobre a prática educativa, inovando seus saberes a partir da própria reflexão do que faz, colocando em dúvida todas as certezas sobre a sua prática” (MELO, NORONHA, 2016, p. 5).

Acreditamos que uma formação crítica-reflexiva tem o papel de fazer com que o futuro professor e futura professora tenha condições de mobilizar saberes que contribuam para a produção de práticas capazes de dialogar com a sociedade que está em constante mudança. Para Nóvoa (1992), as/os professoras/es carecem de ser produtores da sua própria docência, no qual não basta ele ou ela evoluírem suas práticas constantemente. É necessário que a escola também esteja disposta a mudar. “As escolas não podem mudar sem o empenho das/os professoras/es; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 1992, p. 17). A mudança depende da formação docente e das práticas em sala de aula.

A formação, nesse sentido, é compreendida como lugar de vida e morada do professor/a, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira. Assim, é possível e necessário admitir o grau de importância que a formação carrega para o profissional. O que temos construído como representação social da docência, em uma perspectiva ampliada, muitas vezes, é a consequência de seus marcos regulatórios (COIMBRA, 2020, p. 3).

O desafio aqui é compreender a escola como um espaço educativo, na qual trabalhar e formar devem andar juntos (NÓVOA, 1992). A formação docente é um processo que não deve se encerrar, ela deve fazer parte do dia a dia profissional de futuras professoras/es.

É necessário refletir aqui acerca da importância do currículo no processo formativo. É preciso questionar por que ensinamos ou aprendemos de determinada maneira, e não de outra, indagando sobre como educamos a partir do currículo que nos forma (SILVA, 2011). O currículo que forma professoras/es, aqui, representa “lugar, espaço, território, discurso, documento; o currículo forja nossa identidade, nos constitui e nós o constituímos” (SILVA, 2011, p. 131). Ele compreende uma questão

de identidade e poder, surgindo como um percurso a ser seguido. As escolhas que compõem esse documento estão diretamente associadas a relações de interesse pelos grupos que detém o poder sobre a educação.

Tomaz Tadeu (2011, p. 24), afirma que “pensar o currículo como ato político consiste, precisamente, em destacar seu envolvimento em relações de poder”:

A instituição educacional e o currículo estão longe de serem meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis, pelo silêncio, pelo ocultamento, pela fala, constroem-se, no espaço propriamente educativo, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe, e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia. Talvez essa dinâmica nos escape a tal “naturalização” que estes processos estão revestidos (LOURO, 2005, p.91).

Podemos compreender que, por intermédio dos currículos, os significados sociais, culturais e morais são constituídos e estabelecidos nos espaços educativos, podendo gerenciar identidades em hegemonia. Posto isso, a partir das políticas públicas, em conformidade com as demandas dos movimentos sociais, pretende-se alcançar um currículo que propicie a compreensão crítica da realidade, oportunizando aos/as estudantes a possibilidade de reflexão acerca das práticas do ser humano. Dessa forma, percebemos a urgência de se contemplar os estudos de gênero nos currículos escolares e de formação docente.

Nesse espaço, ao entender que as práticas em sala de aula e a relação de professoras/es com as mudanças educacionais estão relacionadas ao processo formativo, compreendemos a importância da inserção das temáticas de gênero na formação docente. Em diferentes momentos, nas mais diversas legislações da educação brasileira, temos visto a preocupação em superar todas as formas de discriminação e violência. Apesar de, como vimos anteriormente, vivenciarmos a supressão dos termos gênero e sexualidade desses mesmos documentos, ainda presenciemos a reafirmação da superação das desigualdades, da valorização e do reconhecimento das diversidades e da promoção do respeito aos direitos humanos. Com isso é possível comprovarmos a relevância dos estudos de gênero na educação.

Hoje, os movimentos que lutam pelo combate a todas as formas de preconceitos nas escolas são muitos. Essa é uma luta constante que depende de todos e todas. A escola, a partir de suas práticas, constrói significados e formas de ser/existir. Esse é um lugar de disputas no qual os questionamentos que ali surgem podem desconstruir certezas outrora tidas como verdade (SILVA, 2011). Discutir

sobre gênero na formação docente nos leva a problematizar os saberes presentes nos cursos de licenciatura, refletindo sobre as representações de gênero nesse espaço.

A escola como espaço de formação e conhecimento não deve ocultar a temática de gênero do seu currículo, esse exercício de “ignorância” de certos assuntos, como aponta Balestrin e Soares (2015), funciona como uma forma de proteção. Ou seja, quanto menos falamos sobre gênero e quanto menos os estudantes souberem sobre, mais protegidos estarão. “O pressuposto é que o conhecimento, nesse caso, é nocivo” (BALESTRIN, SOARES, 2015, p. 49). O que as instituições de ensino e órgãos responsáveis pela educação muitas vezes defendem é que esse é um assunto da esfera privada, não sendo, assim, responsabilidade da esfera social e da escola (BALESTRIN, SOARES, 2015).

As experiências marcantes na escolarização não se referem somente aos conteúdos programáticos, mas sim às situações do cotidiano vividas no interior da escola com colegas e professores/as. Experiências essas que têm a ver com a forma como constituímos nossa identidade social, especialmente as de gênero e sexuais. As experiências que envolvem o gênero e a sexualidade se dão em diversos momentos e espaços escolares. É difícil dizer onde começam e onde terminam as questões de gênero e sexualidade na escola, pois fazem parte das relações de poder da escolarização, através do uso de uniformes, das normas escolares, do uso do espaço e do tempo, mas também nos relacionamentos, nos modelos de amizade e namoro, nas expectativas e fantasias sobre destinos futuros (BALESTRIN, SOARES, 2015, p. 50).

Para que esses conteúdos estejam presentes nas salas de aula, é necessário um investimento na formação docente. Em diversos espaços presenciamos professoras/es que afirmam não ter preparo para lidar com tais questões dentro da escola. Mas é importante salientar que essa ausência não se deve exclusivamente a escola e aos docentes, existe todo um contexto histórico, social e cultural que reafirmam o que deve ser natural ou não é uma legislação que reforça esta realidade.

Inserir as discussões de gênero na escola, a partir de uma formação que prepare os futuros docentes para esse debate, além de ir ao encontro de uma sociedade mais igualitária entre mulheres e homens e combater a violência contra a população gay, lésbica, travesti e transexual, auxilia ainda no combate as violências sexuais contra crianças e adolescentes. De acordo com Souza (2018), a parcela de profissionais da educação que assumem o compromisso com essas discussões em sala de aula é pequeno.

É fundamental, em primeiro lugar, que essas discussões estejam amparadas nos documentos educacionais, já que esses respaldam as ações que acontecem dentro das escolas e orientam professoras/es a refletirem sobre suas práticas docentes (SOUZA, 2018). Uma formação crítica e reflexiva forma docentes autônomos, que junto aos estudantes podem refletir a respeito das questões de gênero, atribuindo-se de uma postura democrática e respeitando as individualidades presentes no âmbito escolar.

A escola determina seus espaços, a partir de símbolos e códigos e delimita o que cada um pode ou não fazer, “Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2008, p. 58). Ela aponta, a partir de seus símbolos, os modelos que devem ou não ser seguidos, e é nesse processo que os seus sujeitos se reconhecem, ou caso ali não se encaixem, não se sentem acolhidos por ela (LOURO, 2003).

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2003, p. 59).

Ao perceber a escolar e os espaços por ela formados, podemos identificar que a formação dos estudantes está ligada ao cotidiano escolar, que é constituído de espaços que são ocupados de formas diferentes por todas e todos. Muitas vezes as relações são constituídas de forma desigual, com espaços “disputados” por meninas e meninos, que se locomovem e se agrupam de diferentes modos. É na escola que os/as estudantes começam a formar suas identidades, que as atitudes de meninas e meninos são absorvidas. “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2003, p. 61).

Essa dinâmica que desde sempre foi tomada como natural passa a ser questionada e nesse momento buscamos alcançar uma escola voltada para as diversidades de meninas e meninos, em que esses possam se reconhecer em suas singularidades. Com isso, o que é tomado como natural passa a ser questionado. “Afim, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos

brinquedos seja diferenciada segundo o gênero?" (LOURO, 1997).

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (LOURO, 2003, p. 63).

É necessário não apenas questionar o que é ensinado dentro desses espaços, mas também a forma como nós, docentes, ensinamos em sala de aula.

A discriminação e a violência ferem crianças e jovens que desviam da heteronormatividade que a sociedade toma como padrão, atingindo gays, lésbicas, travestis e transgêneros. Nesse momento os direitos desses sujeitos são violados e suas identidades não são respeitadas. Assim, quando a escola tenta suprimir esse sujeito, por mais que não seja esse seu objetivo, "essa instituição está disseminando um projeto social pautado em uma engenharia de produção de corpos "normais" e transmitindo a mensagem de que a organização da humanidade é estruturada na e pela diferença" (MARTINS, 2020, p. 36).

Assim, reconhecendo que a escola não apenas transmite e produz conhecimento, mas que ela forma seus sujeitos, é importante reconhecer que essa formação acontece a partir de relações desiguais, por meio da manutenção de grupos separados (LOURO, 2003). Mais importante do que reconhecer essas práticas é questioná-las e discuti-las, é dar suporte para que os/as estudantes compreendam a importância de estudar a temática de gênero e saibam que homens e mulheres, independente da forma como se reconheçam e se assumam, têm os mesmos direitos e têm que ser reconhecidos/as na sociedade num patamar de igualdade.

Visto que quando um/a estudante se reconhece como um sujeito que desvia do processo de generificação, eles/elas são automaticamente excluídos do espaço escolar, que não reconhece esses sujeitos. Ignorar essa situação faz com que esses/as não queiram frequentar esse ambiente, levando a evasão. Trabalhar as questões de gênero e reconhecê-las estimula o respeito a todos e todas. As universidades têm um papel significativo na formação para a cidadania, além da formação de futuros docentes. Dessa forma, os cursos de formação docente devem

estar preparados para trabalhar com as temáticas de gênero presentes na sociedade. É imprescindível a inclusão de disciplinas que tratam dessas questões dentro dos cursos de licenciatura. As discussões traçadas nesse espaço trarão novos olhares para o debate, formando professoras/es reflexivos que compreendam e respeitem as diferentes vivências e percepções dos sujeitos presentes na escola, capazes de problematizar e refletir junto aos estudantes em busca de uma sociedade justa e igualitária.

6. SABERES DE GÊNERO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: CONTEXTOS E ANÁLISES DOS CAMINHOS TRAÇADOS

Essa seção tem o objetivo de apresentar as análises realizadas a partir da leitura dos projetos pedagógicos com base nas categorias elencadas no percurso metodológico da pesquisa. As análises serão materializadas tendo como pano de fundo a temática de gênero nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia e Pedagogia da Universidade Federal do Paraná/UFPR, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Dadas as categorias de Perfil do Curso, Perfil do Egresso, Matriz Curricular e análise dos contextos que envolvem ensino, pesquisa e Extensão no site dos cursos, foi possível analisar de que forma se apresentam os currículos de graduação quanto à abordagem da temática de gênero. A vista disso, destacamos que essa pesquisa se apoia, inicialmente, na análise documental para organizar tais análises, sucedendo à análise de conteúdo, que possibilitou que o material coletado fosse estudado de forma mais minuciosa e detalhada.

6.1. Análises e interpretações: um caminho a ser seguido

Em busca de alcançar o objetivo de investigar sobre as questões de gênero nos cursos de formação de Licenciatura em Geografia e Pedagogia de três Universidades Federais da região sul do Brasil, será realizado o estudo de cada PPP individualmente. Essa etapa será dividida em três partes, na qual a primeira parte irá contar com a análise dos cursos de Pedagogia, divididos por IES e, na segunda etapa, teremos a análise dos cursos de Licenciatura em Geografia, também divididos por IES. Para a análise dos projetos, foi realizada inicialmente uma análise documental, na qual foi possível fazer a primeira investigação dos escritos, em busca de desmontar esses documentos, identificar as partes que compõem os mesmos e as questões de gênero dentro desses projetos. Para tal ensaio, apoiada na análise de conteúdo foram selecionados todos os trechos que continham a palavra gênero, medindo o peso atribuído a essa temática nos documentos.

Para chegar às interpretações a partir da análise de conteúdo, será realizada

a pré-análise dos projetos, na qual apresentaremos a organização do material coletado. Em seguida à exploração do material, na qual será desempenhado um estudo mais minucioso dos projetos a partir dos objetivos e referenciais dessa dissertação, no qual traremos a codificação, a classificação e a categorização do conteúdo. E, por fim, apresentaremos o tratamento dos resultados, no qual será possível refletir acerca dos resultados alcançados a partir da categorização do material.

As categorias de análise dessa pesquisa foram pautadas nas questões de gênero dentro dos currículos de formação de professoras/es. Dessa maneira, feita a codificação do material, na qual as unidades de contexto demonstram que a pesquisa se fundamenta nas questões de gênero dentro dos projetos e as unidades de registro apresentam todas as ocorrências da palavra gênero dentro dos projetos analisados, conforme foi possível observar na Tabela 2: Dissertações indicadas para o estado do conhecimento, nas quais foram construídas as categorias que irão permear as análises. Apoiada nas unidades de contexto e de registro da pesquisa, os indicadores analíticos foram divididos em três categorias: Perfil do Curso e aba do Egresso, Estrutura Curricular e Ensino, Pesquisa e Extensão. Logo, o projeto de cada curso será examinado a partir dessas categorias.

6.2. Universidade Federal do Paraná (UFPR)

A UFPR é uma universidade que conta com 100 anos de história, tendo sua sede na cidade de Curitiba. Foi restaurada e federalizada em 1950, passando a se chamar Universidade Federal do Paraná, oferecendo educação pública, gratuita e de qualidade. A instituição pautou suas atividades no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, entre lutas e resistência se consolida como a universidade mais antiga do Brasil. A partir do recorte analítico dessa pesquisa, foram selecionados os cursos de Geografia Licenciatura e Pedagogia da UFPR, de modalidade presencial e sediados no campus da cidade de Curitiba. Todas as informações apresentadas nessa dissertação foram levantadas exclusivamente no site da universidade e dos cursos pesquisados e no Projeto Político Pedagógico dos cursos.

6.2.1. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia

O projeto do curso de Pedagogia da UFPR foi construído de forma coletiva com professoras/es, com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Colegiado do Curso de Pedagogia e com estudantes de representação estudantil do centro acadêmico. Dentro da proposta de reformulação do curso foram definidas algumas metas para a organização do novo PPP, que incluíam a manutenção do curso em cinco anos, o fortalecimento da formação voltada para a prática docente, a semestralidade do curso, a adequação do currículo as DCN 02/2015 do CNE e a necessidade de estabelecer eixos formadores para uma formação mais interdisciplinar. As discussões de reformulação do curso iniciaram em 2014 e em 2015 o NDE reconheceu a necessidade de potencialização da formação para a docência, dessa forma, ocorreu à complementação e inclusão de disciplinas que trabalhassem temas transversais. Nesse momento, foram incluídas algumas disciplinas novas ao currículo, incluindo a disciplina de Diversidade.

No PPP do curso de Pedagogia da UFPR, na codificação dos projetos, a unidade de registro apresentou sete ocorrências da palavra gênero dentro dos documentos, dessas ocorrências, duas delas são referentes ao gênero dos candidatos ingressantes no curso em questão. Dessa forma, apresentamos apenas cinco ocorrências que se associam ao contexto da pesquisa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Pedagogia (UFPR).

CAPÍTULO	TRECHO
JUSTIFICATIVA PARA REFORMULAÇÃO DO CURSO	<i>O ponto de partida para as discussões do grupo, que conta com a representação dos três departamentos que compõem o curso e de representação do corpo discente avançou no sentido de ratificar alguns pontos já discutidos e incluir uma disciplina sobre diversidades étnico-racial, de gênero e sexual, tendo em vista demandas do contexto atual e também as orientações curriculares nacionais.</i>
PERFIL DO CURSO	<i>Contribuição para a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, alicerçada na educação para as relações étnico raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência;</i>

METODOLOGIA	<p><i>Tal ampliação de sentidos apenas é possível se considerarmos que o espaço da aprendizagem no ensino superior há que abarcar diversos elementos – que se imbricam nas concepções de educação e considerações sobre os sujeitos da aula - tais como os espaços e sua organização, o uso das mídias e tecnologias como possibilidades e linguagens, a diversidade (étnico racial, religiosa, de gênero, entre outras), a dinâmica do contexto macro social e político.</i></p>
MATRIZ CURRICULAR	<p><i>São 3200 horas [...] de modo a garantir o que está disposto no parágrafo 6o. do art. 3o. da resolução 2/2015 do CNE: VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.</i></p>
	<p><i>Disciplina de Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade (60 horas)</i></p>

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

O primeiro trecho, retirado da justificativa para reformulação do curso se apresenta num contexto no qual são apresentados os motivos para a reforma do projeto pedagógico a fim de se adequar as normativas mais recentes e incluir gênero como disciplina no currículo do curso de pedagogia. Em seguida, no perfil do curso em busca de contribuir para uma sociedade democrática, promovendo e valorizando a diversidade, tem como um dos princípios formativos a equidade de gênero.

