UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALEXANDRE GOMES SOARES

**A inserção de disciplinas de gênero em cursos de
Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e
desafios em três universidades federais em Minas Gerais**

São Paulo
2018

ALEXANDRE GOMES SOARES

**A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de
Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três
universidades federais em Minas Gerais**

Versão Final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

São Paulo
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 37.047 Soares, Alexandre Gomes
S676i A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais / Alexandre Gomes Soares; orientação Cláudia Pereira Vianna. São Paulo: s.n., 2018.
169 p.; apêndice
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Gênero 2. Diversidade sexual 3. Formação de professores 4. Pedagogia I. Vianna, Cláudia Pereira, orient.
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

SOARES. Alexandre Gomes. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação:** caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna (orientadora)

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Profa. Dra. Maria Cristina Cavaleiro

Instituição: Universidade Estadual do Norte do Paraná

Julgamento: _____

Profa. Dra. Célia Regina Rossi

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro)

Julgamento: _____

Profa. Dra. Sandra Unbehaum

Instituição: Fundação Carlos Chagas

Julgamento: _____

A todas/os aquelas/es profissionais da Educação que lutam por uma Educação humanista. Às pessoas que foram excluídas da Educação Básica e do Ensino Superior. Às vítimas da violência de gênero e lgbtfobia.

AGRADECIMENTOS

Iniciar um registro de agradecimentos em uma tese de doutorado é um momento quase indescritível, pois é resultado de um período de intenso envolvimento em uma formação tão desejada durante uma vida. Meu olhar para a Educação sempre refletiu um lugar de esperanças, sonhos, lutas, humanização, desafios, mudanças e acolhimento dos sujeitos.

A primeira sensação é a de que nomear pessoas nesta etapa seria quase insuficiente para representar o quanto foram marcantes no período que antecede o processo, a sua realização e a finalização de um ciclo. Começo mencionando a presença de duas mulheres em minha vida: a minha mãe e minha avó materna (Paulinas), sempre presentes em minha trajetória. Vocês representam para mim garra, força, inteligência, dedicação, fé e gratidão.

O acolhimento de minha Tia Maria em sua casa na cidade de Cotia/SP para que esse processo se realizasse com êxito. Agradeço-lhe o cuidado e carinho de sempre. As palavras registram apenas um pouco do afeto que tenho por você e por sua família.

Sérgio, obrigado por me ouvir e compreender meus anseios, dilemas, sonhos, alegrias e ausências. O seu apoio foi fundamental para chegar até o outro lado e vencer as tempestades que surgiram.

Agradeço aos amigos e amigas que me acompanharam nesta fase. Abelardo, obrigado por ler e reler meus textos e compreender minhas dúvidas e tensões. Aprendi muito sobre a Educação e a pós-graduação contigo. Você tornou-se tão próximo como um irmão. Daniel, obrigado pela parceria que se iniciou em uma reunião de movimento social e que se estendeu para a vida. Sandra, Luciene, Cinthia e Janete, obrigado por compartilharem luz, energias e olhares necessários para esta etapa. André Gil, obrigado pelo apoio profissional nesta caminhada.

Agradeço à minha orientadora, Cláudia Vianna, por dispor de seus conhecimentos na orientação da pesquisa e proporcionar um crescimento acadêmico na minha formação enquanto discente da Universidade de São Paulo. Este momento de formação ampliou meus olhares e forças para lutar por uma Educação Pública e acessível para todas as pessoas. Registro aqui minha gratidão pelo que você ofereceu neste processo de minha trajetória.

Agradeço à Elisabete Oliveira e Thaís Gava, que surgiram em um momento decisivo deste processo. As palavras aqui redigidas refletem um ato simbólico do apreço e estima que tenho por vocês. Tenho gratidão imensa pelos olhares de luz, pelo cuidado e pelas reflexões analíticas, revisões, sugestões e indicações em todo este processo. Foi inestimável o apoio de vocês nesta etapa.

Agradeço aos colegas, amigas e amigos que se estabeleceram no grupo de pesquisa Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), em especial ao núcleo de orientação composto pela Elisabete Oliveira, Thais Gava, Paulo Neves, Hamilton Vieira, Ana Paula Costa, Keila Deslandes, Neide Cardoso de Moura, Alexandre Bortolini, Sandra Unbehaum, Tatiana Carvalho, Carolina Alvarenga e demais membros. Os debates, leituras e diálogos ali realizados serviram como experiência única e fundamental em um grupo de pesquisa e para outras etapas da vida.

Sou grato às integrantes da banca de qualificação de doutorado, Maria Isabel de Almeida e Sandra Unbehaum, pelas sugestões de leituras e pelos caminhos indicados no momento da qualificação. As suas contribuições foram fundamentais para a condução deste trabalho. Incluo também as professoras das disciplinas na pós-graduação e para além delas, tais como: Vera Paiva, Helena Hirata, Flávia Schilling, Marília Carvalho, Núria Hanglei.

Sou grato a todas as professoras e professores que se disponibilizaram em participar da pesquisa, etapa fundamental e de crescimento com a experiência de vocês, além do compromisso político com uma universidade pública e de qualidade.

Sou grato às funcionárias e aos funcionários dos cursos de Pedagogia das instituições públicas pesquisadas. A disponibilidade de dados e informações para a pesquisa é um aspecto relevante em nosso cotidiano de pesquisador. Ainda que não houvesse acesso a todas informações desejadas, percebi o quão complexa é a relação com o campo.

Meus agradecimentos à Faculdade Única de Contagem pela experiência adquirida no processo da docência, em especial nas pessoas da Arlana, Solange e Cristiana.

Sou também grato às crianças e à equipe da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, que me receberam nos momentos finais de escrita da tese. Vocês acenderam novos olhares, diálogos, aceitação do novo e ampliação do querer bem às educandas e aos educandos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo período de dois anos como bolsista para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço às/aos profissionais da Secretaria Acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) pelas informações, orientações e encaminhamentos desde o momento da primeira matrícula até os momentos finais desta formação.

Igor Lourenço, obrigado pela revisão, pela leitura atenta e eficaz!

Uma foto, uma foto
Estampada numa grande avenida
Uma foto, uma foto
Publicada no jornal pela manhã
Uma foto, uma foto
Na denúncia de perigo na televisão

A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade [...]