No capítulo de metodologia, ao tratar dos desafios metodológicos no ensino superior, o documento aborda a importância de construir a autonomia dos estudantes, relacionando saberes acadêmicos com a prática social. Para tal, frisa ser necessário que o ensino superior abarque diversos elementos, sendo um deles as diversidades ético-racial, religiosa e de gênero. Por fim, o capítulo da matriz curricular apresenta as condições para que os estudantes desenvolvam as habilidades referentes ao perfil profissional do futuro professor.

O documento apresenta a carga horária total de integralização do curso assegurando o que está presente na resolução 02/2015 do CNE, que garante no item VI que a carga horária do curso deve discutir questões de gênero e sexual. E, ao final do projeto, temos a grade de disciplinas ofertadas pelo curso, que conta com a disciplina de Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade (60 horas), a qual a

ementa será discutida mais à frente. Identificadas as unidades de registro no trabalho, o passo seguinte será a realização da análise do documento a partir das categorias Perfil do Curso e do Egresso, Estrutura Curricular e Ensino, Pesquisa e Extensão.

6.2.1.1. Perfil do Curso e do Egresso

Embasada na categoria de análise de Perfil do Curso e do Egresso, o curso de pedagogia oferecido na modalidade presencial da UFPR, no campus de Curitiba, tem como eixo formativo do futuro professor a atuação na gestão e na docência e a organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, para a formação desse perfil profissional temos os princípios do curso. Aqui, o PPP da licenciatura apresenta como premissa diferentes ideais que solidificam esse processo formativo. Sendo alguns deles formação para atuação na docência e na gestão escolar, o conhecimento dos sujeitos que são foco de atuação de professoras/es, o reconhecimento da cultura escolar, assim como seus diferentes tempos e espaços. Indissociabilidade entre teoria e prática, a pesquisa com relevância social e democrática. A ética e a sensibilidade afetiva e estética como base da atuação do pedagogo e da pedagoga, entre outros princípios. Aqui, chamo atenção para o princípio que trabalha especificamente com a questão de gênero, foco dessa análise. O documento apresenta que o curso tem como condição:

Contribuição para a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, alicerçada na educação para as relações étnico-raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência (UFPR, 2018, p. 8)

No item acima, podemos observar a preocupação em um currículo que forme profissionais atentos a uma prática pedagógica justa e inclusiva, que lute contra as discriminações, em busca de uma sociedade que respeite a equidade de gênero e a diversidade sexual. Ademais, quando o documento aborda a importância do conhecimento dos sujeitos que são foco da atuação docente, tendo aqui os bebês, as crianças, os adolescentes, jovens, adultos e idosos, há presente no ambiente escolar a diversidade desses sujeitos, seja ela de gênero, de raça, de classe, religiosa e cultural.

Quanto aos objetivos que formam o perfil desse curso, para além de uma

formação com base em uma perspectiva crítica e democrática, comprometida com a educação pública, de qualidade e laica, o currículo garante a compreensão da integração docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atentando-se para as diversidades e diferenças que integram os contextos educativos, no qual todos e todas têm o direito à educação. Uma educação que se mostre adversa às desigualdades, reconhece seus sujeitos em suas particularidades, reconhecendo e respeitando as diferenças, que aqui focamos nas diversidades de sexuais e de gênero.

Por fim, o perfil do curso ainda garante a compreensão da ação docente na produção, organização e articulação dos conhecimentos pedagógicos “no âmbito das relações sociais e culturais concretas nos movimentos sociais, no setor produtivo, nas organizações populares, espaços culturais e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo” (UFPR, 2018, p. 9). Dessa maneira, o curso de pedagogia da UFPR mostra um perfil formativo atento e preocupado com uma formação voltada para o respeito ao diferente, que construa durante o curso, um perfil profissional preparado para o ambiente escolar no que toca as questões de gênero.

No que concerne ao perfil do egresso para o curso de pedagogia da UFPR, de acordo com o projeto político pedagógico, os estudantes são, majoritariamente, oriundos de camadas populares da sociedade. Dessa forma, o documento afirma que a formação em questão pode contribuir de forma decisiva no desenvolvimento profissional desses. A partir do perfil socioeconômico apresentado pelo projeto, é possível verificar a forte presença feminina no curso, que chega próximo a 92% dos egressos, mas afirma um pequeno aumento da presença masculina no curso ao longo dos anos.

As representações sobre professores homens que continua instaurada diz respeito a esses imporem maior autoridade, ocupando espaços na docência dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Enquanto um dos maiores obstáculos a serem enfrentados é o “cuidar das crianças”, aliado a características femininas, que ocupam majoritariamente os espaços da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Aqui, as representações de gênero são atribuídas tanto aos professores homens quanto as mulheres e isso tem grande influência sobre a dinâmica da história da educação. Por fim, o perfil esperado ao fim do da formação em pedagogia na UFPR é de professoras/es comprometidos com a

educação, atuando de forma responsável e crítica nas diferentes modalidades de atuação do pedagogo e da pedagoga.

6.2.1.2. Estrutura Curricular

A matriz curricular do curso de pedagogia⁹ da UFPR fornece os conteúdos de formação básica e específica que promovem a articulação entre teoria e prática no processo formativo. Essa matriz permite que os estudantes tenham condições de desenvolver as habilidades referentes ao perfil profissional do futuro professor a partir dos objetivos do curso. A estrutura curricular é composta por 3200 horas de curso, nas quais 200 horas são específicas para atividades teórico-práticas. Outras 210 horas são destinadas a disciplinas de cunho optativo, 420 horas para Estágios obrigatórios e 180 para o Trabalho de Conclusão de Curso. A carga horária distribuída pelo curso busca garantir o que está determinado no parágrafo 6 do art. 3 da resolução 2/2015 do CNE:

- I. sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V. a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI. as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

A respeito da matriz curricular do curso, essa é a primeira preocupação quanto às questões de gênero nesse currículo formativo. Aqui é possível verificar, a partir das legislações vigentes e assegurada no projeto político do curso, a garantia de trazer tais questões no processo de formação docente.

Nas discussões de reformulação do curso, que ocorreu em 2015, os representantes dos departamentos que compõem o curso e professoras/es incluíram uma disciplina acerca das questões étnico-raciais, de gênero e sexual, buscando suprir as demandas atuais da sociedade, assim como seguir as orientações

⁹ A matriz completa do curso pode ser consultada em: <<https://drive.google.com/file/d/1RBAIUYAJ56VJSyUq27ino5V063fYngCh/view>> Acesso em: 08 de março de 2022.

curriculares nacionais. A matriz do curso de pedagogia é organizada a partir de eixos formativos que agrupam as disciplinas em busca de alcançar um trabalho interdisciplinar entre disciplinas e departamentos.

Os eixos são divididos em: Introdução à Pedagogia; Infância e Cultura; Docência em Espaços Escolares e não Escolares; Organização Escolar e Juventude; Pesquisa e Produção de Conhecimento. A partir do foco de estudo dessa pesquisa, trazemos aqui o que toca as questões de gênero nas disciplinas ofertadas. Dentro do eixo Docência em espaços escolares e não escolares, o curso traz com caráter obrigatório a disciplina de Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade, com carga horária de 60 horas. Como ementa da disciplina, temos:

Diversidade e educação: dimensões teóricas e políticas. Cultura, identidade e transformações sociais na perspectiva educacional. Introdução às teorias feministas, queer, antirracistas e da colonialidade no campo sociológico. Construção sócio-histórica da ideia de raça, de identidade étnico-racial e das desigualdades de gênero e sexualidade. Heteronormatividade e direitos sexuais. Perspectivas de Interseccionalidades: especificidades em raça, gênero, classe, sexualidade e outras formas de vulnerabilidades sociais. (UFPR, 2018b, p. 6)

Apesar de trazer tais conteúdos em apenas uma disciplina e concentrar questões étnico-raciais e gênero juntas, ter esse espaço dentro do currículo mostra que esse é um debate presente dentro da formação. Assim, de forma interdisciplinar é possível trabalhar raça, gênero e classe, sem que essas sejam discussões isoladas.

Dessa forma, dentro da estrutura curricular do curso de pedagogia da UFPR, podemos observar espaço para esses debates. Ainda que dentro do projeto tenhamos apenas uma disciplina específica com conteúdo de gênero, não se deve descartar a possibilidade que essa temática e outras discussões que envolvem questões de diversidades estejam presentes no currículo. Visto que esse documento aborda as questões de gênero em diferentes etapas do projeto, mostrando um currículo, de fato, atento a uma formação que promova a valorização das diversidades.

6.2.1.3. Ensino, Pesquisa e Extensão

Nas análises realizadas dentro da categoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, além do projeto pedagógico do curso, foi realizada uma pesquisa dentro do site do

curso¹⁰, a partir das informações coletadas no PPP. Dadas as premissas que regulam o projeto do curso de pedagogia, as estratégias metodológicas de ensino ressaltam a compreensão das diferentes formas de aprender, das vivências e das demandas dos estudantes do curso.

Os desafios metodológicos no ensino superior são, portanto, ainda mais caros aos e às profissionais do curso de pedagogia, pois nenhuma congruência haveria em discutir a prática pedagógica na escola básica sem exercitar o diálogo no ensino superior, fomentando o estudo, a pesquisa, a extensão e propiciando aos e às estudantes a construção de autonomia para que percebam-se protagonistas nos seus processos de aprendizagem. (UFPR, 2018, p. 26)

Dessa forma, é necessário que o espaço de aprendizagem do ensino superior, segundo o documento, abarque diferentes elementos que se relacionem com as concepções de educação e com os diferentes sujeitos que ocupem esse espaço. Sendo esses elementos as mídias e tecnologias como possibilidades, as dinâmicas sociais e políticas e, por fim, as diversidades religiosas, étnico-raciais e de gênero. Por consequência, o planejamento para a formação de futuros docentes deve ser pautado nessas premissas.

O processo de ensino/aprendizagem deve ser entendido como espaço e tempo em que o desenvolvimento do pensamento crítico se consolida e permite à aluna e ao aluno vivenciar experiências curriculares e extracurriculares com atitude pesquisadora e extensionista. Nesse entendimento, a matriz curricular configura-se como geradora de oportunidades significativas para a produção de conhecimentos necessários ao perfil do egresso. (UFPR, 2018, p. 26)

A metodologia a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão do currículo do curso de pedagogia apresenta um compromisso com a formação sólida dos estudantes. No tocante as relações de gênero, apresenta uma articulação autêntica entre os conhecimentos científicos, culturais e valores éticos e estéticos necessários para o profissional da educação, atentos às demandas da sociedade e aos desafios presentes na educação básica.

A UFPR oferece aos estudantes a possibilidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ambos os programas visam apoiar a formação docente, contribuindo para a qualificação da educação básica nas escolas públicas. Além dos dois projetos, a universidade possui o Programa Licenciador, que abarca projetos de todos os cursos de licenciatura da UFPR. Este programa tem por objetivo apoiar

¹⁰ Disponível em: <http://www.pedagogia.ufpr.br/index.html> Acesso em: 08 de março de 2022.

dinâmicas que busquem o desenvolvimento de projetos que visam a melhoria da qualidade de ensino para as licenciaturas da instituição e busca promover a ampliação da formação acadêmica, incrementar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação entre as licenciaturas e as demandas educacionais, ofertando bolsas, orientações, acompanhamento pedagógico e promovendo eventos para socialização dos conhecimentos produzidos. Visto que esses cursos formam professoras/es para atuar em diferentes níveis de ensino, programas como esses proporcionam espaços de debates ricos à educação, assegurando a indissociabilidade entre teoria e prática na formação do futuro professor, possibilitando meios de discussão acerca das questões de gênero, visto que se apresentam como fundamentais nas demandas educacionais atuais.

Dessa forma, ainda que não apresente projetos específicos às questões de gênero dentro do curso de pedagogia da UFPR, a partir das pesquisas realizadas no PPP e no site, podemos constatar a presença de espaços formativos que podem potencializar e difundir essas discussões. Esse cenário pode ser possível a medida em que formos avançando em número de pesquisas sobre a temática dentro da educação e difundindo esses trabalhos a partir de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, em programas de pesquisa, ensino e extensão.

6.2.2. Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia

No ano de 2012 docentes e discentes do curso de geografia da UFPR dão início aos diálogos para revisão do projeto político pedagógico do curso. Essa reformulação resultou na continuação de um curso com entrada única para bacharéis e licenciados, na qual a separação ocorreria a partir do terceiro ano da graduação. De acordo com o documento, são dois cursos com perfis formativos bem definidos com uma entrada única. Ele possibilita que o profissional bacharel tenha acesso a disciplinas que trabalhem estratégias didáticas em busca de melhorar sua qualificação profissional, e possibilitam ao licenciado ter maior domínio de novas tecnologias para utilizar em sala de aula. Dessa forma, foi construído apenas um projeto político pedagógico para as duas habilitações, na qual nessa dissertação, daremos ênfase apenas as sessões destinadas ao curso de licenciatura em geografia. O novo projeto foi aprovado em 2018 e foi construído com o objetivo de ser um documento condutor para os cursos.

Os cursos de geografia da UFPR, tanto licenciatura quanto bacharelado, em uma perspectiva de contexto social, foram planejados em busca de articular saberes e produzir conceitos próprios à formação. A partir das demandas desse contexto para a área, temos o ensino, a pesquisa, a extensão e os trabalhos técnicos pertinentes ao geógrafo e a geógrafa. Quanto à educação, a formação no curso de licenciatura da UFPR capacita os estudantes para a educação básica, oportunizando também a pesquisa em educação.

Quanto às análises nesse curso, no PPP de Geografia da UFPR, a unidade de registro apresentou quatro ocorrências da palavra gênero dentro do projeto político pedagógico. Dessa forma, o quadro a seguir apresenta as ocorrências encontradas no documento:

Quadro 7: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Geografia (UFPR).

CAPÍTULO	TRECHO
<p>AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) VIGENTE E JUSTIFICATIVA PARA REFORMULAÇÃO DO CURSO</p>	<p><i>Incorporar as temáticas da diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade, assim como dos direitos humanos e da educação ambiental mediante disciplina específica para uma formação dos futuros professores, capazes de enfrentar os debates candentes da diversidade social e do respeito ambiental na escola;</i></p>
<p>HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO LICENCIADO</p>	<p><i>Capacidade de reconhecer na diversidade étnico racial, de gênero e de sexualidade, assim como nos Direitos Humanos e na Educação Ambiental ferramentas imprescindíveis para potencializar uma educação mais integradora e mais justa;</i></p>
<p>DISCIPLINAS FORMATIVAS DA LICENCIATURA</p>	<p><i>Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade (no 7º período);</i></p>
<p>OBRIGATORIEDADE DE DISCIPLINA DE LIBRAS E TEMAS TRANSVERSAIS NA LICENCIATURA</p>	<p><i>Em virtude da necessidade de uma formação de professores mais humanística e de valores sociais críticos que permitam um diálogo intenso e qualificado com seus futuros alunos no ensino médio e fundamental, a nova matriz curricular incorpora de forma decidida e explícita os temas transversais referentes a Educação Ambiental e Direitos Humanos que terão disciplina específica. [...] O tema História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, será trabalhado nas disciplinas Diversidade étnico-racial, gênero e</i></p>

	<i>sexualidade e Geografia Rural (na temática de povos e comunidades tradicionais).</i>
--	---

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

A primeira ocorrência, encontrada na ‘Avaliação do PPP vigente e justificativa para reformulação do curso’, está inserida em um contexto no qual o documento afirma a necessidade de uma reforma curricular para o curso. Essa reforma se dá a partir de mudanças técnicas e sociais que ocorreram nos quase dez anos de existência do último PPP aprovado em 2008. Dessa forma houve uma mudança significativa também no quadro de docentes e as formas de pensar o processo de formação desse futuro profissional, resultando na necessidade de mudanças no currículo, sendo uma delas incorporar a temática de gênero e .

Em seguida, na sessão de ‘Habilidades e competências do licenciado’, temos como habilidade definida pelo documento a “capacidade de reconhecer na diversidade étnico racial, de gênero e de sexualidade, assim como nos Direitos Humanos e na Educação Ambiental ferramentas imprescindíveis para potencializar uma educação mais integradora e mais justa” (UFPR, 2018b, p. 17). Nas disciplinas formativas de licenciatura, temos a disciplina de Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade, de caráter eletivo no currículo. Por fim, a sessão ‘Obrigatoriedade de disciplina de libras e temas transversais na licenciatura’ em busca de se adequar as demandas atuais da educação e inserir disciplinas ligadas a temas transversais, inclui no currículo a disciplina Diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade.

Identificadas as unidades de registro, temos as análises realizadas a partir das categorias Perfil do Curso e do Egresso, Estrutura Curricular e Ensino, Pesquisa e Extensão.

6.2.2.1. Perfil do Curso e aba do Egresso

O curso de geografia da UFPR tem o objetivo de formar profissionais para realizar atividades de ensino, pesquisa e aplicação técnica, tendo como base a ciência geográfica. A habilitação de licenciatura deve preparar o futuro professor e professora para atuar na educação básica, do ensino fundamental ao médio, na construção de materiais didáticos, em assessorias pedagógicas e na pesquisa na área da educação.

A partir da categoria de Perfil do Curso e do Egresso, com a reformulação do projeto político pedagógico do curso de geografia licenciatura da UFPR, foram efetivadas mudanças necessárias a esse novo documento, com destaque para a mudança dos aspectos relacionados a formação do licenciado, tendo como foco uma formação preparada para os desafios da diversidade e respeito social, na qual o profissional reconheça a sociedade em contínua transformação. Também temos a adequação do perfil do egresso para os obstáculos sociais, a inclusão de disciplinas transversais e a introdução da temática de gênero, sexualidade e diversidade étnico-racial no currículo:

Incorporar as temáticas da diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade, assim como dos direitos humanos e da educação ambiental mediante disciplina específica para uma formação dos futuros professores, capazes de enfrentar os debates candentes da diversidade social e do respeito ambiental na escola (UFPR, 2018b, p. 10)

Além dessas mudanças que trazem questões voltadas à temática de gênero, o projeto ainda apresenta outras propostas como adequação da carga horária, garantia da qualidade dos cursos, fortalecimento do trabalho de campo como estratégia didática, entre outros. Além da necessidade de cumprimento de normativas que envolvem a formação do futuro professor e professora de geografia.

Inicialmente já é possível observar, a partir das preocupações em trazer questões que trabalhem a temática de gênero e o respeito as diversidades, uma sensibilização do curso quanto a isso. Por não termos a obrigatoriedade de ter nesses cursos uma disciplina específica que trabalhe com a temática de gênero e sexualidade, fica a critério da universidade trazer essa temática para o currículo. Dessa forma, além de formar profissionais que estejam preparados para os desafios das diversidades sociais, o projeto político pedagógico do curso traz uma atenção para que esses futuros profissionais estejam preparados para essas discussões na educação básica.

Quanto ao Perfil do Egresso, com objetivo de formar profissionais qualificados para atuarem nas áreas do ensino, pesquisa e aplicação técnica dentro da geografia, o documento afirma que se espera que o egresso desenvolva ao longo da sua formação a propriedade de fazer reflexão crítica e teórica, de se expressar de forma técnica em trabalhos acadêmicos. Que tenha capacidade de percepção e observação, interpretação, capacidade analítica e sintética, e de aprender tendo consciência do conhecimento como processo construtivo. Além desses

conhecimentos, o documento ainda apresenta inúmeros conhecimentos específicos da geografia.

Em relação as habilidades para o licenciado em geografia, especificamente, o documento afirma que além dos conhecimentos gerais trazidos, esperados tanto para o licenciado quanto para o bacharel em geografia, espera-se que esse tenha compromisso ético e moral para uma educação autônoma. Que ajuste sua prática às realidades socioespaciais dos estudantes, com valores de solidariedade e cidadania.

Espera-se ainda que seja capaz de analisar o trabalho educativo na sua complexidade, e enfrentar os problemas concretos do processo ensino-aprendizagem e a dinâmica própria do espaço escolar. Sua prática profissional terá como foco o conhecimento acerca das questões espaciais, envolvendo as distintas espacialidades construídas no urbano e no rural nas diferentes escalas. (UFPR, 20018b, p. 16).

Dessa forma, o futuro professor e futura professora devem desenvolver inúmeras habilidades e competências específicas para a atuação pedagógica, as quais trago a seguir algumas para pensar o projeto pedagógico frente ao trabalho com as questões de gênero. Dentre as habilidades para esse profissional temos:

- Capacidade crítica, ética, solidária e consciente do seu papel na sociedade.
- Capacidade de exercer a autonomia de pensar e decidir, de maneira comprometida, pela busca de respostas aos desafios da realidade social e aos problemas existentes nas escolas.
- Capacidade de domínio de técnicas específicas em educação, com reflexão sobre as políticas educacionais e das práticas nas instituições escolares.
- Capacidade de reconhecer na diversidade étnico racial, de gênero e de sexualidade, assim como nos Direitos Humanos e na Educação Ambiental ferramentas imprescindíveis para potencializar uma educação mais integradora e mais justa (UFPR, 2018b, p. 16)

Enquanto no que toca as competências esperadas, dispomos de:

- Assumir o papel de educador capaz de desenvolver uma consciência cidadã que permita a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- Compreender a importância social da escola, vista como meio de aperfeiçoamento das práticas democráticas e de desenvolvimento social, através da exploração das potencialidades dos alunos.
- Analisar e interpretar criticamente o conteúdo presente em livros didáticos e outros;
- Promover espaços de integração e respeito através de uma educação que promova os valores da diversidade, da atenção ao meio ambiente e dos direitos humanos (UFPR, 2018b, p. 17).

Apesar de só apresentar uma ocorrência da palavra gênero aqui, é possível compreender que a partir de todas as habilidades e competências apresentadas podemos pensar uma educação justa, que respeite os estudantes em suas

singularidades. Tendo espaço para discutir tais questões na educação básica e principalmente para pensar o papel do professor e da professora em formação dentro da universidade.

Exercendo seu papel na sociedade de forma ética e crítica e em busca de respostas para os problemas da realidade social e da escola, desenvolvendo a cidadania na escola em busca de construir uma sociedade justa e democrática, assumimos que esse papel deve ir ao encontro de trabalhar com diversidades em movimento, em busca de superar desafios trazidos nesses espaços, reconhecendo o papel social da escola nessa dinâmica, com práticas democráticas e sociais. A partir das reflexões sobre as políticas educacionais, pensamos em uma educação voltada aos documentos trazidos nessa pesquisa anteriormente, reconhecendo os espaços para trabalhar com temáticas de gênero e lutar por uma educação que reconheça e respeite essas questões. Por fim, o geógrafo e a geógrafa licenciados devem reconhecer as diversidades de gênero e sexualidade ao longo da sua formação e levar esse movimento para o ambiente escolar na educação básica, potencializando, como vemos no documento, uma educação integradora e justa que promova os valores da diversidade.

6.2.2.2. Estrutura Curricular

O curso de geografia na UFPR, segundo o projeto, possibilita aos estudantes uma formação sólida, com ênfase na articulação entre teoria e prática. Levando em consideração que o currículo inicial dos cursos de licenciatura e bacharelado é o mesmo, o projeto oferece um núcleo comum de disciplinas de quatro semestres, totalizando dois anos de curso, no qual encontramos as disciplinas tidas como essenciais para licenciados e bacharéis,

Essa situação se consolida após identificar uma necessidade tripla: fortalecer a formação de base em uma geografia com diversidade temática e de procedimentos; consolidar a diferenciação entre Licenciatura e Bacharelado a partir de dois itinerários formativos, que após o quinto período mostrem sua especificidade; permitir um maior amadurecimento do estudante diante da escolha da habilitação que deseja cursar (UFPR, 2018b, p. 19).

O currículo de núcleo comum é constituído por vinte e duas disciplinas, que propiciam aos estudantes a construção de um referencial teórico e prático no estudo da ciência geográfica.

Nas disciplinas formativas da Licenciatura, o objetivo central, segundo o documento, é valorizar a ciência da licenciatura, incorporando saberes práticos, no qual o futuro profissional esteja apto a ocupar o espaço da sala de aula, fornecido de ferramentas e experiências. Nesse quadro¹¹, temos a disciplina de Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade como eletiva. Oferecida também no curso de Pedagogia da UFPR, como visto anteriormente. Relembrando aqui que a ementa é uma orientação do trabalho com dimensões teóricas e políticas da educação. Trabalhando cultura, identidade e transformações sociais, assim como as teorias feministas e antirracistas. Bem como aborda a construção histórica de raça, identidade étnico-racial, desigualdades de gênero e sexuais e as especificidades de raça, classe, sexualidade e outros modelos de vulnerabilidades.

A geografia pode possibilitar a compreensão das complexidades humanas utilizando de temas considerados transversais, como é o caso dos estudos de gênero. Nesses estudos é possível trazer para a educação escolar temas que tragam reflexões sociais. Dessa forma, quanto à obrigatoriedade de disciplinas transversais na licenciatura, o PPP do curso debate sobre a necessidade de uma formação mais humanística, embasada em valores sociais e críticos, possibilitando um diálogo construtivo entre professoras/es e estudantes na educação básica, cenário que abre espaço para a inclusão da disciplina de gênero exposta acima.

Por ser uma ciência que busca desenvolver nos cidadãos a consciência dos seus direitos e deveres, é importante que a geografia promova discussão e estudos com temas relacionados à produção do espaço e às reações que são produzidas neste espaço. Dessa forma, a possibilidade de cursar uma disciplina que trabalhe de forma específica com a temática, oferece aos estudantes de licenciatura um amparo para discutir tais temas dentro do currículo do curso, preparando-os para ocupar os espaços da sala de aula, no qual esses sujeitos estarão aptos a reconhecer as diversidades.

6.2.2.3. Ensino, Pesquisa e Extensão

Nesse espaço, além do projeto pedagógico do curso, foi realizada uma

¹¹ As disciplinas do curso podem ser consultadas em <<https://geografia.ufpr.br/portal/graduacao-2/grade-curricular/>> Acesso em: 08 de março de 2022.

pesquisa dentro do site do curso¹², a partir das informações coletadas no PPP e em busca de informações acerca dos projetos de ensino, pesquisa e extensão dentro do curso de geografia da UFPR. Com objetivo de contemplar a meta 12 do Plano Nacional da Educação 2014-2024, que prevê a ampliação do ensino superior, que busca assegurar créditos curriculares voltados a programas de extensão universitária, o curso de geografia proporciona diferentes formas de ocupar esse espaço dentro da universidade. Proporcionando aos estudantes a participação em projetos de extensão, o desenvolvimento de atividades dentro de disciplinas práticas, com natureza extensionista, elaboração de projetos com intuito de gerar interação entre sociedade e universidade. Além da extensão universitária, o curso fornece atividades formativas complementares, que envolvem a participação em programas como o Programa de Educação Tutorial (PET), que estimula a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação, projetos de pesquisa e iniciação científica, entre outras atividades.

O curso possui doze laboratórios com grupos de estudos que trabalham extensão universitária, pesquisas de iniciação científica e programas de iniciação à docência, no qual possui o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa integrar a Educação Superior e a Educação Básica, qualificar a formação inicial de professoras/es e fomentar práticas e experiências da docência em escolas públicas. Dentre os laboratórios, temos o LABOGEO (Laboratório Pedagógico de Geografia), específico da licenciatura. De acordo com o PPP, esse cenário possibilita “contato direto com a pesquisa nas diferentes áreas, com as realidades sociais que envolvem os projetos de extensão, e com a realidade escolar” (UFPR, 2018b, p. 14).

O curso de geografia da universidade conta com a presença de dois periódicos, a Revista Geografar¹³ e a Revista RA'EGA - O Espaço Geográfico em Análise¹⁴, publicações mantidas pelos discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPR e pelo Departamento de Geografia. A Revista Geografar tem como foco divulgar trabalhos acadêmicos do âmbito da geografia,

¹² Disponível em: <<https://geografia.ufpr.br/portal/>> Acesso em: 08 de março de 2022.

¹³ Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/geografar>>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

¹⁴ Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/raega>>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

promovendo a pesquisa e publicação de estudantes da Pós-Graduação, professoras/es e membros da comunidade acadêmica. Apesar de se apresentar como um periódico composto pela pós-graduação, tem um espaço de divulgação de trabalhos e possíveis trocas com estudantes da graduação que também fazem parte do departamento de geografia. Ao fazer uma busca pelo conteúdo da revista, não foi possível encontrar artigos com temas ligados as questões de gênero.

A segunda revista, intitulada de RA'EGA, publica trabalhos que abordam novos conhecimentos acerca do saber geográfico em suas diferentes vertentes e que aperfeiçoam os métodos de análise espacial. Na busca por trabalhos que contemplassem a temática de gênero na revista, foram encontrados seis trabalhos. A quantidade se justifica visto a importância dessas questões na ocupação do espaço geográfico. A geografia tem incorporado em pesquisas a categoria de gênero reconhecendo que esses estudos auxiliam na compreensão da ocupação do espaço (REIS, 2015). Com a análise do espaço, a geografia pode compreender as historicidades dos arranjos sociais. Desempenhar essa análise social apoiada nos estudos de gênero possibilita compreender as diferentes formas de ocupação do espaço pelos diferentes grupos sociais que se apropriam do mesmo.

Dessa forma, as publicações se apresentam como espaços importantes de partilha de conhecimentos e possível difusão das pesquisas relacionadas ao gênero como categoria analítica. Com base no que foi apresentado, a categoria de análise de Ensino, Pesquisa e Extensão não apresentou menções diretas a trabalhos com a temática de gênero ou diversidades. Porém, esse cenário não representa uma formação ausente das discussões na tríade acadêmica pesquisada. É possível que essa seja uma temática trabalhada dentro dos projetos de pesquisa, ensino e extensão. Assim como nas bolsas de iniciação à docência que trabalham diretamente com as escolas de educação básica e dentro do laboratório pedagógico. Contudo, essas discussões ficam ausentes no projeto político pedagógico do curso.

Nas análises da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia apresentou um perfil de curso e aba do egresso apresenta um currículo atento a construção de uma prática pedagógica justa e inclusiva. Que corrobore com uma sociedade que combata toda forma de discriminação e respeite as diversidades de gênero e sexual. Resultando em um perfil de futuros docentes comprometidos com a educação, atuando de forma crítica e responsável. Quanto a estrutura curricular, foi localizada apenas uma disciplina

que trabalha com o tópico discutido, ainda assim observamos a garantia da inclusão da temática de gênero na formação, trabalhando raça, gênero e classe, sem que essas sejam discussões isoladas. Apresentando um currículo atento a uma formação que promova a valorização das diversidades. E, por fim, no ensino, pesquisa e extensão, foi possível encontrar espaços formativos que podem potencializar e difundir as discussões sobre o tema, como os projetos PIBID e PRP, ainda que não tenha sido localizado dentro dessa categoria linhas de pesquisas direcionadas à temática de gênero.

No Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia, o perfil do curso busca construir um perfil pensado para uma educação que respeite seus estudantes e suas singularidades, os quais devem reconhecer as diversidades de gênero e sexualidade em sua formação e levar esse debate para o ambiente escolar na educação básica. A partir da estrutura curricular foi possível concluir que o projeto oferece aos estudantes de licenciatura um amparo para discutir tais temas dentro do currículo do curso, preparando-os para ocupar os espaços da sala de aula. E no ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa apresentou diferentes espaços potentes para a discussão de temas pertinentes à temática de gênero, como publicações de revistas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, a partir de bolsas e laboratórios. Porém, ainda que haja uma variedade de espaços, nessa categoria temos a ausência dessas discussões.

6.3. Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC)

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) completou 60 anos de história no ano de 2020, tendo a “missão de produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico” (UFSC, 2020). Foi criada a partir da junção de setes faculdades independentes existentes e representou um avanço na história do ensino superior em Santa Catarina. No ensino básico, a UFSC ainda conta com o Colégio de Aplicação e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, que atendem educação infantil, ensino fundamental e médio. A universidade tem a visão de ser uma universidade de excelência e inclusiva em todas as áreas de atuação, mas principalmente nos campos do ensino, pesquisa e extensão. Trabalhando para uma formar estudantes prontos para o exercício profissional, para a reflexão crítica, em busca de constituir um a sociedade justa e democrática.

6.3.1. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia

O projeto analisado do curso de Pedagogia da UFSC foi resultado de um processo de discussão, o qual foi construído em colegiado e chamado de Grupo de Trabalho da Reforma Curricular – GT REFORMA. As discussões ocorreram entre os anos de 2006 e 2007, resultando no projeto político pedagógico atual, analisado aqui, aprovado em 2008. Junto as discussões do GT, também foram consideradas para a reformulação do curso o documento aprovado no I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras, realizado na UFSC. Nesse espaço foram reforçados os compromissos das universidades com a defesa e fortalecimento da escola pública. Dessa forma, o documento afirma que o projeto é resultado de um trabalho coletivo em compromisso com a escola pública democrática e de qualidade.

No PPP do curso de Pedagogia, a unidade de registro apresentou uma ocorrência da palavra gênero dentro do documento. O quadro abaixo apresenta o capítulo do projeto no qual foi localizado o termo, assim como o trecho detalhado:

Quadro 8: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Pedagogia (UFSC).

CAPÍTULO	TRECHO
IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	<i>Infância e Educação do Corpo (72h). O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito.</i>

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

O trecho apresentado na tabela acima foi encontrado no capítulo de Identificação das disciplinas, que traz a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSC. A disciplina Infância e Educação do Corpo compõe o currículo de disciplinas eletivas do curso. Em seguida teremos as análises realizadas a partir das categorias Perfil do Curso e aba do Egresso, Estrutura Curricular e Ensino, Pesquisa e Extensão.