(Caio Prado)

RESUMO

SOARES. Alexandre Gomes. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação:** caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais. 2018. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta tese tem por objetivo analisar a trajetória de inserção de disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual nos cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação em três instituições públicas de Ensino Superior no Estado de Minas Gerais. Para tal, delinear-se-iam como objetivos específicos: (i) aferir nessas trajetórias o que existe de diferente nas trajetórias de inserção de disciplinas com ênfase em gênero e diversidade sexual; (ii) identificar o que garantiu a permanência dessas disciplinas nos cursos de Pedagogia das três universidades públicas mineiras; e (iii) analisar o que essas experiências podem agregar de diferencial para as outras instituições que ainda não incluíram a abordagem de gênero, com a ampliação do enfoque em diversidade sexual na formação inicial de pedagogas/os. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que buscou captar as trajetórias de inserção de quatro disciplinas (duas obrigatórias e duas optativas) em cursos de Pedagogia por meio de entrevistas semiestruturadas com sete docentes (quatro professoras e três professores) e da seleção de documentos relacionados às disciplinas. Na análise do material de campo, foram basilares as reflexões teóricas sobre formação docente, gênero e diversidade sexual. O aporte teórico utilizado baseou-se em vertentes pós-estruturalistas – especialmente na concepção teórica de gênero, de Joan Scott (1990, 2011) e outras/os pesquisadoras/es no campo da sexualidade; na relação com o saber, de Bernard Charlot (2013); e no papel da Educação na humanização, de Paulo Freire (1997, 2014). De modo geral, os resultados apontam que as trajetórias de inserção das disciplinas são marcadas por ações ora individuais, ora coletivas, decorrentes do envolvimento das/os docentes com os marcadores de gênero e diversidade sexual. Não obstante, são patentes os desafios para manter tais disciplinas diante de um contexto de mudanças nas políticas educacionais, no conjunto das universidades e no âmbito governamental.

Palavras-chave: Gênero e diversidade Sexual. Formação docente. Pedagogia. Inserção de disciplinas.

ABSTRACT

SOARES, Alexandre Gomes. **Introduction of gender-focused courses in undergraduate programs in teacher education: trajectories and challenges in three federal universities in the Brazilian state of Minas Gerais**. 2018. 169f. Dissertation (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, School of Education, University of São Paulo.

This doctoral dissertation aims to analyze the introduction processes of gender and sexual diversity-focused courses in undergraduate programs in teacher education at three public higher education institutions in the state of Minas Gerais, Brazil. The specific objectives are: 1) to identify what is distinctive in such introduction processes, 2) to identify the elements that guaranteed the continuance of these courses in their respective programs, and 3) to analyze how these experiences can contribute to other institutions that have not included similar components in their undergraduate programs in teacher education. More specifically, this dissertation examines the introduction process of four gender and sexual diversity-focused courses (two mandatory and two elective courses) by building on qualitative research supported by both document analyses and interviews with 4 female professors and 3 male professors related to the introduction processes or the courses. Post-structuralist theoretical reflections on teacher education, gender and sexual diversity were fundamental to the analysis, including Joan Scott's (1990, 2012) and other researchers' approach to gender Bernard Charlot's (2013) approach to knowledge, and Paulo Freire's (1997, 2014) approach to education as a means to humanization. In general, the results point out that gender and sexual diversity-focused courses are the product of both individual and collective endeavors when key professors have been committed to gender and sexual diversity. However, several challenges have to be faced in a context of ongoing changes in education policies both at the university and the government levels.

Keywords: Gender and sexual diversity. Teacher education. Pedagogy. Introduction of undergraduate courses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Instituição pública de Ensino Superior, turno de oferta, vagas, ano de criação e localização.....	56
Quadro 2	Número de disciplinas e número de páginas dos planos de ensino, por instituição.....	57
Quadro 3	Disciplinas por instituição e o ano de criação.....	59
Quadro 4	Disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal Alfa.....	62
Quadro 5	Disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal Beta.....	67
Quadro 6	Disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal Gama.....	69
Quadro 7	Disciplinas, ementas, público-alvo e carga horária.....	72
Quadro 8	Instituição de Ensino Superior, excertos do PPP, eixo do PPP e ano de publicação.....	75
Quadro 9	Docentes entrevistados, segundo disciplina e atuação.....	87
Quadro 10	Dados discentes de matrícula e conclusão no período de 1/2015 a 1/2017.....	92
Quadro 11	Dados discentes de matrícula e conclusão nos semestres de 2015/1 a 2017/2.....	94
Quadro 12	Dados do curso de Pedagogia no período de 2014 a 2017.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSH	Brasil Sem Homofobia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica em Minas Gerais
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP	Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
ECOS	Comunicação em Sexualidade
EdGES	Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual
ESH	Escola sem Homofobia
ESP	Escola sem Partido
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
GT	Grupo de Trabalho
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REGES	Rede de Gênero e Educação em Sexualidade
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: É IMPORTANTE INSERIR ESSA TEMÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?	27
2.1	Breve história das políticas de gênero e diversidade sexual na Educação	28
2.2	Formação inicial de professoras/es em gênero e diversidade sexual	38
3	ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA	51
3.1	Delimitação das instituições públicas federais de Ensino Superior e das disciplinas a serem estudadas	54
3.1.1	<i>Seleção das universidades</i>	55
3.1.2	<i>Disciplinas investigadas</i>	56
3.2	Transversalidade de gênero e diversidade sexual nas disciplinas da Educação	61
3.2.1	<i>A perspectiva transversal na Universidade Federal Alfa</i>	61
3.2.2	<i>A configuração da transversalidade na Universidade Federal Beta</i>	67
3.2.3	<i>A ótica transversal na Universidade Federal Gama</i>	68
3.2.4	<i>Considerações gerais sobre a transversalidade nas três instituições</i>	70
3.3	Análises dos projetos dos cursos e dos planos de ensino das disciplinas	71
3.4	Os Projetos Político-Pedagógicos e a proposta curricular	73
3.5	Entrevistas com as/os docentes das disciplinas em foco	76
3.5.1	<i>Os percursos na Universidade Federal Alfa</i>	79
3.5.2	<i>Os percursos na Universidade Federal Beta</i>	82
3.5.3	<i>Os percursos na Universidade Federal Gama</i>	83
3.6	Procedimentos de análise das entrevistas	84
3.7	Perfil, experiências e trajetórias docentes	87
4	AS TRAJETÓRIAS DE INSERÇÃO DE QUATRO DISCIPLINAS COM FOCO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA	89
4.1	Breve histórico das universidades Alfa, Bete e Gama: cursos de Pedagogia e disciplinas com foco em gênero e diversidades sexual	90
4.1.1	<i>Sobre a Universidade Federal Alfa e as disciplinas “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais” e “Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”</i>	90
4.1.2	<i>Sobre a Universidade Federal Beta e a disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação”</i>	93
4.1.3	<i>Sobre a Universidade Federal Gama e a disciplina “Educação e gênero”</i>	95
4.2	Trajetórias de inserção de disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual no curso de Pedagogia	97