6.3.1.1. Perfil do Curso e aba do Egresso

No compromisso com a educação e com a escola pública de qualidade e democrática, o curso de Pedagogia, a partir do novo Projeto Político Pedagógico, resultante da reformulação do curso, leva em consideração as complexidades do contexto social em que se insere e as novas demandas exigidas da formação de professoras/es. Integram o currículo as políticas de ações afirmativas da UFSC, buscando formar docentes “como um intelectual da educação que tem a docência como base, com domínio do conhecimento específico de sua área em articulação com o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido” (UFSC, 2008, p. 11). Sendo esses, aptos a compreenderes as relações que envolvem a esfera educacional e social.

Dessa forma, o curso tem por objetivo formar pedagogos e pedagogas para atuarem nas Séries Iniciais, na educação Pré-Escolar, Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão escolar. Tendo o compromisso social de proporcionar aos estudantes uma formação sólida, detendo da prática educativa como norteadora. A universidade oferece ações de apoio na graduação, com objetivo de garantir educação aos futuros docentes oriundos de camadas populares, visto que a garantia de acesso por si só não assegura a permanência desse estudante no curso.

O PPP do curso de pedagogia apresenta as concepções filosóficas e teórico-metodológicas orientadoras da formação, resultantes do processo de trocas entre docentes e discentes. Nesse espaço foram estipulados princípios norteadores do processo formativo, “expressando os compromissos assumidos com a formação qualificada do pedagogo, integrando teoria e prática” (UFSC, 2008, p. 14). Destacam-se no projeto as concepções quanto à escola, as professoras/es e ao curso. Quanto à escola, essa é assumida como foco da formação ofertada no curso de pedagogia da UFSC. Essa é deve ser compreendida como instituição social, integrando arte, ciência e filosofia, sendo considerada

Fundamental para a apropriação, pelos educandos, da riqueza intelectual e social produzida pela humanidade em relações históricas particulares e, no que tange à escola como locus de formação e atuação do professor e do estudante é importante considerá-la instituição de futuras intervenções, tanto no âmbito da prática pedagógica quanto no âmbito da pesquisa (UFSC, 2008, p, 14).

Assim, delimita-se a escola como campo de formação do curso de pedagogia da UFSC, sendo compreendida em seus diferentes espaços, assim como o ensino compreendido nas diferentes modalidades que o formam.

Quanto as professoras/es, tendo a escola com lócus na formação, esses devem ser entendidos em duas dimensões: como concepção e como exercício docente. Na concepção, temos o professor como sujeito histórico, sendo detentor da ação pedagógica, compreendido como socializador e produtor do conhecimento. No exercício docente, considerando o professor como ser social, é preciso reconhecer o exercício da profissão docente também como social. Dessa forma, a existência desse professor não pode ser reduzida apenas à sala de aula.

Quanto ao curso, esse reafirma a importância de rejeitar a prática de transmissão de conhecimentos pela escola e reconhece o valor de avançar no campo de produção do conhecimento. Nesse aspecto, preza:

- a) que a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha por base a Linguagem, a Arte e os demais campos do conhecimento, a organização dos processos educativos, envolvendo os sujeitos e os fundamentos da educação;
- b) que no campo da coordenação pedagógica estejam presentes os conteúdos relativos ao sistema de ensino, à Didática e ao currículo, à organização dos processos educativos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à organização dos processos coletivos do trabalho escolar, ou seja, à coordenação pedagógica e,
- c) que no campo da produção de conhecimento haja articulação entre as disciplinas voltadas à pesquisa bem como ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, às atividades vinculadas ao NADE (Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos) e ao TCC (Trabalho de conclusão de curso) (UFSC, 2008, p. 17).

O projeto entende unidades escolares e redes públicas de ensino como contexto de formação do curso e reconhece a docência como base formativa para o futuro professor, tendo a Educação e Infância, a Organização dos Processos Educativos e a Pesquisa como orientação.

Nesse cenário, o egresso do curso se forma como professor, atuante no campo epistemológico, político-educacional e didático metodológico, levando em conta os vínculos entre sociedade e educação (UFSC, 2008). Permitir “o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública (UFSC, 2008, p. 17), é o compromisso central do profissional formado pela UFSC, prezando pela escola pública de qualidade e democrática.

A partir do perfil do curso e do egresso projetados no PPP da universidade, não há menções às questões de gênero ou às diversidades na formação desse perfil. Não há, de imediato, uma preocupação quanto a essa temática em objetivos propostos ou princípios que construam uma educação voltada para as diversidades. Porém, considerando que o processo de significação do que é masculino ou feminino se constrói socialmente, e, conseqüentemente, está relacionado ao contexto social e cultural do espaço, é possível assegurar a importância do papel do pedagogo e da pedagoga no processo educacional desse estudante e de trazer para o ambiente escolar as discussões acerca dessas temáticas.

Assim, o projeto do curso de pedagogia da UFSC, ainda que não mencione tais conteúdos, destaca a garantia de uma educação pública, democrática e de qualidade. Ao pensar em uma educação democrática, pensamos em uma educação para todos e todas, sujeitos que se reconheçam em suas singularidades, independentemente de quais sejam. Ademais, a reformulação do curso levou em consideração as complexidades da sociedade atual e as demandas que essa complexidade exige do papel do professor.

E, considerando que a sociedade ainda reconhece gênero como uma “ameaça” à escola, à família e às crianças, omitindo discussões necessárias para o avanço de um espaço inclusivo e tornando invisível quem desvia do padrão homem e mulher imposto por uma lógica heteronormativa, cabe ao professor tornar o ambiente escolar um espaço de acolhimento desses debates e desses sujeitos, buscando lidar com as complexidades que vivemos na atualidade.

6.3.1.2. Estrutura Curricular

A estrutura curricular¹⁵ do curso de pedagogia da UFSC tem como base a docência para a formação do pedagogo e da pedagoga. Nesse espaço, o objetivo é fornecer aos graduandos uma formação de qualidade para a prática docente, com foco, nas escolas públicas de educação básica. A estrutura do curso divide a carga horária em diferentes habilitações, sendo elas a Educação Infantil, a Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Especial e a Supervisão

¹⁵ A matriz curricular completa pode ser acessada em: <<https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2022/04/Ementas-disciplinas-EM-VIGOR-2009.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2022.

Escolar e Orientação Educacional. Essa divisão direciona uma formação voltada não só para a docência, mas também para as funções de gestão e administração escolar. O projeto do curso salienta a importância dos componentes curriculares ao ordenamento dos processos educativos das escolas necessários “à democratização do ensino e à gestão democrática da escola, princípio constitucional reafirmado na LDB nº 93934/96” (UFSC, 2008, p. 19).

A matriz é dividida em eixos formativos, os quais têm o propósito de conduzir o currículo, criando “a articulação necessária entre os diversos componentes curriculares, evidenciando suas interfaces ao mesmo tempo em que destacam particularidades dos processos educativos de acordo com os diferentes níveis de ensino” (UFSC, 2008, p. 24). Esse é um projeto fundamentado na percepção do docente como pesquisador crítico que carece apreender das bases epistemológicas do saber “em seus diferentes campos disciplinares, dos processos históricos de sua construção e de sua socialização em condições sociais marcada por antagonismos de classe e de interesses divergentes” (UFSC, 2008, p. 24).

Dessa forma, a formação docente para atuar na educação pública precisa considerar as especificidades dos sujeitos em processo de escolarização, segundo o PPP do curso, esse princípio está na base das temáticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação especial e estudo das violências contra a infância.

Consoante com esse quadro e voltado para as questões de gênero na educação, a estrutura curricular do curso oferece de forma obrigatória a disciplina Infância e Educação do Corpo, que tem com ementa:

O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito (UFSC, 2008, p. 35).

E, ainda que não enuncie sobre gênero no ementário, podemos pensar a disciplina de Diferença, Estigma e Educação como veículo para trabalhar tais temáticas, visto que aborda:

Teorias modernas e contemporâneas sobre o juízo perceptivo de si e do outro. Introdução ao estudo sistemático dos conceitos vinculados com os processos de diferenciação individual e social e sua repercussão no contexto escolar. Alteridade, diálogo e ética na Educação (UFSC, 2008, p. 30).

Assim como a disciplina eletiva de Infância e Violência, na qual a ementa busca dedicar-se a:

Complexidade como base epistemológica para a compreensão das violências. Contexto histórico das violências contra a infância. Conceitos fundamentais destas violências: violência sexual, violência física, negligência, exploração e abuso sexual; prostituição infantil; pedofilia; maus-tratos; violência moral; corporeidade e violências. A escola e as mediações pedagógicas com a criança inserida em cenários de violência. Por uma pedagogia da prevenção ao sofrimento na infância (UFSC, 2008, p. 37).

Propostas de disciplinas como as apresentadas acima, permitem enxergar a educação como ponto de partida para a construção e reconstrução de pensamentos e valores outrora ensinados. Permite aprender para poder ensinar contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças e jovens, minimizando desigualdades, proporcionando a inclusão social e democratizando o conhecimento (FURLANI, 2016).

Estar preparado para esses debates em sala de aula possibilita a quebra de estereótipos e preconceitos enraizados no ambiente escolar e nas nossas práticas como docentes. Tal qual, para que seja possível levar a mudança à escola, é necessário, de antemão, pensar essa prática docente na formação superior. No que toca o projeto de pedagogia da UFSC, o currículo do curso permite esse movimento de mudança a partir do trabalho que pode ser exercido nas disciplinas. Educar pautado em um viés de valorização das diferenças e do combate às violências é educar respeitando os direitos humanos. Socializar o conhecimento sem distinção de gênero, raça, classe e cor é o que torna a escola e a prática docente democráticas.

6.3.1.3. Ensino, Pesquisa e Extensão

Para as análises dessa categoria, além do projeto pedagógico do curso, foi realizada uma pesquisa dentro do site do curso¹⁶, a partir das informações coletadas no PPP. O Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da UFSC apresenta concepções e composições de atividades de modalidade de ensino, pesquisa e extensão. Nesse espaço temos, inicialmente, os Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE), que tem o intuito de diversificar e investigar

¹⁶ Disponível em: < <https://pedagogia.ufsc.br/>>. Acesso em: 08 de março de 2022.

temas de estudo no campo da Educação, colaborando com a formação dos estudantes para a carreira docente.

Caracteriza-se por uma vinculação a grupos de estudos e/ou pesquisas instituídos nesta área mediante diferentes modalidades de participação, podendo ou não ter caráter sequencial e de terminalidade. Compreende-se o NADE como espaço de discussões de temáticas correspondentes aos campos de interesse de pesquisa constituídos pelo corpo docente do curso de Pedagogia, bem como de temáticas emergentes que mereçam atenção no parecer do coletivo do curso e que representem demandas docentes e discentes (UFSC, 2008, p. 41).

As atividades exercidas nesses núcleos podem ser representadas a partir de seminários, disciplinas, estudos junto a grupos de pesquisa da universidade, oficinas e demais atividades extracurriculares.

Seguindo nas atividades de modalidade de ensino, pesquisa e extensão expostos no PPP, temos as Atividades Técnico-científicas e Culturais. Tais atividades tem o objetivo de complementar a formação dos estudantes do curso, permitindo que trabalhem em áreas do seu interesse, expandindo as experiências ao longo da formação. As atividades desenvolvidas nessa área são apresentadas como participação em bancas de defesa de dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso, organização e participação em eventos e palestras, produção de material didático, extensão universitária e demais atividades que sejam previamente aprovadas pelo Colegiado do Curso de Pedagogia da UFSC.

Quanto aos NADEs, podemos de imediato pensá-los como possibilidades para trabalhar questões relacionadas a temática de gênero na educação, visto que envolvem temáticas emergentes vindas de demandas coletivas do curso. Se mostram presentes ainda em grupos de estudos e laboratórios da universidade que tenham o tema como linha de pesquisa. Esses, por sua vez, possibilitam que haja espaço para as participações em atividades técnico-científicas e culturais, visto que organizam grupos de estudos, eventos e palestras sobre os temas de interesse. Assim como há estudantes envolvidos em grupos de pesquisa e laboratórios, por vezes as dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso são construídos tendo como base as linhas de pesquisa trabalhadas nos seus laboratórios. Ou seja, se temos um espaço de formação que tem como foco o trabalho com as discussões de gênero, podem ter estudantes envolvidos e desenvolvendo trabalhos na área.

Finalizada a análise do Projeto Político Pedagógico, foram levantados dados que apresentassem possibilidades de estudos na categoria de Ensino, Pesquisa e

Extensão com a temática de gênero no site¹⁷ do curso de pedagogia da UFSC. A partir da pesquisa, foi possível localizar dois espaços formativos ligados a tríade acadêmica em questão e que são vetores para abordar as discussões de gênero dentro do curso. Primeiro, temos o Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia UFSC¹⁸. O PET Pedagogia da UFSC trabalha com a articulação de conhecimentos culturais e científicos ligados a formação docente. O programa se divide em três eixos temáticos para realizar os projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo eles a literatura infantil e juvenil, a educação de jovens e adultos e a educação das relações étnico-raciais.

Apresenta ainda um boletim informativo intitulado Adiodum, que "apresenta resultados de pesquisas, ações de ensino e extensão que abordam cultura africana, afro-brasileira e indígena e sobre leis relativas a essas temáticas" (PET PEDAGOGIA UFSC, 2022). No site do projeto, não foi possível localizar menções diretas a pesquisas relacionadas a temática de gênero a partir dos eixos abordados. Porém, é importante afirmar que esse é um potencial espaço para aprofundar os estudos de gênero, principalmente no tocante às práticas de mediação literária da educação básica e superior, que dentro do programa trabalham com a temática das relações étnico-raciais, nas quais é possível articular questões de raça, classe e gênero. É importante citar, ainda, que nesse espaço não foi realizada uma pesquisa individual e detalhada aos boletins disponíveis, visto que não era o foco da pesquisa, mas que o apresentou como grande possibilidade de discussão da temática.

Além do PET, também localizamos no site do curso o Alteritas¹⁹, grupo de estudos e pesquisas sobre diferença, arte e educação da área de ciências humanas e educação, tendo como uma das linhas de pesquisa as temáticas educação, gênero e sexualidade. O grupo desenvolve trabalhos em pesquisa e extensão, com objetivo de "valorizar as diferenças e o protagonismo dos movimentos sociais pela equidade racial e de gênero, tendo como princípio o diálogo na pluralidade" (ALTERISTAS, 2022). Tem projetos que articulam ações afirmativas, gênero e relações raciais.

Dessa forma, a pesquisa realizada no campo do ensino, pesquisa e extensão, mostraram que o curso de pedagogia da UFSC oferece aos estudantes diferentes possibilidades e espaços de socialização da temática de gênero junto à educação.

¹⁷ Disponível em: <https://pedagogia.ufsc.br/>. Acesso em: 10 de março de 2022.

¹⁸ Disponível em: <https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 10 de março de 2022.

¹⁹ Disponível em: <https://alteritas.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 10 de março de 2022.

Tornando possível a pesquisa em gênero e o trabalho de conscientização de futuras professoras/es quanto ao tema. Ainda trabalha, em diferentes momentos, a interseção entre as categorias de gênero, raça e classe, que condicionam estruturalmente a produção e reprodução de desigualdades sociais vistas ainda hoje, principalmente no tocante a mulheres negras. Essas discussões possibilitam trabalhar diferentes vertentes do feminismo e dar voz a grupos marginalizados.

6.3.2. Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia

O projeto do curso de Geografia da UFSC apresenta uma proposta que tem como mote a flexibilização do percurso formativo idealizando o desenvolvimento de um currículo pleno. A história do curso teve início na extinta Faculdade Catarinense de Filosofia, sendo reconhecido no ano de 1959. Na década de 60 a cidade contou com o início da construção do Campus Universitário da UFSC no bairro Trindade, em Florianópolis. Nesse momento, tivemos a incorporação da Faculdade Catarinense de Filosofia ao campus. Já na década de 70, tanto o curso de Geografia, como os cursos de História, Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia passaram a integrar o Centro de Ciências Humanas, atualmente conhecido como Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH).

Em 2006 surge a proposta de readaptar o currículo do curso, para adequá-lo as demandas até então atuais, resultando nesse projeto, o qual analisamos. Neste momento, o curso de Geografia faz parte do departamento de Geociências, que oferece as habilitações de Bacharelado e Licenciatura em geografia. Na Licenciatura, tem-se a habilitação do profissional para o magistério do Ensino fundamental e médio, enquanto na habilitação do Bacharelado o foco é a formação do profissional para desenvolver atividades de levantamentos, estudos e pesquisas físico-geográficas e geoeconômicas, nos campos específicos da Geografia. Cabe ressaltar nesse momento que uma nova proposta pedagógica para o curso vem sendo estudada para o ano de 2023 pelo Núcleo Docente Estruturante, ainda com a necessidade de entrar em discussão com professoras/es, estudantes e demais interessados (NDE Geografia, 2021).

No PPP do curso de Geografia, a unidade de registro não apresentou ocorrência da palavra gênero dentro do documento, conforme o quadro abaixo:

Quadro 9: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Geografia (UFSC).

CAPÍTULO	TRECHO
	<i>Não há ocorrência</i>

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

Apesar da ausência do termo no projeto, nesse momento ainda não é possível descartar que esse documento apresente preocupações quanto às questões de gênero. Em seguida teremos as análises realizadas a partir das categorias Perfil do Curso e aba do Egresso, Estrutura Curricular e Ensino, Pesquisa e Extensão em busca de espaços que trabalhem com diversidades ou que apresentem inquietações acerca das temáticas aqui pesquisadas.

6.3.2.1. Perfil do Curso e aba do Egresso

No que tocam as concepções teórico-metodológicas e filosóficas do perfil do egresso e do curso, a graduação em geografia pela UFSC tem o objetivo de formar profissionais capazes a desenvolverem atividades de pesquisa, ensino e aplicabilidade técnica, nos setores gerais e específicos da geografia, em ambas as habilitações, “bem como no equacionamento e proposição de soluções para problemas relativos aos usos dos recursos naturais e implicações socioespaciais, em âmbito local, regional e nacional” (UFSC, 2006, p. 15). Especificamente para as habilidades do profissional licenciado, o PPP afirma que o profissional poderá atuar em escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e médio, e que esse deve dominar os conhecimentos acerca da sociedade e da natureza, trazendo tais temas para o processo de ensino e aprendizagem em geografia.

O curso tem entre seus princípios básicos o compromisso com a democracia cidadã, com a vida em suas diferentes manifestações naturais e sociais, o respeito à pluralidade dos sujeitos e das culturas. Preza ainda pela qualificação profissional, pelo envolvimento com as metodologias da ciência geográfica e pelo desenvolvimento das competências gerais e específicas do campo de saber. Quanto aos princípios do curso e objetivos, podemos pensar em um espaço de formação que respeita os modos de ser e estar do sujeito a partir do compromisso com a

democracia e o respeito a pluralidade dos indivíduos. Dessa forma, ainda que seja um documento isento de discussões sobre o tema gênero, é preciso ir além do que está exposto, buscar espaços que permitam pensar a temática enquanto categoria dentro dos espaços formativos. Escritas que permitam pensar em ambientes progressistas que valorizem estudos pautados na valorização das diferenças.

O perfil profissional desejado ao fim da graduação é desenhado a partir de princípios e habilidades do geógrafo. Quanto aos princípios temos o comprometimento com a construção do conhecimento e a ética profissional, consolidação entre mundo do trabalho e compromissos éticos com a vida, autonomia técnica, profissional e científica e o respeito a interdisciplinaridade do conhecimento. Já os princípios específicos ao geógrafo, o documento traz a necessidade do domínio de fundamentos da geografia e da relação entre conhecimento conceitual e empírico, compreensão das dinâmicas sociais e naturais, e específico a licenciatura o “domínio dos fundamentos didáticos e pedagógicos e/ou de investigações necessárias à prática do ensino e pesquisa geográfica” (UFSC, 2006, p. 16).

No que diz respeito as habilidades do profissional, o documento lista alguns como a necessidade de dominar a análise, interpretação e representação do conhecimento acerca da ciência geográfica, a articulação entre empiria e conceito referentes aos processos espaciais da geografia, associar elementos naturais e humanos a partir de fenômenos geográficos, planejar e propor projetos de pesquisa e extensão universitária no campo da geografia e adequar os conhecimentos obtidos ao processo de ensino e aprendizagem.

Referente ao perfil do egresso, o documento não apresenta uma atenção a formação de um perfil profissional voltado para uma educação diversa e inclusiva, levando em consideração uma formação de professoras/es que lida com questões de gênero é combustível para ultrapassar os estereótipos culturalmente construídos. Dessa maneira, no currículo, não temos um documento que preze para construção desse perfil. Reforço aqui que o objetivo dessa análise não é afirmar se o projeto está correto ou incorreto, mas sim buscar potencialidades em tais documentos para que se possa pensar em uma educação de valorização e respeito às diversidades no processo educacional. É levantar questionamentos para que se possa pensar em cada vez mais progredir quanto profissionais da área.

6.3.2.2. Estrutura Curricular

Apesar de inserido no Departamento de Geociências da UFSC, participam da formação dos estudantes em geografia, professoras/es de diferentes departamentos, movimento que permite a socialização de diferentes cursos e currículos, enriquecendo o processo formativo. São ministradas disciplinas pelos departamentos de psicologia, metodologia de ensino e estudos especializados em educação. Nesse movimento, há também docentes de diferentes centros participando de forma isolada de disciplinas oferecidas de forma eletiva, segundo o documento. Dentro do departamento de Geociências, a estrutura curricular do curso é atendida por diferentes áreas, sendo essas geologia, cartografia, geografia física e geografia humana. O PPP frisa que, independentemente de haver singularidades em cada uma das áreas, todas se correlacionam no decorrer da formação.

O curso de geografia licenciatura da UFSC possui um currículo unificado com o curso de geografia bacharelado, ambas graduações dividem o mesmo PPP e, durante os dois primeiros semestres, a mesma estrutura curricular. A partir do quarto semestre cada formação segue um currículo próprio, com disciplinas voltadas para a licenciatura ou para o bacharelado. Durante a leitura e análise do projeto pedagógico, não foi constatada a presença de disciplinas específicas que trabalhem com a temática de gênero.

Dessa forma, em busca de localizar espaços para essas discussões no curso, foi feita uma leitura dos planos de ensino²⁰ de todas as disciplinas de cunho educativo obrigatórias, as quais os planos estavam disponíveis no site, presentes no currículo do curso, em busca de identificar potenciais campos de estudos para debates a temática em questão. A partir dessa leitura, foram separadas duas disciplinas, sendo elas: Organização Escolar II e Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem.

A disciplina Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem é oferecida no segundo ano de curso, no quarto semestre, pelo departamento de Psicologia da universidade. A ementa tem como objetivo a:

Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo de desenvolvimento e de aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar (UFSC, 2022, p. 1).

²⁰ Disponível em: <https://geografia.ufsc.br/planos-de-ensino-2/>. Acesso em: 10 de março de 2022.

E como Prática como componente Curricular (PCC) a disciplina ainda propõe a “construção de jogos educativos/oficina de experimentação com a temática da inclusão e diversidade; construção da narrativa docente sobre conversa com professor” (UFSC, 2022, p. 1). Já a disciplinas de Organização Escolar II é oferecida na sétima fase, quase ao final do curso, pelo departamento de Estudos Especializados em Educação. Tem como ementa pesquisar:

Projeto Político Pedagógico. Concepções de currículo. A teoria curricular e os aspectos da ideologia, da cultura e do poder. O currículo e os ritos de exclusão. O currículo oficial: PCNs; Propostas Curriculares: estadual e municipais. A avaliação curricular. O currículo e as identidades sociais (UFSC, 2022a, p. 1).

Com objetivos que buscam socializar a importância dos projetos pedagógicos para a democratização da escola e criar um elo entre construção das identidades e o currículo da escola.

Ambas as disciplinas, a partir da leitura dos planos de ensino, ementas e objetivos, trabalham pautadas em uma perspectiva de inclusão e respeito às diferentes identidades. Dentro dessas temáticas há possibilidade de abordar questões de gênero trabalhando com inclusão e diversidade. Possibilitam também debates sobre o impacto dos projetos curriculares na formação de professoras/es, como trabalhado nessa pesquisa, e a importância da visibilidade dos sujeitos que ocupam os espaços educativos, tanto durante a formação docente, pensando nos estudantes que estão na universidade e que precisam se sentir inclusos e pertencentes a esse espaço, quanto na escola, com o trabalho feito por docentes com os estudantes das redes de educação básica. É possível visualizar aqui a necessidade de trabalhar com as questões de gênero no curso e que, de fato, o movimento de encontrar lacunas nos currículos para debatê-las é viável.

6.3.2.3. Ensino, Pesquisa e Extensão

O Projeto Político Pedagógico do curso de geografia da UFSC apresenta na relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão que as atividades que integram a tríade acadêmica fazem parte de projetos nos quais estudantes da graduação participam sendo bolsistas ou voluntários. Para essa análise, além do

projeto do curso, foi realizada uma busca no site do curso²¹. No que diz respeito às atividades de pesquisa e extensão, em grande parte essas são resultantes de trabalhos de conclusão de curso e investigações de projetos de pesquisa. Muitos dos conhecimentos gerados nessas atividades se transformam em livros, anais de eventos, apresentações de trabalho, entre outros formatos, com massiva presença da participação de docentes da graduação. Nesse espaço, o projeto do curso identifica três publicações expressivas realizadas dentro do departamento de Geociências. Sendo estas a Revista Geosul²², os Cadernos Geográficos²³ e a Revista Expressões Geográficas²⁴.

Foi realizada uma consulta nas edições dos três periódicos em busca de trabalhos que abordem as questões de gênero com intuito de verificar se esse é um tema trabalhado pelos estudantes. A Revista Geosul tem como propósito publicar e divulgar pesquisas dos docentes e discentes de pós-graduação, publicando artigos, resenhas, entrevistas e traduções. A revista foi criada em 1986 e se consolidou publicando artigos de outras instituições nacionais e internacionais. Dentro das edições, o periódico tenta resgatar a trajetória da geografia nacional e internacional através de entrevistas ou depoimentos de profissionais da área.

A partir da pesquisa foi encontrado um artigo, intitulado ‘Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano’ de autoria da professora Joseli Maria Silva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O trabalho objetiva analisar “os elementos constitutivos da relação entre pobreza, gênero e espaço urbano, evidenciando o crescimento de mulheres chefes de domicílios localizados nas áreas de periferia de baixa renda” (SILVA, 2007, p. 117). Se apresenta como um trabalho com foco nas relações entre espaço e gênero a partir das espacialidades do cotidiano feminino.

Em Cadernos Geográficos temos um periódico que teve seu início em 1999, lançado a partir da Semana de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (SEMAGEo/UFSC). Foi criado com o objetivo de terem mais um espaço para veiculação de trabalhos acadêmicos, também no Departamento de Geociências. E surgiu a partir da necessidade de divulgar resultados de pesquisas

²¹ Disponível em: <https://geografia.ufsc.br/>. Acesso em: 10 de março de 2022.

²² Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/index> Acesso em: 10 de março de 2022.

²³ Disponível em: <https://cadernosgeograficos.ufsc.br/> Acesso em: 10 de março de 2022.

²⁴ Disponível em: <https://www.geograficas.cfh.ufsc.br/> Acesso em: 10 de março de 2022.

desenvolvidas nos laboratórios do departamento. Nesse periódico não localizamos artigos que trabalhem com a temática dessa pesquisa. Por fim, a revista *Expressões Geográficas* socializa produções geográficas de forma plural, é organizada por estudantes da graduação e da pós-graduação da UFSC e profissionais da geografia e áreas relacionadas. A cada edição são apresentados artigos inéditos, entrevistas, relatórios de campo, resumos de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Há também a presença de fóruns de debates sobre geografia e comunicação e relatos de eventos. Fazendo uma busca pelas edições da revista foram encontrados um artigo e um resumo que relacionam a geografia com a temática de gênero.

O artigo 'Da geografia às imagens do cinema: uma discussão sobre espaço e gênero a partir de Pedro Almodóvar' de autoria de Karina Eugenia Fioravante e Sergio Ricardo Rogalski, aborda as representações de gênero e suas relações com as espacialidades que ocupam, confirmando que "as representações dos papéis de gênero, e suas espacialidades são desconstruídos e reconstruídos em um incessante jogo representacional" (FIORAVANTE, ROGALSKI, 2011, p. 11). Já o resumo, intitulado de 'Pobreza, gênero e deslocamentos espaciais intraurbanos em Ponta Grossa – PR' escrito por Marcio Jose Ornat "explora a relação existente entre o perfil de deslocamentos intraurbanos cotidianos desenvolvidos por homens e mulheres e a reprodução diferenciada de suas condições de pobreza" (ORNAT, 2006, p.171).

Apesar da pequena quantidade de trabalhos que discutem sobre gênero no campo da geografia nos três periódicos indicados, esses se apresentam como potenciais espaços de discussão e socialização da temática, servindo como um veículo importante para os estudantes de curso.

Avançando nas pesquisas dentro da categoria de Ensino, Pesquisa e Extensão dentro do projeto pedagógico do curso, o documento identifica a infraestrutura física e os materiais disponíveis para os estudantes do curso de geografia. No qual, além das salas de aula e do planetário, espaço que divulga os conhecimentos da ciência astronômica, estudada na geografia, possui também os laboratórios e núcleos de ensino e pesquisa. O departamento possui treze laboratórios e núcleos, sendo um deles o Núcleo de Estudos e Pesquisas de Ensino

em Geografia (NEPEGEO)²⁵. Este núcleo tem como objetivo promover atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação docente, inicial e permanente, e junto a atuação de professoras/es de geografia no ensino básico e superior.

O NEPEGEO, como objetivos específicos busca promover estudos acerca da geografia e sua relação com o ensino fundamental, médio e superior, através de eventos, reuniões e periódicos. Promover a articulação entre o Centro de Filosofia e Ciências Humanas com as instituições de educação do estado, objetivando manter vínculo pedagógico com professoras/es da educação básica. Oferecer apoio aos estudantes do curso de licenciatura em geografia e da pedagogia da UFSC, principalmente os estudantes em estágio obrigatório. Incentivar a criação de um fórum catarinense para questões focadas na formação docente e qualificação do ensino de geografia. Realizar ações em busca de minimizar os problemas estruturais do ensino de geografia. Contribuir para as discussões de educação ambiental, conforme a LDB, e, por fim, sistematizar o acervo histórico de matérias que servem de base para o ensino de geografia e áreas afins.

O núcleo trabalha com ações a partir de grupos de trabalho, de ensino, grupos de pesquisa e de extensão, além de publicar materiais realizados pelos seus integrantes, contribuindo com as revistas Geosul, Expressões Geográficas e Cadernos Geográficos, apresentados anteriormente. Abriga o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de geografia, relacionando a formação de professoras/es com a ciência geográfica. Nesse espaço são realizadas investigações voltadas às escolas de educação básica.

Dessa forma, o NEPEGEO se apresenta como possível campo de estudos para discutir as temáticas relacionadas às questões de gênero a partir do ensino de geografia. Visto que a geografia enquanto disciplina, aliada a escola, permite que os/as estudantes construam um conhecimento quanto às diversidades. Logo, podemos destacar que o ensino de geografia no âmbito escolar, deve abordar as questões espaciais através das relações humanas, levando em consideração a categoria de gênero, tornando o espaço escolar plural. Sendo assim, laboratórios como o NEPEGEO, que possuem enfoque em discussões acerca da formação de professoras/es e do ensino, são veículo de discussão de temas eminentes na sociedade que estejam associados ao cenário da educação.

²⁵ Disponível em: <https://nepegeo.ufsc.br/> Acesso em: 10 de março de 2022.

Na Universidade Federal De Santa Catarina, as primeiras análises foram realizadas no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Quanto ao perfil do curso e aba do egresso, ainda que não aborde as questões de gênero, destaca a garantia de uma educação pública, democrática e de qualidade. Ao pensar nesse perfil de educação, concluímos ser uma educação para todos e todas, com respeito às diversidades. Dentro da estrutura curricular, temos discussões que permitem enxergar a educação como ponto de partida para a construção e reconstrução de pensamentos e valores outrora ensinados. Nesse espaço, o ato de educar é pautado em um viés de valorização das diferenças e do combate às violências. Em ensino, pesquisa e extensão o curso de pedagogia da UFSC oferece aos estudantes diferentes possibilidades e espaços de socialização da temática de gênero junto à educação. Trabalhando com a interseção entre as categorias de gênero, raça e classe.

O segundo projeto analisado na UFSC, Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia não apresenta ocorrências da palavra gênero em seu documento. No Perfil do Curso e aba do Egresso, o documento não apresenta uma atenção a formação de um perfil profissional voltado para uma educação diversa e inclusiva, visto que essa prática busca combater estereótipos culturalmente construídos. Na estrutura curricular, a partir da leitura das ementas das disciplinas do curso, foi possível encontrar conteúdos que trabalham a partir de uma perspectiva de inclusão e respeito às diferentes identidades. Dentro dessas temáticas há possibilidade de abordar questões de gênero trabalhando com inclusão e diversidade. Em ensino, pesquisa e extensão, o curso de Geografia Licenciatura da UFSC conta com a presença de diferentes publicações de periódicos, nos quais foi possível localizar artigos referente à temática de gênero, mostrando que esse é um debate presente nesses espaços. Além da presença de laboratórios que, assim como mencionado anteriormente, trabalham com projetos como PIBID, que potencializam as possibilidades de levar as temáticas de gênero para a escola e para a formação docente.