4.2.1	<i>Trajetórias de inserção das disciplinas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa</i>	97
4.2.2	<i>Trajetórias de inserção da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Beta e a disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação”</i>	103
4.2.3	<i>Trajetórias de inserção da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama e a disciplina “Educação e Gênero”</i>	106
4.2.4	<i>Constâncias e particularidades nas trajetórias de inserção das disciplinas</i>	110
4.3	O envolvimento docente na criação das disciplinas	115
4.3.1	<i>O envolvimento docente na criação da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa</i>	116
4.3.2	<i>O envolvimento docente na criação da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Beta</i>	119
4.3.3	<i>O envolvimento docente na criação da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama</i>	121
4.3.4	<i>Considerações sobre o envolvimento docente nas instituições</i>	123
4.4	Sobre os desafios para a manutenção das disciplinas	128
4.4.1	<i>Sobre os desafios para manutenção das disciplinas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa</i>	128
4.4.2	<i>Sobre os desafios para manutenção da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Beta</i>	130
4.4.3	<i>Sobre os desafios para manutenção da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama</i>	132
4.4.4	<i>Constâncias e particularidades entre os desafios para a manutenção das disciplinas nos cursos de Pedagogia nas três instituições</i>	133
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICES	165

1 INTRODUÇÃO

Apresento o produto de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar o processo de inserção de disciplinas¹ ligadas ao gênero e à diversidade sexual nos cursos de Pedagogia em três instituições públicas de Ensino Superior no Estado de Minas Gerais. Nesta Introdução, encontra-se um recorte da minha trajetória como sujeito histórico e da minha relação com o tema da pesquisa, assim como a contextualização, os objetivos, a escolha metodológica e a organização do texto desta tese.

Busquei delinear brevemente minha trajetória, pois, como disse Caio F. de Abreu² (2005, p. 9), em *Morangos Mofados*, “os textos, como as pessoas, são vivos e sempre podem melhorar na sua contínua transformação”. Além disso, segundo Marilena Chauí (1995), ao trabalhar com a memória, revelamos a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total.

Nessas considerações iniciais, posso dizer que as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual permearam minha infância, adolescência e juventude como estigma, estereótipo ou preconceito. Foi um estigma no sentido de uma marca que fora direcionada pelo outro na minha infância por eu apresentar ações e comportamentos que rompiam com a norma heteronormativa. Eu tinha posturas e comportamentos que eram marcados pela realização de afazeres domésticos, pela presença constante de brincadeiras com as meninas e pelo gostar de vôlei e peteca em detrimento do futebol. Eram atitudes vistas por membros da família, em alguns momentos, como rompimento das normas estabelecidas, ao mesmo tempo que, da minha parte, não havia uma compreensão clara da quebra desses padrões e normas.

Recordo-me de que, durante meu percurso na escola pública no interior de Minas Gerais, na condição de aluno da Educação Básica, eu era um aluno introvertido, que realizava as atividades didáticas com desempenho satisfatório. As escolas que frequentei sempre foram locais de muito aprendizado e de construção de uma consciência cidadã; no entanto, no percurso do 1º grau e, posteriormente, no 2º grau, concluído em 1996, foram inúmeros os momentos em que presenciei violência verbal

¹ Conforme Jurjo Torres Santomé (1998) “a disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão” (SANTOMÉ, 1998, p.5).

² Optei por inserir o nome e sobrenome das autoras e autores como forma de tornar visível a produção teórica de cada sujeito.

por meio de insultos, gozação e ameaças³ pelo fato de não corresponder aos padrões impostos para uma criança, um adolescente e, posteriormente, um jovem. Tomando as palavras de Guacira L. Louro (2016, p. 17), “minhas lembranças escolares parecem menos duras. Mas hoje tenho a consciência de que a escola também deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de [...] determinada forma.”

Em 2001, iniciei a graduação em História na capital mineira. Ainda não tinha aproximação com as discussões de gênero e diversidade sexual na formação inicial e não enxergava no ambiente da universidade muita visibilidade para debate sobre esses marcadores sociais. O processo de ocultamento da minha orientação sexual começou a ser desconstruído com a minha primeira experiência afetiva homossexual, aos 24 anos. A partir daí, fui reelaborando minha identidade como sujeito homossexual que compreende a consciência de tal posicionamento na sociedade. Na esteira de Marina Castañeda (2007, p. 52), pude constatar que “a identidade implica, portanto, uma convergência de desejos, de sentimentos, de práticas e de consciência, que culminam em uma definição e uma aceitação de si como homossexual”.

Em 2006, comecei a lecionar na rede pública estadual em Ribeirão das Neves, em Minas Gerais, onde trabalhei até 2010, ministrando aulas nos níveis Fundamental e Médio, com ênfase na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Naquele contexto, pude notar que a inserção das mulheres jovens e adultas na Educação Básica era aquela retratada em estudos: por exemplo, a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística “Estatísticas de Gênero – Uma análise dos Resultados do Censo Demográfico 2010” (IBGE, 2014) evidenciou que elas buscam uma maior escolarização que os homens. Também pude perceber que a escola produzia discriminações de gênero, étnico-raciais, de orientação sexual e identidade de gênero, o que me causava desconforto por não saber lidar com essas relações sociais de uma forma mais elaborada.

³ Um relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado em inglês em 2016 e em português em 2017, destaca que a violência em escolas e em outros setores da Educação é um problema mundial. Alunas/os que não se encaixam nas normas consideradas comuns de sexo e gênero, incluindo aquelas/es que são lésbicas, *gays*, bissexuais ou transgêneros (LGBT), são mais vulneráveis. A violência baseada na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero, também conhecida como violência homofóbica e transfóbica, é uma forma de violência baseada em gênero relacionada à escola (UNESCO, 2017, p. 8).