6.4. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A UFRGS foi fundada em novembro de 1934, inicialmente como Universidade

de Porto Alegre, integrada por algumas escolas e institutos existentes na época na cidade. Ao final de 1950 é federalizada, se tornando parte da esfera administrativa da União. Nesse cenário, a UFRGS atualmente é considerada uma das melhores universidades federais do país, sendo a primeira em publicações e a segunda maior em produção científica. Possui sede em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, se mantendo em constante desenvolvimento. Investe constantemente em Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo uma instituição pública a serviço da comunidade e comprometida com o respeito as diferenças e a ciência, corroborando com a educação e produção do conhecimento, pautada nos ideais de liberdade e solidariedade.

6.4.1. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia

O curso de pedagogia da UFRGS teve seu currículo organizado a partir de debates realizados dentro da comunidade acadêmica da universidade, a fim de adequar o curso às Diretrizes Curriculares para Formação de Professores e tornar o percurso formativo mais flexível às demandas dos estudantes, fazendo com que sua trajetória fosse mais autônoma. A justificativa para a oferta do curso ocorre pela função social da universidade em formar professoras/es para a educação básica. Segundo o projeto do curso a formação para a Educação Infantil e Anos Iniciais é indispensável para o avanço social, cultural e econômico do país, visto que é nessa fase que se inicia a inserção da criança na sociedade, para além do núcleo familiar.

Dessa maneira, fornecer um curso superior para profissionais da área é essencial, levando em consideração que apesar de ser garantido em lei, por vezes esses cargos são ocupados por profissionais sem a formação necessária. Assim, a proposta do curso, se dá pela “compreensão de que a atuação pedagógica de qualidade necessita profissionais capazes de analisar profundamente os condicionantes que envolvem o ato de educar e os processos de aprendizagem” (UFRGS, 2018, p.4). Assim, buscou-se nesse projeto uma formação diferencial para o exercício da docência.

No que tocam as questões de gênero dentro desse projeto, apresentamos abaixo as nove ocorrências do termo que se associam ao contexto da pesquisa:

Quadro 10: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Pedagogia (UFRGS).

CAPÍTULO	TRECHO
PERFIL DO EGRESSO	<i>Demonstrar consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</i>
CURRÍCULO DO CURSO	<i>Educação e diversidade: Gênero e sexualidade na educação.</i>
ANEXO III – ATIVIDADES DE ENSINO, SUMULAS E BIBLIOGRAFIAS	<i>EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Disciplina de caráter teórico-prático, com ênfase em estudos de pesquisa sociológica sobre a relação educação e sociedade e trabalho de campo. Estudo dos conceitos de igualdade/desigualdade, diversidade, diferença e exclusão/inclusão. Análise das dinâmicas sociais de classe social, gênero/sexualidade e raça/etnia na sociedade e na educação. Introdução à pesquisa em educação, com ênfase nas lentes metodológicas da Sociologia da Educação.</i>
ANEXO III – ATIVIDADES DE ENSINO, SUMULAS E BIBLIOGRAFIAS	<i>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II: SUJEITOS, INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS: Estudo da educação e da educação escolar associadas às relações de classe, gênero e etnia, enquanto constituídas e constituidoras da produção e reprodução das desigualdades sociais. Desnaturalização da instituição escolar, a partir do estudo da história das práticas e dos processos educativos e da escolarização no Brasil. Compreensão dos movimentos de imposição e resistência em diferentes contextos e relações educativas. Aproximação com as práticas e perspectivas de pesquisa em História da Educação.</i>
ANEXO III – ATIVIDADES DE ENSINO, SUMULAS E BIBLIOGRAFIAS	<i>ENSINO DE HISTÓRIA: Possibilidades do ensino e das aprendizagens da História. Ênfase na educação escolar: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Noções de historiografia e pesquisa histórica. Tempo, espaço e grupo social: categorias fundamentais para a reflexão acerca da sociedade e da natureza. Desenvolvimento de noções de temporalidade e de conceitos históricos, com destaque para demandas contemporâneas de gênero, raça e classe. Reflexões e práticas em torno das especificidades do ensino de história em relação a materiais didáticos, currículo, avaliação, interdisciplinaridade, patrimônio cultural e inclusão, entre outros aspectos da educação escolar. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.</i>
ANEXO III – ATIVIDADES DE ENSINO, SUMULAS E	<i>GENERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: Gênero, corpo e sexualidade como construção histórica, social, cultural e política. Implicações no processo de educação na família, na escola e na sociedade.</i>

BIBLIOGRAFIAS	
ANEXO III – ATIVIDADES DE ENSINO, SUMULAS E BIBLIOGRAFIAS	<i>ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE: Disciplina que visa criar condições para os alunos analisarem/articularem os saberes, os poderes, o saber-poder, as competências e as habilidades a partir de questões de raça/etnia, gênero, geração e outros marcadores sociais que perpassam a constituição das identidades docente e discente.</i>
ANEXO III – ATIVIDADES DE ENSINO, SUMULAS E BIBLIOGRAFIAS	<i>LITERATURA E EDUCAÇÃO: Literatura e escola. A formação do leitor. Narrativa. Poesia. Humor. Imagens. Contação de histórias. Literatura para crianças, jovens e adultos. Marcadores identitários na literatura infantil: raça, etnia, gênero, classe, religiosidade, nacionalidade.</i>
ANEXO III – ATIVIDADES DE ENSINO, SUMULAS E BIBLIOGRAFIAS	<i>TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES - ATRAVESSANDO FRONTEIRAS: Conjunto de oficinas sobre temáticas voltadas para o espaço escolar em uma perspectiva interdisciplinar. Temas possíveis: Pedagogia de Projetos; A oralidade na sala de aula; Temas transversais e educação (gênero, corporeidade, sexualidade, meio ambiente, saúde, etc); Vídeos didáticos e sua aplicação em salas de aula; Identidades juvenis; Livros didáticos e sua aplicação em salas de aula; O lúdico na formação de professores; A ética na pesquisa e no ensino.</i>

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

A primeira referência ao termo vem logo nas primeiras páginas do documento, ao apresentar o perfil do egresso, em busca de formar um perfil que respeite as diferenças de gênero. Em seguida, temos na apresentação do currículo de do curso, que indica a disciplina de Gênero e sexualidade na educação, dentro do eixo Educação e Diversidade. Por fim, os Anexos III apresentam as atividades de ensino, súmulas das disciplinas e bibliografias. Nesse espaço temos um rol de disciplinas e atividades de ensino que trazem as questões de gênero em suas ementas, conforme apresentado na tabela, sendo essas: educação e sociedade; história da educação ii: sujeitos, instituições e práticas; ensino de história; gênero e sexualidade na educação; ensino e identidade docente; literatura e educação; e, tempos e espaços escolares - atravessando fronteiras. Essas serão analisadas mais detalhadamente dentro das categorias elencadas para essa dissertação. Em seguida teremos as análises realizadas a partir das categorias Perfil do Curso e aba do Egresso, Estrutura Curricular e Ensino, Pesquisa e Extensão.

6.4.1.1. Perfil do Curso e aba do Egresso

A formação em pedagogia, segundo o projeto do curso da UFRGS, prepara o pedagogo e a pedagoga para o trabalho na docência e na gestão educacional. Essa formação é fortificada pela indissociabilidade do curso entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma:

Objetiva-se permitir ao formando a construção de um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (UFRGS, 2018, p. 5)

Quando se delinea uma formação pautada em conceitos de democratização e ética, podemos subentender que esse é um processo que preza por respeito e inclusão. Ou seja, podemos pensar em um cenário no qual saberes relacionados a esses princípios constituem ideias e discussões sobre diversidades e diferenças, podendo ocupar espaços no processo formativo do curso.

O PPP do curso entende a Universidade como espaço de formação de conhecimentos e de renovação social, transformando relações sociais em busca de alcançar um mundo mais solidário e justo. Dessa maneira, o processo formativo busca contribuir para que o estudante se torne “participante da dinâmica social” (UFRGS, 2018, p. 7). Para isso, a Universidade expressa valores como inserção social, compromisso com uma educação de qualidade, inclusão, compromisso com avanço científico e interdisciplinaridade.

Quanto ao curso de pedagogia da UFRGS, esse é administrado e acompanhado pela Comissão de Graduação do Curso (COMGRAD) e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). Dentre as atribuições que possuem, o PPP aborda a organização curricular do curso; avaliação periódica do currículo vigente, para possíveis reformulações e inovações das ementas, quando necessário; acompanhar o progresso do projeto do curso, com vista a mantê-lo atualizado para uma formação qualificada do futuro profissional; e, zelar pelo funcionamento do currículo. Essas são algumas atribuições que demonstram preocupação em manter o currículo do curso voltado para as demandas oriundas da sociedade e aberto a mudanças a partir de novas políticas públicas que busquem a qualificação dessa formação, voltada para o desenvolvimento social e profissional dos docentes.

Quanto ao perfil do egresso, o curso forma estudantes aptos a exercer a docência com crianças, jovens e adultos, no campo da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como para a gestão pedagógica em espaços escolares e não escolares, apoiados em uma ótica social, crítica e investigativa. Para que essa formação seja integral, entende-se que os estudantes do curso devem possuir habilidades e competências necessárias ao exercício profissional, as quais destaco aqui: o compromisso ético em busca de construir uma sociedade justa, igualitária e equânime; o exercício do cuidar e zelar pelas crianças de zero a cinco anos, auxiliando no seu desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e social; fortalecer as aprendizagens das crianças do Ensino Fundamental e também das crianças que não tiveram a oportunidade de escolarização no tempo correto e determinado em lei; exercer a docência em espaços escolares e não escolares, buscando a aprendizagem dos sujeitos; ter olhar atento e respeitar as necessidades físicas, cognitivas e emocionais dos estudantes, nas diferentes etapas de aprendizagem, tanto no âmbito individual quanto coletivo; trabalhar de forma interdisciplinar; criar redes de cooperação entre as famílias, o espaço escolar e a comunidade; construir uma rede de cooperação entre escola, família e comunidade; ter conhecimento e aplicar as diretrizes curriculares aptas ao seu exercício docente; e,

- Identificar, com postura investigativa, integrativa e propositiva, problemas socioculturais e educacionais em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (UFRGS, 2018, p. 6).

Ao pensar no perfil do egresso apto a ter essas competências e habilidades, quando falamos em contribuir com a superação das exclusões e que respeite as diferenças de gênero e escolhas sexuais, a partir da proposta pedagógica do curso, podemos ver que essa é uma formação que busca contemplar tais discussões.

Ainda, ao pensar em um perfil formado a partir desse cenário, podemos pensar em um futuro professor e professora preparados para lidar com as reivindicações emanadas da sociedade, trabalhando de forma justa e tendo seus objetivos voltados para a formação do sujeito de forma individual, levando em consideração as necessidades de cada criança, jovem e adulto que esteja

percorrendo o processo de formação e aprendizagem dentro da escola, trabalhando coletivamente, de forma interdisciplinar. A partir das disciplinas oferecidas no currículo do curso será possível confirmar se tais discussões estão contempladas para além do perfil esperado, e se o percurso formativo prepara professoras/es em relação ao compromisso com a diversidade dentro da escola.

6.4.1.2. Estrutura Curricular

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS é organizado em nove semestres²⁶. A proposta de organização desse percurso formativo é subsidiar aos estudantes da graduação condições de ter uma formação geral objetivando alcançar o perfil do egresso delimitado nesse projeto. Oferecendo ao futuro professor e professora autonomia para aprofundar seus estudos em áreas de sua preferência, cursando atividades de ensino em diferentes percursos formativos oferecidos no curso de pedagogia, assim como em outros cursos também. O percurso comum é composto por um rol de disciplinas obrigatórias, seguindo as atribuições elencadas no perfil do egresso e pelas diretrizes que regem o curso. Além das disciplinas obrigatórias, são oferecidas práticas pedagógicas que trabalham nos diferentes níveis de ensino, sendo esses a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade de Jovens e Adultos.

Para contemplar com totalidade a formação do profissional em pedagogia, a matriz curricular do curso é arquitetada em diferentes eixos, sendo eles: Formação científico-intelectual, Fundamentos da educação; Processos de aprendizagem e ensino; Gestão Educacional; Educação e diversidade; e, Prática pedagógica. Dada a classificação em eixos curriculares distintos, o projeto do curso reforça que em muitos momentos ocorre a integração desses eixos, possibilitando uma formação interdisciplinar. Os eixos de ensino são oferecidos de forma distribuída ao longo dos semestres do curso, não se concentrando em momentos específicos, buscando assim uma integração desse processo formativo. No currículo comum, o curso apresenta uma disciplina de cunho obrigatório que trabalha com a temática de gênero e inúmeras atividades de ensino que trazem o tema como foco, os quais

²⁶ A matriz curricular completa pode ser acessada em: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC_Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf> Acesso em: 10 de março de 2022.

serão detalhados abaixo.

A disciplina de caráter obrigatório, intitulada de Educação e Sociedade, ocorre no primeiro semestre do curso de licenciatura. Tem ênfase na relação entre educação, sociedade e trabalho de campo, evidenciando-se como uma disciplina teórico-prática. Estudando os “conceitos de igualdade/desigualdade, diversidade, diferença e exclusão/inclusão. Análise das dinâmicas sociais de classe social, gênero/sexualidade e raça/etnia na sociedade e na educação.” (UFRGS, 2018, p. 43). Discutindo ainda a pesquisa em educação, pautada na metodologia da Sociologia da Educação. Realizada essa disciplina, ao longo do curso temos as atividades de ensino, trabalhadas de forma distribuída a partir dos eixos curriculares. No total existem sete atividades de ensino que trabalham com a questão de gênero em sua ementa, as quais os estudantes têm a opção de cursar de acordo com o aprofundamento que escolherem no percurso da graduação.

A primeira atividade de ensino, História da educação II: sujeitos, instituições e práticas. Socializa em sua ementa o “estudo da educação e da educação escolar associadas às relações de classe, gênero e etnia, enquanto constituídas e constituidoras da produção e reprodução das desigualdades sociais” (UFRGS, 2018, p. 49). E, por fim, trabalha a desnaturalização da instituição escolar, estudando as práticas educativas no Brasil, busca ainda compreender os movimentos de resistência e imposição nas relações educativas e nos diferentes contextos educacionais, pesquisa as relações entre as práticas e as perspectivas da pesquisa na História da Educação.

Em seguida, a atividade de Ensino de história, no que toca as questões de gênero, dedica-se ao “desenvolvimento de noções de temporalidade e de conceitos históricos, com destaque para demandas contemporâneas de gênero, raça e classe” (UFRGS, 2018, p. 76). Além de trabalhar as possibilidades no campo do ensino de história, com ênfase na escola. As noções de historiografia e pesquisa em história, e, as reflexões das especificidades do ensino de história em relação aos materiais didáticos, currículo, inclusão e demais segmentos da educação escolar.

Em Literatura e Educação, a atividade aborda questões relacionadas a literatura e escola, trabalhando com marcadores identitários na literatura infantil, de raça, etnia gênero, classe, nacionalidade e religiosidade. Enquanto na atividade de ensino de Tempos e Espaços Escolares – Atravessando Fronteiras, o foco é realizar oficinas com temas voltados ao espaço escolar, trabalhando de forma

interdisciplinar. Nesse espaço, são trabalhados temas transversais e educação, podendo abordar as temáticas de gênero, corporeidade e sexualidade, dentre demais temas como, por exemplo, saúde e meio ambiente.

Por fim, as três últimas atividades disponíveis no currículo do curso, trabalham com marcadores de gênero em sua ementa de forma mais intrínseca. Sendo essas, Gênero e Sexualidade na Educação, com a ementa de “gênero, corpo e sexualidade como construção histórica, social, cultural e política. Implicações no processo de educação na família, na escola e na sociedade” (UFRGS, 2018, p. 77). Educação Sexual na Escola, que busca trabalhar a:

Análise do desenvolvimento da sexualidade da criança, do adolescente e do adulto, e do adulto e do adolescente, numa perspectiva biológica, psicológica, social, cultural. Suas implicações no processo da educação na família, na escola e na sociedade. (UFRGS, 2018, p. 103)

Que, apesar de não trazer o termo gênero na ementa, implica trabalhar a temática para debater sobre educação sexual, tendo ainda como bibliografia básica referências que tratam de gênero na educação. E, a última atividade disponível, Ensino e Identidade docente:

Visa criar condições para os alunos analisarem/articularem os saberes, os poderes, o saber-poder, as competências e as habilidades a partir de questões de raça/etnia, gênero, geração e outros marcadores sociais (UFRGS, 2018, p. 106).

A partir disso, observamos um currículo formativo que propicia diferentes momentos de encontro com temáticas emergentes para a educação como gênero, tratado nessa pesquisa.

Se pensarmos na escola como um espaço estruturado com práticas repletas de significados e que forma diferentes sujeitos, entendemos que esse é um lugar de discussão para desconstrução de certezas que ali permanecem. Dessa forma, imediatamente somos levados a pensar também no processo de formação de professoras/es, visto que as práticas ensinadas na formação influenciam na forma de exercer a docência na escola.

Assim, ter um curso como o de pedagogia da UFRGS, repleto de espaços e discussões para trabalhar com a temática de gênero em seu currículo, aliando esse estudo com os demais marcadores sociais como raça, etnia e classe, e que oferece possibilidades de estudantes serem protagonistas na sua formação, nos provoca a trazer problematizações para essa formação, repensando as práticas docentes instauradas na escola acerca das representações de gênero e da formação dos

sujeitos que ocupam esse lugar. Questionando assim como futuros docentes se posicionam frente a essa temática e como a construção de gênero interfere no trabalho docente dentro das escolas.

6.4.1.3. Ensino, Pesquisa e Extensão

Na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto político pedagógico do curso reforça que esse vínculo ocorre tanto na dimensão institucional quanto na docente/discente. Para essa análise, além do projeto do curso, foi realizada uma busca no site do curso²⁷. Na dimensão institucional, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são realizadas para os diferentes cursos de licenciatura da Universidade, evidenciando-se também nos núcleos e grupos de docentes e técnicos, realizando atividades em parceria com comunidade acadêmica e externa à sociedade. Já na dimensão docente/discente essa articulação ocorre,

pois o mesmo professor que ministra atividades de ensino desenvolve pesquisa ou projetos de extensão, trazendo para os momentos de sala de aula, situações/informações/conhecimentos gerados nesses âmbitos, possibilitando transposições didáticas que atualizam e enriquecem os planos de ensino das disciplinas (UFRGS, 2018, p. 25).

Além disso, os docentes do curso também integram estudantes em bolsas de programas como o PIBID, proporcionando experiências de aprendizagem a partir da prática docente. Dessa forma, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, junto ao trabalho acadêmico de técnicos e docentes, tornam a Universidade um espaço propício para a produção de conhecimento e para a formação docente (UFRGS, 2018).

Nesse cenário, temos dentro do curso de pedagogia o PIBID Pedagogia²⁸, que objetiva oportunizar aos participantes do programa a reflexão dos processos educacionais. O PIBID da UFRGS atende, segundo o site, uma escola de Porto Alegre e tem como ações práticas interdisciplinares, propiciando o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem, refletindo a respeito da relação entre cotidiano e educação escolar, através de trabalhos que reflitam o pensar consciente. Além disso, desenvolve práticas que possibilitem autoria e autonomia do pensar

²⁷ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/pedagogia/>>. Acesso em: 10 de março de 2022.

²⁸ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/pibid-ufrgs/pedagogia/>>. Acesso em: 10 de março de 2022.

pedagógico para os estudantes, para que esses compreendam os processos de aprendizagem a partir de planejamentos e discussões. Visto que o programa visa possibilitar a iniciação à docência para estudantes dos cursos de licenciatura, esses estudantes são preparados para a docência na educação básica, articulando teoria e prática durante a formação inicial. Atuando em escolas públicas conveniadas com a UFRGS.

Apesar de não ter em seu site informação de trabalhos voltados para a temática de gênero na escola, bolsas como o PIBID são veículos importantes para debater temas transversais na educação, como já comentado anteriormente. Além de espaço de trocas e debates entre professoras/es e estudantes, o PIBID também oportuniza experimentar vivências dentro da escola, trabalhando temáticas emergentes na sociedade e na educação.

Ainda no campo de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a Faculdade de Educação da UFRGS (FACED) conta com o Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN)²⁹, atuando no campo de pesquisa e formação acadêmica no campo da infância. Além da pesquisa e da docência na Graduação e na Pós-graduação, o grupo também promove atividades de extensão, assim como publicações que versam sobre formação de professoras/es da educação infantil, processos de aprendizagem, propostas pedagógicas em espaços educativos e sexualidade e gênero. Tendo como linha de pesquisa Estudos Sobre Infâncias, o grupo tem por objetivo pesquisar as infâncias e sua educação, “explorando e examinando as diferentes versões das infâncias na contemporaneidade, suas propostas educativas, bem como as pedagogias e produções culturais direcionadas às crianças” (GEIN, s/a). A partir da linha de pesquisa, o GEIN tem como um dos eixos temáticos de pesquisa Infâncias, Gênero e Sexualidade.

O grupo de estudos se apresenta como espaço rico em discussões acerca das temáticas de gênero e sexualidade no âmbito da educação infantil, contribuindo para a formação dos futuros pedagogos e pedagogas. Considerando que a consciência da criança do que é mulher ou homem e o que cabe a cada um é uma prática construída através do que é visto, assim como através das falas e das vivências que começam no âmbito familiar e são levadas ao espaço escolar, estar preparado para exercer a docência nesse espaço com uma formação que propicie

²⁹ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gein/>>. Acesso em: 15 de março de 2022.

essas discussões é fundamental para uma constituição docente crítica. Dessa forma, assim como outros projetos vistos no decorrer dessa pesquisa, ainda que não haja no projeto político pedagógico discussões acerca do marcador de gênero, podemos ver a garantia dessas discussões em outros espaços formativos dentro do curso.

6.4.2. Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia

O curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS foi criado em 1943 e reconhecido no final de 1944. Em 2004 o currículo foi reformulado em busca de atender as demandas da LDB, nesse momento o currículo buscou a integração das disciplinas de geografia com as práticas pedagógicas. O curso compreende que a geografia, em sua evolução histórica enquanto ciência do conhecimento, se consolidou teoricamente como "uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza" (UFRGS, 2004, p. 1).

As transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, os novos recortes de espaço e tempo, a predominância do instantâneo e do simultâneo, as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exigem que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar esta realidade dinâmica (UFRGS, 2004, p. 1).

Dessa forma, compreende-se que essa ciência possui um leque de interfaces com outros campos do conhecimento. Demonstrando a necessidade de compreensão da realidade natural, humana e espacial em sua totalidade, de forma integrada.

Quanto às questões de gênero no projeto do curso de geografia, não foram localizados registros dentro do projeto, conforme o quadro abaixo:

Quadro 11: Ocorrências do termo gênero no PPP do curso de Geografia (UFRGS).

CAPÍTULO	TRECHO
	<i>Não há ocorrência</i>

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

Ainda que seja reforçado aqui a importância da garantia de discussões de gênero dentro dos projetos dos cursos, visto que essa presença contribui para que

que essa temática seja trabalhada durante a formação docente, a ausência dessa no documento não isenta o curso de trabalhar com gênero no currículo. Na ausência desta discussão no PPC, consideramos importante investigar em outros espaços a presença da temática que julgamos essencial fazer presente no percurso formativo. Dessa forma, esses espaços serão explorados e buscados na sequência, nas categorias de Perfil do Curso e Aba do Egresso, Estrutura Curricular e, por fim, Ensino, Pesquisa e Extensão.

6.4.2.1. Perfil do Curso e aba do Egresso

O curso de Geografia da UFRGS busca promover a formação de licenciados em geografia, que possuem o compromisso de trabalhar com as especificidades do universo da educação, da pesquisa científica e nos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O curso tem, dentre seus objetivos, formar professoras/es de geografia aptos a pensar, praticar e trabalhar a docência de variadas formas no ensino de geografia; fornecer suporte teórico e metodológico para a compreensão da ciência geográfica; formar para o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo a base necessária à prática reflexiva; permitir aos estudantes uma formação política e sociocultural, com vista a aplicar tais conhecimentos no exercício do trabalho; desenvolver a habilidade reflexiva e competência crítica; preparar os graduandos a partir de ações no campo e em laboratórios, para que sejam capazes de exercer a aplicabilidade desses conhecimentos na vida profissional; proporcionar a criatividade; oportunizar a prática no ensino, pesquisa e extensão; flexibilizar o percurso formativo, dando oportunidade de ter autonomia na escola de áreas de interesse; e, por fim, formar com postura ética e responsabilidade social.

O projeto político pedagógico também traz os princípios e valores do curso de licenciatura em geografia da UFRGS, que se apresenta em concordância com os princípios filosóficos da universidade. Aqui destaco a questão ética, na qual o documento frisa a importância do conteúdo ético, que vai desde as atividades de ensino, escoando por todo o currículo, pela postura do profissional docente e pela postura ética no exercício das práticas pedagógicas; a ligação entre educação e identidade social, proporcionando uma formação humanística; a não redução dos currículos ao esperado pelo mercado, mas uma formação voltada para a cidadania;

a busca por uma formação próxima a sociedade, mais cultural e menos disciplinar; uma universidade interdisciplinar; e, por fim, o respeito a liberdade e autonomia dos estudantes.

Quanto às concepções pedagógicas do curso, o documento traz como princípio uma formação engajada em um projeto social, político e ético, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva, que defenda e promova o reconhecimento e a valorização da diversidade, em oposição a qualquer tipo de discriminação. E, como valores, destaco aqui o respeito à dignidade das pessoas e seus direitos, a diversidade e a inclusão. Esses valores e princípios objetivam formar um perfil do egresso que possua pensamento reflexivo; conhecimento geral de áreas ligadas ao seu campo de trabalho; criatividade; boa comunicação oral e escrita; reconhecer e saber trabalhar em equipe, de forma inclusiva; possuir o poder de tomada de decisões; e, ser ético e ter responsabilidade social.

A partir disso, ainda que o perfil do curso e o perfil do egresso em licenciatura geografia da UFRGS não aponte diretamente a categoria de gênero em seu texto, é possível observar um perfil formativo preocupado em formar com responsabilidade social e respeito às diversidades. Mostrando uma pauta pertinente ao caminho que o estudante irá percorrer durante sua graduação. Nesse sentido, encontramos espaços para definir direções que orientem uma formação de professoras/es inquieta com as problemáticas de gênero.

6.4.2.2. Estrutura Curricular

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS é dividida em três núcleos de estudos. O primeiro, núcleo de estudos de formação geral, trabalha as áreas específicas e interdisciplinares, os fundamentos e metodologias da educação e as diferentes realidades do campo educacional, articulando conteúdos, princípios e concepções de distintas áreas do conhecimento, com destaque na Geografia, buscando alcançar o desenvolvimento social. O núcleo de aprofundamento e diversificação, por sua vez, inclui as disciplinas específicas da geografia e as disciplinas de cunho pedagógico. E, por fim, o núcleo de estudos integrados, que busca o enriquecimento curricular do curso.

Esses três núcleos, segundo o projeto, são base para a formação de licenciatura em geografia, que a partir disso objetiva estimular a formação de

professoras/es desde o início do curso. Os núcleos permitem sair da lógica de uma formação concentrada apenas nos conhecimentos básicos a partir das disciplinas de base. Aqui temos como concepção formar o estudante para a compreensão dos espaços escolares em sua amplitude, desconstruindo a dicotomia entre teoria e prática.

O curso possui quatrocentos e vinte horas de atividades de ensino, com intuito de trabalhar de forma articulada com teoria e prática. Essas atividades entender a prática como componente curricular indispensável à formação do licenciado e reforçam a indissociabilidade entre teoria e prática. Permitindo um campo de experiencição da docencia durante a graduação, tendo em vista a formação da identidade docente.

Essas atividades são divididas em três etapas, sendo a primeira um momento de introdução e preparação do licenciado na escola ou em espaços educativos não escolares. A segunda etapa consiste no ingresso e atuação nesses espaços, considerando a escola como lócus privilegiado, participando desses momentos a partir de observações, entrevistas, pesquisas e demais organizações, e na realização de oficinas e atividades extra-curriculares, construção e experimentação de materiais didáticos. E na terceira etapa ocorrem as discussões das práticas feitas na escola, sendo um espaço de trocas e diálogos.

Quanto ao currículo de disciplinas do curso³⁰, essas são distribuídas entre nove semestre ao longo do percurso formativo. Ao fazer a análise das disciplinas e das ementas, não foi possível localizar conteúdos a serem trabalhados tendo como base as questões de gênero. Também não foram encontrados planos de ensino que trabalhassem com uma perspectiva de respeito as diversidades e inclusão.

Dada a importancia do trabalho docente que compreenda e saiba lidar com as questões de gênero, a ausencia de disciplinas que trabalhem nesse viés mostra um ponto negativo nesse processo formativo, ainda que possamos encontrar professoras/es que abordem as questões dentro de suas disciplinas. Conseguimos pensar nas atividades de ensino como potencial espaço de discussões e abordagem dos temas que envolvem a categoria de gênero, visto que essas atividades permitem ocupar o espaço da sala de aula e a realização de dinamica com os estudantes da

³⁰ A grade curricular pode ser conferida em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=331>. Acesso em: 15 de março de 2022.

educação básica. A partir de temáticas de inclusão, diversidade, família, entre outros, podemos pensar em práticas para trabalhar com gênero.

Sendo assim, esse é um cenário que mostra a falta de garantia que seja trabalhado com gênero no ensino de geografia, visto que a ausência da temática não mostra a obrigatoriedade dos estudantes terem acesso a disciplinas e/ou projetos com esta temática durante a formação. É necessário criar espaços durante a formação para que futuros docentes estejam preparados para estudar a escola e sua postura frente a essas questões, sendo a escola uma instituição que pode viabilizar ou negar certos diálogos. E para que compreendam e identifiquem como seus ensinamentos podem mover a atenção dos seus estudantes. Assim, a universidade pode formar os futuros docentes para lidarem com incertezas e explorá-las como oportunidades.

6.4.2.3. Ensino, Pesquisa e Extensão

Na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além do projeto, foi realizada uma busca no site do curso³¹. No Projeto Político Pedagógico não localizamos informações das quais fosse possível pensar na tríade acadêmica tendo como plano de fundo as temáticas de gênero. Mas ao realizar a pesquisa no site da universidade, temos espaços formativos dentro do curso de geografia que permitem pensar a educação geográfica para além do currículo do curso. Como é o caso no Núcleo de Estudos em Educação e Geografia³² (NEEGeo), laboratório que engloba pesquisadores dedicados a elaborar atividades no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, adequadas a formação de professoras/es de geografia. O núcleo tem como objetivos: realizar pesquisas; formar um espaço para discussões; acolher e incentivar novos pesquisadores; produzir estudos teóricos; e, desenvolver atividades para espaços de educação formal e não formal.

No laboratório temos acesso a um acervo com inúmeras publicações do campo do ensino de geografia, além de projetos que trabalham na área do ensino, os quais destaco aqui o PIBID Geografia e o WIKIESCOLAS. O Wikiescolas é um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão que realiza um mapeamento

³¹ Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/comgradgea/>>. Acesso em: 15 de março de 2022.

³² Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/neegeo/>>. Acesso em: 15 de março de 2022.

colaborativo e discussões entre a universidade, a escola e a comunidade. Tendo como alvo professoras/es de geografia da UFRGS, estudantes da licenciatura em geografia e docentes da educação básica, das redes públicas municipal, estadual e federal. Tendo como objetivo fortalecer a escola pública a partir de:

- Reuniões colaborativas entre professoras orientadoras de estágio, bolsistas e monitores/as de estágio;
- Oficinas de observação do espaço escolar para estagiários/as;
- Produção de estratégias de comunicação entre universidade-escola;
- Mapeamento da rede parceira de estágios obrigatórios da Licenciatura, composta por escolas e espaços educativos diversos (Estágios Supervisionados em Geografia – UFRGS); (NEEGeo, s/i).

As atividades previstas asseguram um trabalho colaborativo e coletivo entre estudantes em estágio, bolsistas e trabalhadores da educação.

Além desse projeto, o NEEGeo também abriga o PIBID³³ Geografia da UFRGS. O PIBID, como já mencionado em outros momentos, promove a iniciação à docência entre alunos de cursos de licenciatura. Assim, “os alunos são preparados para atuarem no âmbito da Educação Básica, de modo a articular teoria e prática em sua formação inicial, desenvolvendo atividades em turno e contraturno nas escolas públicas participantes do Programa” (PIBID UFRGS, s/i). O programa da UFRGS objetiva qualificar o futuro profissional docente, com ações de práticas pedagógicas que possibilitem a autonomia do pensar pedagógico nas atividades escolares, e que reconheçam a escola como espaço geográfico.

No contexto do PIBID, os estudantes do curso de licenciatura têm a oportunidade de viver à docência desde o início de sua formação, desenvolvendo atividades junto aos docentes da educação básica. Esse espaço, como já mencionado, é um potencial veículo para trabalhar questões relacionadas a temática de gênero nas escolas. Bem como, a presença do PIBID em um laboratório de ensino permite a troca de experiências e saberes entre professoras/es e estudantes, tornando esse um lugar de acolhimento, no qual podem ser discutidos e trabalhados temas pertinentes a educação e a escola.