Tais aspectos fizeram com que me lembrasse de algumas experiências de atuação na docência da Educação Básica. De 2006 a 2010, como professor regente de História, presenciava situações sexistas, machistas e homofóbicas entre discentes e inclusive entre profissionais da Educação. Sentia a necessidade de ter uma melhor argumentação para realizar um trabalho pedagógico mais amplo com outras/os profissionais da docência e para questionar a ausência de disciplinas e abordagens com foco nessas temáticas.

Em uma ocasião, na sala das/os professoras/es no ano de 2007, em uma escola onde trabalhei, um docente atendeu a uma aluna de aproximadamente quinze anos que o procurara para tirar dúvidas sobre uma atividade que ele teria passado em sala de aula. Após ela sair de perto da sala, o docente soltou uma frase sussurrada dizendo que “essa já está[va] no ponto”. Naquele momento, estávamos eu e uma professora na sala; nossa reação foi de indignação com o professor, que ainda satirizou.

Em outro episódio recorrente, dois alunos do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ofendiam um terceiro por manifestar sua homossexualidade na sala de aula. As palavras proferidas eram sempre de que ele parecia “mulherzinha”. Minha intervenção era pontual, mas eu entendia que aquelas posturas de ofensa requeriam uma abordagem mais aprofundada na formação das/os discentes.

Houve um momento específico em que consegui realizar, em sala de aula e em conjunto com o professor de Ciências, uma atividade pedagógica que abordava discussões sobre sexualidade. A atividade teve uma perspectiva de cuidado e prevenção no tocante às infecções sexualmente transmissíveis, mas foi o que era possível naquele momento em virtude da ausência de ações pedagógicas mais amplas na escola.

Em 2010, iniciei o mestrado, mas não obtive licença do cargo de docente, o que me levou a pedir exoneração, uma vez que a carga horária de trabalho na escola era incompatível com a demanda de estudos. Também naquele ano ocorreu minha inserção como docente no Ensino Superior, primeiramente em um curso de aperfeiçoamento na área de Educação e Saúde. A minha proposta de pesquisa de mestrado – *Presenças, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no*

âmbito do currículo de dois cursos da Educação profissional, apresentada em 2012 ao Centro Federal de Educação Tecnológica em Minas Gerais (CEFET-MG) – originou-se a partir de minha participação em alguns eventos científicos nas áreas de Educação, História e Saúde, nos quais eu percebia o tratamento não aprofundado das categorias de gênero e diversidade. Notava, naqueles eventos, que essas categorias eram tratadas de maneira superficial e a-histórica.

A intenção de prosseguir com pesquisas na área de gênero e diversidade – iniciada no mestrado em Educação Tecnológica – possibilitou-me indagar o papel das/os profissionais da Educação sobre os marcadores de gênero e a diversidade sexual no contexto educacional (SOARES, 2012). Naquele trabalho, busquei identificar e analisar as presenças, os silêncios e as ausências sobre as questões de gênero e diversidade sexual na disciplina História no âmbito curricular de dois cursos (Mecânica; e Turismo e Lazer) da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio. Parti do pressuposto de que as questões de gênero e diversidade sexual estariam presentes, ausentes ou silenciadas na referida disciplina em uma instituição pública da rede federal situada em Minas Gerais.

Na investigação desenvolvida para o mestrado, pude constatar a falta de formações inicial e continuada dos docentes sobre gênero e diversidade, além de identificar, nos materiais didáticos (livros), ausência e silenciamento que demonstravam uma contradição com o debate contemporâneo no que se refere às políticas afirmativas, em especial no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A pesquisa possibilitou observar que as questões de gênero e diversidade sexual estiveram presentes durante as aulas de História em ambos os cursos e foram abordadas de formas diferentes.

Nas aulas da turma de Mecânica (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA), ocorreram situações que possibilitaram a discussão sobre gênero e diversidade sexual. No entanto, houve silêncio, como confirmado por meio dos registros de campo, visto que não houve a possibilidade de discussão ou abordagem de gênero e diversidade sexual de forma reflexiva nas aulas e pela própria negativa do professor em conceder entrevista.

Na turma de Turismo e Lazer, também ofertado no âmbito do PROEJA, ao abordar o conteúdo sobre a sociedade barroca mineira e os valores daquela sociedade, o docente realizou um paralelo com os valores vigentes na sociedade brasileira atual. Em entrevista, esse professor afirmou que ouviu falar sobre os materiais que abordam as questões de gênero, mas se ateve às questões étnico-raciais. Relatou que, na sua formação, não houve discussão sobre o tema e revelou a complexidade da sua abordagem na instituição, tendo em vista os posicionamentos políticos da condução do tema. Diante desse relato, originou-se uma reflexão sobre como a formação inicial poderia contribuir para outra perspectiva de diálogo sobre gênero e diversidade sexual.

Em 2012, após o fim do mestrado, comecei a atuar como professor bolsista em um curso de Especialização em Gestão Escolar⁴. Tal curso e o envolvimento com a Educação demandaram novas leituras e chamaram minha atenção para as possíveis contribuições de pesquisas sobre as políticas educacionais de formação docente – com foco em gênero e diversidade sexual nas instituições públicas de Ensino Superior – para a formulação, o planejamento e a gestão de cursos, disciplinas ou outras atividades voltadas para esses marcadores sociais.

Em 2014, a minha intenção de pesquisar gênero e diversidade sexual na formação inicial foi marcada, com a entrada no doutorado, por experiências na Educação Básica, conforme já exemplificado pelas cenas de machismo e sexismo que eu vivenciara na escola. Posteriormente, essas experiências foram se intensificando em cursos de formação continuada com foco nessas temáticas.

Atuei como tutor pedagógico em duas edições do curso “A Conquista da Cidadania LGBT – A Política da Diversidade Sexual no Estado de São Paulo”, uma em 2014 e outra em 2015. Com carga horária de 40 horas na modalidade a distância, o curso foi realizado pela Secretaria Estadual da Saúde de São Paulo e pela Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania em parceria com a Coordenação de

⁴ Curso voltado para gestoras/es escolares na modalidade de EaD. Foi realizado sob a responsabilidade de instituições públicas de Ensino Superior, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica/MEC e com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O curso foi estruturado em três linhas: direito à Educação e a função social da escola básica; políticas de Educação e gestão democrática da escola; Projeto Político-Pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar. Para maiores informações, cf. BRASIL. Ministério da Educação. Escola de gestores. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/menu.htm>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

Políticas para a Diversidade Sexual da Secretaria da Casa Civil. O objetivo era sensibilizar os trabalhadores da Saúde na temática da diversidade sexual e colaborar para o enfrentamento da homofobia e da transfobia no Estado de São Paulo, em especial nos serviços públicos da rede de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS). Dividido em quatro módulos, abordava noções sobre diversidade sexual, direitos humanos da população LGBT⁵, Educação e sua relação com cidadania, homofobia e transfobia, bem como Saúde integral como direito da população LGBT.

A minha função era, com a realização de debates nos fóruns de cada módulo, mediar o processo de ensino e aprendizagem das/os cursistas no tocante às temáticas. Além disso, buscava promover um espaço aberto ao diálogo entre as/os participantes, sanar dúvidas e orientar nos diversos aspectos do curso e da plataforma *on-line* Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle)⁶. Ainda desempenhava a avaliação de atividades com o envio de *feedbacks* individuais e redirecionamento, quando fosse o caso, para as possíveis fragilidades de compreensão conceitual de gênero e diversidade sexual.

Foi possível perceber, nas duas edições do curso em que trabalhei, uma grande evasão das/os cursistas, a presença de valores religiosos nos fóruns e a dificuldade de compreensão da discussão de identidade de gênero e orientação sexual. Ainda que o curso buscasse a promoção da Educação em Saúde com foco em gênero e diversidade sexual, havia um limite no que se refere à densidade das temáticas e à sua oferta nos moldes da Educação a Distância (EaD).

Em 2015 e 2016, atuei como orientador de trabalhos de conclusão em cursos de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE)⁷, na Universidade Federal de Lavras e na Universidade Federal de São Paulo. Minhas funções como

⁵ São muitas as siglas que procuram representar o movimento LGBT no Brasil. Neste trabalho, adoto a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), seguindo deliberação da I Conferência Nacional LGBT, realizada em 2008

⁶ O Moodle é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ou de Learning Management System (LMS). Para maiores informações, cf. MOODLE LIVRE. Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

⁷ No Capítulo 1, descrevo de forma mais detalhada a construção desse programa de formação e suas interfaces. Em termos gerais, o GDE é um curso voltado para a formação continuada de profissionais de Educação realizado na modalidade de EaD com ênfase nas temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. O curso é resultado de mobilizações dos movimentos sociais (de feministas, negros, lésbicas, gays, transexuais e transgêneros), em conjunto com organizações governamentais e não governamentais.

orientador era conduzir a construção de um trabalho acadêmico que pudesse se configurar como um relato de experiência baseado, inicialmente, em um projeto de intervenção já desenvolvido na trajetória do curso e que atendesse aos objetivos da especialização em GDE. Durante a realização desses trabalhos, eu notava uma dificuldade das/os alunas/os na produção textual e na apropriação das discussões sobre a Educação e as temáticas de gênero e diversidade sexual, especialmente no que tangia a compreensão sobre a orientação sexual e a identidade de gênero.

Essas experiências de atuação na formação continuada ampliavam meu interesse e indagações sobre a relevância da abordagem dessas temáticas na formação inicial docente, com foco nos cursos de Pedagogia. Outrossim, na trajetória de formação no doutorado, foi possível atuar como docente no curso de Pedagogia de uma instituição privada de 2016 a meados de 2017. No último trimestre de 2017, fui nomeado em um concurso público para o cargo de professor municipal na cidade de Belo Horizonte e reiniciei o exercício na Educação Básica, porém como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, a Educação (inclusive a formação docente), considerada um fator estratégico

[...] no processo de desenvolvimento do capitalismo, tem sido objeto de discussões, de programas e de projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD), e por órgãos voltados para a cooperação técnica, como o UNICEF e a UNESCO. (CURY, 2002, p. 178)

Maurice Tardif (2002, p. 33) enfatiza que a professora ou o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outras/os ou um/a agente determinada/o por mecanismos sociais que “ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam para diversos fins”. O saber docente é “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Além disso, cabe indagar qual é o papel da Educação na sociedade e no processo de humanização. Paulo Freire (1997) afirma que a resposta a essa questão conduziria a Educação a uma finalidade humanista (ou não), sendo que optar por uma

formação humanística é reconhecermos-nos como seres inacabados, que vivem em um mundo em constante transformação. Tendo consciência da incompletude do ser humano e da sua essência como ser da busca incessante, sabe-se que essa procura só é humanista na unidade e no diálogo com a/o outra/o (FREIRE, 1997). É na relação com a/o outra/o e com o mundo que construímos nossas ações e reflexões sobre o fazer humano, especialmente ao observarmos os marcadores sociais que nos diferem umas das outras ou uns dos outros. Nesse sentido, cabe mencionar a importância da Educação, dentre outras áreas da sociedade, como estrutura capaz de se posicionar pela igualdade de gênero.

Há pesquisas com destaque para as problemáticas de gênero e diversidade sexual que envolvem a Educação como fator estratégico no posicionamento político de suas ações, sobretudo no que tange à formação docente. Primeiramente, resalto a pesquisa “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e Respeito às Diferenças Sexuais”, que foi realizada pela Fundação Perseu Abramo, em parceria com a alemã Rosa Luxemburg Stiftung, e cujos dados iniciais foram divulgados em janeiro de 2009 no Fórum Social Mundial, em Belém (Pará). De acordo com Gustavo Venturi e Vilma Bokany (2010), essa pesquisa, que envolveu 2.014 entrevistas aplicadas em 150 municípios de portes pequeno, médio e grande nas cinco macrorregiões do País, teve a finalidade de identificar e medir o preconceito contra a população LGBT considerando a percepção da própria comunidade e da sociedade brasileira. O estudo detectou, dentre outros problemas, a existência do preconceito explícito, a forte influência da religião, o despreparo das famílias e da sociedade para receber o novo e a rejeição ou não da orientação sexual (VENTURI; BOKANY, 2010).