Para Pavan, só será possível “ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero” se inserirmos as discussões de gênero no processo de formação de professoras/es (PAVAN, 2013, p. 108). Dessa forma, é necessário questionarmos constantemente o

³³ Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/pibid-ufrgs/geografia-campus-do-vale/>>. Acesso em 20 de maio de 2022.

espaço dessas discussões dentro dos currículos formativos e investir em espaços que possibilitem esse movimento. Pensar em uma formação reflexiva que busque transformação dentro das escolas e na sociedade. É importante reconhecer os avanços conquistados até hoje, mas é necessário buscar possibilidades para trabalharmos essa temática durante a formação e questionar a ausência dessa, visto sua importância nessa trajetória. Posto isso podemos acreditar em uma formação voltada para o respeito as diversidades com experiências e subjetividades que não se distanciam da formação docente.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia apresentou no perfil do curso e aba do egresso a garantia de superação das exclusões e do respeito as diferenças de gênero e escolhas sexuais. Dessa forma, mostrou uma formação que prepare seus estudantes para lidar com as reivindicações emanadas da sociedade, trabalhando de forma justa e tendo seus objetivos voltados para a formação do sujeito de forma individual. A estrutura mostrou um curso repleto de espaços e discussões para trabalhar com a temática de gênero em seu currículo, aliando esse estudo com os demais marcadores sociais como raça, etnia e classe. Enquanto no ensino, pesquisa e extensão ainda que não haja no projeto político pedagógico discussões acerca do marcador de gênero, podemos ver a garantia dessas discussões em outros espaços formativos dentro do curso, como nos grupos de estudos apresentados e nas bolsas como PIBID, que trazem discussões acerca da temática trabalhada nessa pesquisa.

Já no Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia a pesquisa não apresentou a ocorrência da palavra gênero no documento. O perfil do curso e aba do egresso não aborda diretamente a categoria de gênero em seu texto, mas apresenta um perfil preocupado em formar com responsabilidade social e respeito às diversidades. Mostrando que há espaço para orientar uma formação que trabalhe com essas discussões. A estrutura curricular não apresenta conteúdos que tem como base as questões de gênero. Sendo um cenário que mostra a falta de garantia da inclusão de gênero no ensino de geografia, visto que a ausência da temática não mostra a obrigatoriedade de os estudantes terem acesso a disciplinas e/ou projetos com esta temática durante a formação. Por fim, em ensino, pesquisa e extensão, a partir das pesquisas no site da universidade, visto que o documento não apresenta questões voltadas a temática de gênero, temos espaços formativos dentro do curso de geografia que permitem pensar a educação geográfica para além do currículo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROVOCAÇÕES E INQUIETAÇÕES

Ao finalizar essa dissertação, no sentido teórico dessa ação, afinal na prática essa pesquisa e os questionamentos surgidos a partir dela carregou comigo em minha prática docente e no caminho que trilho a partir daqui como pesquisadora. Reconheço-me agora como uma nova sujeita, imersa em um constante questionar. Esse trabalho teve como tema central as questões sobre a temática de gênero nos cursos de formação docente e buscamos responder ao longo dessa pesquisa o seguinte questionamento: há garantia de espaço para as discussões de gênero no currículo dos cursos de formação de professoras/es? Questionamento esse que estrutura nosso problema de pesquisa. Esse caminho nos fez chegar em considerações necessárias para pensar à docência frente a necessidade de discussão de temáticas de gênero dentro da formação docente.

Com o objetivo de investigar como as questões de gênero são propostas nos cursos de formação de Licenciatura em Geografia e Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, iniciei esse trabalho discutindo a emergência da temática de gênero e do movimento feminista em nossa sociedade. A palavra gênero tem sua efervescência enquanto ação política de debater e questionar a invisibilidade das mulheres na história. Dessa forma, situamos que desde a primeira onda do movimento feminismo, com as manifestações do movimento sufragista na virada do século XIX, no qual as mulheres foram às ruas para reivindicar seu direito ao voto, a questão do gênero é levantada para que possa se discutir os seus papéis na sociedade contemporânea. Mas é a partir da década de 60 que, de fato, se iniciam os estudos da mulher, a partir das discussões políticas trazidas por militantes feministas dentro das universidades e escolas (LOURO, 2004).

As diferenças físicas e biológicas entre os sexos foram usadas ao longo da história para inferiorizar e invisibilizar mulheres em relação aos homens. Com o passar dos tempos e com a emergência dos estudos de gênero, estudiosas feministas passaram a rejeitar o determinismo biológico implícito nas relações sociais, lançando mão de um caráter fundamentalmente político e social das distinções baseadas unicamente no sexo. E, por esse motivo fez-se necessário a discussão sobre o gênero como uma categoria de análise, possibilitando tal

compreensão como uma construção social, com a finalidade de desnaturalizar a opressão feminina. (REIS, 2015). Foi possível concluir, dessa maneira, que discutir as questões de gênero possibilita o reconhecimento de diferentes sujeitos, que vivem suas masculinidades e feminilidades de forma individual, alcançando um espaço de respeito e sororidade. Nos permite mudar a cultura existente para um ambiente no qual mulheres possam viver e fazer suas escolhas. Esse movimento combate uma sociedade machista a partir de sua construção histórica e social. As contribuições do movimento feminista nesse cenário vão além de escrevermos uma nova história para as mulheres, ele permite realizar uma nova análise da história que vivemos e da cultura na qual estamos inseridos.

Dando seguimento, busquei reconhecer os impactos das discussões de gênero na formação inicial docente e identificar a temática de gênero nas legislações, normativas e diretrizes que embasam a educação no Brasil. Trabalhar com a temática de gênero no ambiente escolar visa fornecer aos estudantes um lugar de acolhimento, no qual crianças, jovens e adultos possam viver suas singularidades com garantia de respeito, reconhecimento e cuidado. Para que seja possível estar preparado para proporcionar tal realidade a seus estudantes, o professor e a professora precisam ser subsidiados pela formação docente.

Acreditamos ser necessário que essa formação viabilize a construção de uma prática crítica e reflexiva, que possa discutir e questionar o papel dos estudos de gênero na sociedade. Um ambiente escolar que valorize o papel das questões de gênero garante um espaço mais igualitário e uma formação ética, conseqüentemente formaremos uma sociedade que respeite homens e mulheres, dentro de duas singularidades, respeitando seu gênero, sua sexualidade e seu sexo. Essas discussões devem levar em consideração também sua classe social, raça e sua identidade, para que se busque combater qualquer tipo de violência, auxiliando ainda no combate as violências sexuais contra crianças e adolescentes.

Quanto as normativas e diretrizes para a educação no Brasil, foi possível observar um cenário de retrocessos quanto a inserção de espaços para a discussão de temas relacionados a gênero e sexualidade. Discutir sobre esses tópicos tem sido cada vez mais delicado frente a uma população que censura tais discussões. Buscar tratar dessas questões na educação visa o combate a mecanismos de exclusão, preconceito e discriminação. A escola precisa ser um espaço de inclusão, que acolha seus estudantes e combata a evasão escolar e os preconceitos que rondam

esse lugar. Dessa forma, ter políticas públicas que garantam a entrada de questões de gênero e sexualidade dentro da escola são fundamentais para garantir esse lugar de inclusão que tanto falamos. É preciso pensar a educação como prática de liberdade, uma educação consciente e emancipatória para os sujeitos da escola. Nesse cenário, o profissional docente tem o papel de mediador dessas discussões, encontrando espaços e momentos para inserir essas temáticas no dia a dia da sala de aula, nas disciplinas escolares. Assim, a formação docente precisa ser um alicerce nessa luta e formar docentes conscientes do seu papel na Educação Básica.

Ao realizar as análises sobre as questões de gênero nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura indicados, não alimentei uma postura de pré-julgamentos frente a currículos que não trabalham com a temática de gênero, assim como não apontei como insuficiente os cursos que possuíam apenas uma disciplina sobre o assunto dentro do currículo. A educação vem avançando cada vez mais quanto a inserção dessas discussões nos cursos de formação docente e nas escolas e que a presença de uma disciplina ou atividade complementar que trabalhe pautada na valorização das questões de gênero já nos indica uma vitória dentro do cenário da educação. Apesar disso, deixo claro nessa dissertação a importância da garantia desses espaços e da potência que encontramos em uma formação docente que preze por esse cenário.

Ao realizar as análises à luz da análise de conteúdo como método de pesquisa, foi possível concluir as questões de gênero ainda são mais presentes nos cursos de formação de professoras/es em Pedagogia, enquanto nos cursos de Geografia, em sua maioria, ainda temos pouco espaço para esse tópico no currículo. Ademais, concluo que fatores limitantes encontrados ao realizar as análises nos documentos dos cursos indicados não me permitiram detectar relações de poder dentro desses projetos. Não foi possível, por exemplo, identificar se há nesses cursos professores/as que são pesquisadores do campo da temática de gênero e a influência que poderiam ter na construção desses PPP's. Neste sentido, deixo estes questionamentos e acredito que algumas questões não foram possíveis de serem analisadas em razão de ser uma pesquisa documental e nem sempre os achados nos permitem fazer alguns percursos ou analisar tudo que se deseja. Em uma pesquisa temos que fazer recortes e escolhas e elas possibilitam determinadas trajetórias.

Além das disciplinas do currículo formativo, foi importante durante essas análises encontrar uma formação pautada no respeito e na garantia de inclusão dos estudantes da graduação. Para além dos ensinamentos de conteúdos escolares, estar em um curso que valorize seus estudantes faz diferença no processo formativo e na identidade docente que essa pessoa vai construir ao longo da formação. Os espaços que ocuparam a categoria de Ensino, Pesquisa e Extensão também se mostraram muito ricos no que toca a temática de gênero, seja na presença de laboratórios, em programas como PIBID e Residência Pedagógica, na publicação de revistas que trabalham com a temática e nos grupos de pesquisa. Uma formação com compromisso com a educação pública e de qualidade se constitui também fora da sala de aula, com a participação em eventos, feiras, debates, momentos interdisciplinares, em bolsas, laboratórios e demais espaços formativos. Contar com esses ambientes para potencializar a formação e para buscar discutir temáticas as vezes menos presentes no currículo enriquece a formação e constrói uma prática docente mais reflexiva.

Dessa maneira, percebo que ainda há muito para avançar, mas que pequenos passos vêm sendo dados no campo das licenciaturas e que pesquisas como essa podem, mesmo que de forma pequena, ajudar a construir a formação docente que esperamos. Reforço aqui que não penso que as discussões de gênero e sexualidade sejam realizadas e concretizadas apenas em uma disciplina, mas que essa discussão perpassa por toda a formação, estando além dos muros da universidade.

Essa dissertação não foi uma proposta de encontrar verdades e respostas acerca das questões de gênero. O que busco aqui é a possibilidade de pensarmos sobre a temática de gênero e sobre pensar mudanças daqui para frente. O pensar e repensar constante e refletir sobre nossa prática docente, podendo reinventar possibilidades e experiências no campo da educação. Logo, finalizo esse trabalho com a certeza de uma mudança e crescimento, tanto pessoal quanto profissional e intelectual, de minha parte. Dois anos de construção, estudos, idas e vindas que permitiram estimular inquietações e dispor da certeza que muito há para estudar e aprimorar, sejam nos meus estudos sobre as temáticas de gênero, quanto na minha prática docente.

Desconfiar das naturalidades e da fixidez tem sido um exercício constante em minha docência. Espero, assim, que essa pesquisa contribua, mesmo que de forma mínima, para que outras pessoas também possam refletir sobre suas práticas e

sobre a formação docente. Que possam colocar em pauta a temática de gênero e cada vez mais abrir espaços para que esse tópico esteja na escola. Que nós, docentes, possamos adotar uma postura vigilante em busca de uma escola inclusiva e diversa.

8. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

AMARO, I. **A escola no armário: o apagamento das relações de gênero e das sexualidades no PNE e nos Planos Municipais de Educação**. 2016.

BALESTRIN, Patrícia Abel, RODRIGUES SOARES, Rosângela de Fátima. **Gênero e sexualidade nas práticas educativas. Retratos Da Escola**, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB nº 9.394**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/articleid:legislacoes>>. Acesso em: 20 junho de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172>>. Acesso em 20 junho de 2021.

BRASIL. **Lei maria da penha**. Lei N.º11.340, de 7 de agosto de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009**. Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília/DF: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> >. Acesso em: 20 junho de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília/DF. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Brasília/DF. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA, Ana Paula. **Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE).** 2017. 173 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Usp, São Paulo, 2017.

COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria. O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria (orgs.). **O feminismo no Brasil: reflexões teóricas e perspectivas.** Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008.

CRUZ, Éderson da. **Gênero e Currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes.** 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil dos anos 90. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v.23, n.80, p. 234 – 252, set. 2002.

ENGEL, Cíntia Liara. **A Violência contra a Mulher.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Distrito Federal. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_d_a_violencia_contra_mulher.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc. [online].** 2002, vol.23, n.79, pp.257-272.

FIORAVANTE, Karina Eugenia; ROGALSKI, Sergio Ricardo. DA GEOGRAFIA ÀS IMAGENS DO CINEMA: UMA DISCUSSÃO SOBRE ESPAÇO E GÊNERO A PARTIR DE PEDRO ALMODÓVAR. **Revista Expressões Geográficas,** Florianópolis, p. 11-32, jun. 2011.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **A vitimização das mulheres no Brasil - 2ª Edição.** 2020a. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>>. Acesso em: 16 de abril de 2020a.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública 2020.** 2020b. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp->

content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2020.** 2020c. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3519-atlasdaviolencia2020completo.pdf>>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA **Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19.** 3ed. 2020d. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-ed03-v2.pdf>>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta em respeito às diferenças.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo.** São Paulo: Claridade, 2011.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. **Gênero e formação docente: análise da formação das mulheres do campo Do Curso De Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul E Sudeste do Pará.** 2019. 386 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unb, Brasília, 2019.

GUIAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, n. 9, p. 36-44, Não é um mês valido! 2017.

HAMPEL, Alissandra. **“A GENTE NÃO PENSAVA NISSO...”:** Educação para a Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS. 2013. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2013.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4 ed. Tradução de Bernardo Leitão ... [et. al.]. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 535 – 549.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n.25, 2007, 235-45.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Proj. História**, São Paulo, v. 11, p. 31-46, nov. 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7-42.

MARTINS, Igor Micheletto. **Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da universidade virtual do estado de são paulo (univesp)**. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.

MELO, Fernanda de; NORONHA, Tatiana. Saberes da docência: um estudo sobre a formação dos professores de história. in: II Seminário internacional de pesquisa em políticas públicas e desenvolvimento social. 2., 2016, Franca. **Anais II SIPPEDES**. Franca: 2016. p. 1-10.

MICHIELIN, Carolina Araújo. **A Identidade Docente Do/A Professor/A De Geografia: Um Estudo Com Foco No Estágio Curricular Supervisionado A Partir Dos Pccs Dos Cursos Da Região Sul**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, Florianópolis, 2021.

NORO, Deisi. **Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências**. 2019. 148 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2018**. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em 01 de junho de 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf> > Acesso em 01 de junho de 2020.

ORNAT, Marcio Jose. Pobreza, gênero e deslocamentos espaciais intraurbanos em Ponta Grossa – PR. **Revista Expressões Geográficas**, Florianópolis, n. 2, p. 171-171, jun. 2006.

PAVAN, R. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação De professores. **Revista Contrapontos** – eletrônica. Vol. 13 - n. 2 - p. 102-111, maio/ago.2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Massa Edições, 2012.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

REIS, Edmilson Andrade. **Sexualidade, gênero e diversidades no contexto de formação inicial de professores na universidade federal do tocantins**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2020.

REIS, Greissy Leoncio. **O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do instituto de educação euclides dantas**. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

REIS, Maíra Lopes. Estudos de gênero na geografia: uma análise feminista da produção do espaço. In: **Espaço e Cultura**. V. 38, 2015. Rio de Janeiro: UERJ, 2015, p.11 a 34.

RIBEIRO, Ddjamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.

ROSSINI, Rosa Ester. **Ensino e Educação com Igualdade de Gênero na infância e na Adolescência**: Guia Prático para Educadores e Educadoras. São Paulo: USP-CNPq-NEMGE, 2ª edição Revista e ampliada, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 44, p. 117-134, jan. 2007.

SILVA, J. R. S-S; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n.1, jul, p.1-15, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Luciano Rodrigues. **Gênero, educação em sexualidade e formação docente: descortinando o curso de educação física da universidade federal de Sergipe**. 2016. 255 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e realidade**. V. 20, nº 2, 1995. Porto Alegre: UFRS, 1995, p. 71 a 97.

SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

SOUZA, Denise. **Mulheres invisíveis: uma proposta para a inserção da temática de gênero na formação inicial de docentes de química.** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciências de Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UFPR, Universidade Federal do Paraná. Setor De Ciências Da Terra. **Projeto Pedagógico Dos Cursos De Geografia.** Curitiba, PR: 2018b.

UFPR, Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. **Projeto Político Pedagógico Do Curso De Pedagogia.** Curitiba, PR: 2018.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade De Educação. **Projeto Pedagógico De Curso Licenciatura Em Pedagogia.** Porto Alegre, RS: 2018.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia.** Porto Alegre, RS: 2004.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. Centro De Ciências Da Educação. **Projeto Pedagógico Do Curso De Pedagogia.** Florianópolis, SC: 2008.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. Centro De Filosofia E Ciências Humanas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia.** Florianópolis, SC: 2006.

UNBEHAUM, Sandra. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação.** 2014. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Educação/currículo, PUC-SP, São Paulo, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação,** [s.l.], v. 17, n. 50, p.267-282, ago. 2012.

ZANELLA, Larissa. **Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC, Florianópolis, 2018.