Em segundo lugar, sublinho alguns fatores identificados no Informe Brasil – Gênero e Educação (CARREIRA *et al.*, 2013) que estão presentes no território brasileiro, tais como: (i) desigualdades persistentes entre as mulheres decorrentes dos aspectos de raça, etnia e renda; (ii) desempenhos insatisfatórios e enormes limitações para permanência na escola no que tange aos meninos adolescentes e jovens, particularmente os negros; (iii) sustentação de uma educação sexista, lgbtransfóbica, racista e discriminatória no espaço escolar; (iv) agrupamento das mulheres em cursos e carreiras vistas como femininas e, ainda, com menor valorização profissional e prestígio social; (vi) reduzida valorização, inclusive em termos de salários e

materialidade de trabalho, das profissionais da Educação Básica, com representatividade de aproximadamente 90% do contingente de profissionais da Educação; e (vi) o acesso díspar a Educação Infantil de qualidade (CARREIRA *et al.*, 2013). Os dados apurados suscitam nosso questionamento e posição no mundo, bem como a emergência do papel da Educação na humanização. Reconhecer esses desafios implica a adoção de novas leituras, bem como de estratégias no campo educacional, com a participação da sociedade civil.

A partir dessa conjuntura, retomo uma reflexão de Paulo Freire (1997, p. 18), na obra *Política e Educação*:

[...] é impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual.

Há que se refletir sobre as diversas práticas e mentalidades que são construídas nas diversas instituições e espaços da sociedade brasileira. A compreensão crítica da História passa também pelos avanços, permanências e recuos da política educacional brasileira no que tange ao debate de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Essa compreensão crítica permeia um campo de lutas por justiça social que garanta os princípios preconizados na Carta Magna de 1988, tais como: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho da livre iniciativa e o pluralismo político.

Entretanto, cabe inicialmente destacar um trabalho fora do âmbito das produções acadêmicas (dissertações e teses). Trata-se do relatório da pesquisa “As Políticas de Educação em Sexualidade no Brasil – 2003 a 2008”, financiada pela Fundação Ford e realizada com apoio da organização não governamental (ONG) ECOS – Comunicação em Sexualidade e da Fundação Carlos Chagas. Nessa pesquisa, as pesquisadoras da ECOS – Sandra Unbehaum, Sylvia Cavasin e Thais Gava (2010) – identificaram mais de 2 mil cursos de Pedagogia no País e levantaram os currículos e as ementas dos cursos de formação docente (no âmbito nacional), as políticas de governo voltadas para a educação sexual (no escopo das capitais) e os grupos de pesquisa envolvidos com a temática de sexualidade e Educação. As conclusões revelaram que 68 cursos em 41 universidades continham alguma

referência ao conjunto de palavras-chave (*i.e.*, sexualidade, educação sexual, relações de gênero, diversidade sexual, HIV-Aids, prevenção, corpo e corporeidade). Constatou-se, ainda, a adesão de disciplinas optativa nas instituições, com a marca de 42,6% em nível nacional, com ênfase nessa temática. No que se refere às disciplinas obrigatórias, houve maior frequência de instituições estaduais de Ensino Superior da região Sul (23,1% em relação ao universo de disciplinas obrigatórias) que ofertam disciplinas com esse foco. Além disso, as autoras revelaram que, com o grande crescimento da EaD, as políticas de formação docente pouco priorizaram a formação inicial em gênero; esta, quando existente, faz parte da grade curricular opcional dos cursos de Pedagogia, fora da grade regular.

À luz dessas considerações, podemos nos perguntar:

- Em que medida as políticas educacionais, no tocante à formação de professoras/es, consideram a abordagem de gênero e diversidade sexual?
- Quando o fazem, quais são as propostas de formação docente ofertados pelas instituições públicas de Ensino Superior com foco nas questões de gênero e diversidade sexual?

A partir dessas indagações, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar a trajetória de inserção de disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual nos cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação em três instituições públicas de Ensino Superior no Estado de Minas Gerais. Para tal, delinearam-se como objetivos específicos:

- i) aferir nessas trajetórias o que existe de diferente no processo de inserção de disciplinas com ênfase em gênero e diversidade sexual;
- ii) identificar o que garantiu a permanência dessas disciplinas nos cursos de Pedagogia das três universidades públicas mineiras; e
- iii) analisar o que essas experiências podem agregar de diferencial para as outras instituições que ainda não incluíram a abordagem de gênero, com a ampliação do enfoque em diversidade sexual na formação inicial de pedagogas/os.

Na consecução desses objetivos, esta tese foi estruturada em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No Capítulo 1, delineio uma reflexão teórica sobre gênero e diversidade sexual no Brasil, bem como faço um

recorte histórico das políticas de gênero e diversidade sexual com a finalidade de apontar a relevância dessa temática na formação inicial de professoras/es. No Capítulo 2, exponho o itinerário metodológico da pesquisa tendo por objeto as trajetórias de inserção de quatro disciplinas dos cursos de Pedagogia com foco em gênero e diversidade sexual, ofertadas em três instituições federais de Ensino Superior em Minas Gerais. Especificamente, descrevo a delimitação das instituições públicas federais de Ensino Superior e das disciplinas contempladas neste estudo, apresento os projetos dos cursos selecionados e os planos de ensino das disciplinas, bem como delinheio as entrevistas com as/os docentes das disciplinas em foco. No Capítulo 3, apresento a análise do material de campo, por meio da qual busco compreender como se deram as trajetórias de inserção das disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual nos cursos de Pedagogia em três instituições federais de Ensino Superior em Minas Gerais – a Universidade Federal Alfa, a Universidade Federal Beta e a Universidade Federal Gama. Especificamente, discorro sobre as trajetórias de quatro disciplinas – dentre obrigatórias e optativas –, quais sejam: (i) Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais (Universidade Federal Alfa); (ii) Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (Universidade Federal Alfa); (iii) Gênero e Sexualidade na Educação (Universidade Federal Beta); e (iv) Educação e Gênero (Universidade Federal Gama). Nas considerações finais, retomo a questão que norteou a investigação e o objetivo geral, bem como explico as conclusões encontradas durante este percurso da investigação e as possibilidades que ela indica para novos olhares de pesquisa.

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: É IMPORTANTE INSERIR ESSA TEMÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

... os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram.

(Michael Whitman Apple e James A. Beanem, 2001)

O objetivo desta pesquisa é examinar as trajetórias de inclusão de disciplinas relativas às relações de gênero e diversidade sexual na formação inicial de educadoras/es de cursos de Pedagogia de três universidades federais do Estado de Minas Gerais. Com a finalidade de apontar a relevância dessa temática na formação inicial de professoras/es, delinheio primeiramente, neste capítulo, uma reflexão teórica sobre gênero e diversidade sexual no Brasil, bem como realizo um recorte histórico das políticas de gênero e diversidade sexual.

Este capítulo inicial busca mapear os principais marcos teóricos, legais e históricos da discussão de gênero em sua interseção com a Educação Formal no Brasil, bem como identificar avanços e retrocessos das políticas públicas de Educação brasileiras na inclusão das perspectivas de gênero e diversidade sexual na formação de docentes da Educação Básica para compreender os desafios ainda presentes na inserção do gênero e da diversidade sexual na formação inicial docente.

Nas últimas décadas, assistimos ao crescimento de iniciativas, no âmbito das políticas educacionais, que propiciaram maior evidência das relações sociais de gênero e da diversidade sexual – ora como temáticas, ora como conceitos – nas propostas direcionadas à Educação Formal. Seria, por conseguinte, plausível supor a formação inicial docente como uma das estratégias para a inserção do gênero e da diversidade sexual na Educação. Contudo, nas últimas décadas, a formação continuada foi o caminho amplamente adotado para que essa discussão pudesse chegar às/aos profissionais da Educação. Nesse sentido, realizo inicialmente uma história concisa das políticas de gênero e diversidade sexual na Educação.

2.1 Breve história das políticas de gênero e diversidade sexual na Educação

Quando falamos da defesa do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de Educação, é necessário sublinhar que se trata de um longo processo e que sua construção se deu juntamente com os movimentos sociais que propunham, com a abertura política da década de 1980, repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Trata-se de um fato relacionado com o amplo processo de questionamento de valores e formas de organização social, por meio de mobilizações populares, em especial dos movimentos feministas e do movimento LGBT em várias partes do mundo. Essa discussão está inserida em um contexto político mais amplo, a partir do qual é possível apreender quais os principais marcos normativos presentes nas agendas e nas políticas públicas em geral, que, por sua vez, compõem um complexo sistema de regulamentos e orientações, ações e propostas de sua implementação (AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, 2013; CARREIRA, 2011; MADSEN, 2008; VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

A adoção do gênero e da diversidade sexual na agenda educacional estrutura-se a partir da afirmação dos compromissos assumidos pelo Governo brasileiro em documentos internacionais⁸ da agenda de direitos de mulheres e pessoas LGBT. O modo como o Governo brasileiro assume essa agenda educacional está balizado pelo contexto político, econômico e social do Estado brasileiro, permeado por disputas, conflitos e tensões (MADSEN, 2008). De acordo com Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011), por exemplo, no contexto das reformas educacionais da década de 1990, as agendas de gênero e de Educação se entrecruzaram no Brasil em atendimento aos compromissos internacionais, com enfoque específico no acesso das mulheres à Educação (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

As respostas brasileiras a esses compromissos podem ser encontradas na Constituição de 1988 ao apresentar a Educação como um direito e responsabilidade de todos – Estado, família e sociedade (BRASIL, 1988). A Educação Formal, em especial, assume um papel não só na construção e mediação do conhecimento, como

⁸ São diversos os marcos legais de que o Brasil é signatário. Dentre eles se destacam: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw, em 1979); a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, em 1994); a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, Desenvolvimento e Paz (Beijing, em 1995); e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (Estados Unidos, em 2000).

também no compromisso do Estado brasileiro para a construção da sociedade. Em continuidade, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB⁹ (BRASIL, 1996) – trouxe diversas modificações para a adequação do sistema de ensino do País. Dentre elas está a necessidade de a Educação ser concebida com o intuito de propiciar a todas/os as/os estudantes formação básica para o exercício pleno dos direitos humanos.

Para Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006), desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso já existia uma pressão externa para a inserção de sexualidade no currículo da escola, especialmente pelos acordos estabelecidos no contexto internacional. Uma das primeiras expressões de políticas educacionais do período a abordar o tema foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja função é

orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 14)

Há aqui um caráter inovador, pois os PCN propuseram que temas socialmente relevantes fossem integrados às áreas de conhecimento, acreditando-se que essa associação pudesse contribuir para a formação de cidadãos/ãos mais participativas/os, autônomas/os e conscientes de seus direitos e deveres. Além disso, os referidos parâmetros estavam em consonância com os marcos normativos do País, que colocavam crianças e adolescentes como sujeitos de direito; sendo assim, essas pessoas deveriam ser chamadas a pensar e problematizar sobre as questões relevantes de seus cotidianos, criando-se um novo paradigma, no qual seriam sujeitos, e não mais objetos das ações e projetos escolares.

A orientação sexual, juntamente com a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, compôs o rol dos temas que deveriam ser trabalhados por toda a equipe de forma interligada com as áreas de conhecimento da Educação.

⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) propôs a estruturação de todo o sistema de ensino do País.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 1997, p. 287)

Em 1998, temos a aprovação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um conjunto de reflexões com objetivos, conteúdos e orientações didáticas composto de três volumes¹⁰ direcionados para educadoras/es que atuam com crianças de zero a seis anos. O referencial, construído com o objetivo de melhorar a Educação Básica, aponta a importância de conduzir uma Educação baseada em valores de igualdade e respeito na Educação Infantil. De um lado, o RCNEI recebe inúmeras críticas, especialmente na sua elaboração, por propor um formato de práticas pedagógicas que antecipa o processo de escolarização das crianças e por não ter considerado as experiências das/os profissionais que atuavam com crianças de até seis anos. De outro lado, ele chama

[...] a atenção para o caráter social do gênero e da sexualidade, problematiza o determinismo biológico, estimulando o educador a perceber que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida. (VIANNA, 2006, p. 414)

Vianna (2012), em sua análise sobre políticas públicas de Educação, do ponto de vista das relações sociais de gênero, descreve um campo de tensões, repleto de negociações, no qual se evidenciam a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e outras ações implementadas separada ou articuladamente entre o Estado e os movimentos sociais. Especificamente no que toca ao governo de Luis Inácio Lula da Silva, Vianna (2015) destaca o papel do movimento social de pessoas LGBT na tentativa de configurar uma agenda voltada para a temática de gênero e diversidade sexual na Educação: pessoas LGBT passam de “temas polêmicos” a “sujeitos de direitos” nas políticas públicas de direitos humanos

¹⁰ Os volumes são assim denominados: Introdução; Formação Pessoal e Social; e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998).

e de Educação, e a denúncia da violência física como justificativa de políticas vai cedendo espaço para propostas de superação das desigualdades.

Na mesma direção, o apoio do Ministério da Educação (MEC) às demandas sociais foi concretizado a partir da criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹¹ em 2004. Sua principal função é articular as políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à Educação a todas/os as/os cidadãs/ãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça, etnia etc. Nesse escopo, foram diversas formações de professoras/es que levavam em conta a construção de uma Educação democrática e de qualidade.

Um exemplo dessas iniciativas é o projeto “Escola sem Homofobia” (ESH)¹², que buscou contribuir

[...] para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. (ECOS, 2004, p. 9)

Estudos mais recentes destacam a importância do Programa de Combate à Violência e Promoção da Cidadania GLBT (BSH) no incentivo à formação docente (DANILIAUSKAS, 2011; FERNANDES, 2011; ROSSI, 2010). Tal projeto, que ficou sob a responsabilidade da SECADI, teve como escopo o planejamento, a implementação e a gestão de ações na promoção dos direitos humanos, no reconhecimento da diversidade sexual e no combate ao preconceito, à discriminação e à violência no que tange a orientação sexual, gênero e identidade de gênero.

Vale destacar que projetos e ações que eram realizados no MEC nesse eixo da promoção dos direitos humanos, no reconhecimento da diversidade sexual e no combate ao preconceito foram supervisionados pela SECAD até o do Decreto nº 7.690/2012, que cria a SECADI. As alterações realizadas pelo MEC ao criar a SECADI

¹¹ A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), constituída em 2004, passou por alteração em 2011 e veio a ser denominada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹² O Projeto Escola Sem Homofobia foi uma ação “financiada pelo Ministério da Educação através de recursos aprovados por Emenda Parlamentar da Comissão de Legislação Participativa, é uma ação colaborativa de âmbito nacional idealizada e implementada por organizações da sociedade civil (ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade e Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva), contando com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – do Ministério da Educação” (ECOS, 2004, p. 8-9).

por meio do referido decreto se deram sob forte tensão na junção das agendas da Secretaria de Educação Especial e da SECAD. Essa tensão era marcada por interesses divergentes na construção das agendas e envolvia outros fatores no âmbito do planejamento e gestão política dos programas.

Além disso, o projeto preencheu algumas lacunas no âmbito da produção de materiais pedagógicos e ofereceu alguns subsídios e diretrizes na formação docente, contando, para tal, com a participação de diversas personagens que se identificavam como ativistas e gestoras/es. Tal projeto destacou o papel da Educação na redução das desigualdades sociais e pressupôs a responsabilidade do Estado na promoção de políticas de combate às desigualdades.

Outra iniciativa da SECAD foi o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). Ele tem o primeiro registro a partir da realização, no final de 2004, do Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, que contou com o envolvimento da Secretaria de Política para Mulheres (SPM), da Secretaria de Políticas para a Igualdade Racial (SEPPIR) e do Conselho Britânico, além de pesquisadoras/es brasileiras/os e inglesas/es e ativistas de organizações não governamentais ligadas aos movimentos negro, de mulheres e LGBT. A partir desse evento, estabeleceu-se que seria necessária a formação de profissionais da Educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.

Em 2005, tem-se o Programa de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual, uma parceria que envolve o MEC, a SEPPIR, a SPM, o Conselho Britânico e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM). O objetivo dessa iniciativa foi apoiar experiências-piloto e adquirir subsídios para a formulação de políticas educacionais de valorização e respeito à diversidade sexual e de combate à homofobia. Os cursos de formação na área de gênero e diversidade sexual foram, em seu momento inicial, providos em parcerias do Governo federal com organizações não governamentais e universidades.

De acordo com Rogério Junqueira, Ricardo Henriques e Maria Camusca (2007), em 2006, a SECAD, em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), lançou novo edital para Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e

da Igualdade de Gênero, com vista a incrementar a realização de projetos de formação para o enfrentamento ao sexismo e à homofobia no ano subsequente (JUNQUEIRA *et al.*, 2007). Esse curso tinha como objetivo principal incentivar as experiências exitosas na área de formação de profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e o combate ao sexismo e à homofobia. Além de ter como intuito a ampliação dessas experiências no sistema de ensino, o edital visava à elaboração de um repositório com produções para a construção de políticas com foco na promoção da cidadania, bem como o aperfeiçoamento do Programa “Brasil Sem Homofobia” e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres na área de Educação.

Fruto da experiência de parceria entre o MEC, a SEPPIR, a SPM, o Conselho Britânico e o CLAM, é implementado, em 2006, o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). Segundo as diretrizes do programa, a SPM e o MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da SECAD, proporcionam às/aos educadoras/es do Ensino Básico da rede pública uma noção de respeito e valorização da diversidade, de forma que fossem abordadas as discussões baseadas nas desigualdades de gênero, orientação sexual e raça-etnia no Brasil, pontos estritamente ligados aos direitos humanos. Tal oferta do curso na modalidade de EaD é reconhecida como a estratégia fundamental de formação, dentre outros motivos, pelo seu efeito multiplicador e pelo viés de qualificação e aperfeiçoamento no âmbito do mundo do trabalho mediante a utilização de recursos tecnológicos.

Em 2008, o MEC, por meio da SECAD, cria a “Rede de Educação para a Diversidade” no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹³, com o objetivo principal de garantir um grupo permanente de formação direcionado às temáticas da diversidade. Estava assim sancionada a possibilidade de oferta do GDE por instituições públicas de Ensino Superior do País por meio da referida rede. Compete aqui sublinhar que, até a reestruturação do MEC, implementada pelo Decreto nº 7.480/2011, cursos destinados à formação docente eram realizados pela

¹³ Trata-se de um “sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da Educação a Distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na Educação Básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal”. (CAPES. Universidade Aberta Brasil. Disponível em: <<http://capes.gov.br/uab>>. Acesso em: 10 jan. 2016).

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e sob a coordenação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir do referido decreto, foram transferidos para o sistema UAB, com o encerramento das atividades da SEED (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

As autoras Bernadete Gatti; Elba Barreto e Marli André (2011) salientam que, “direcionados especificamente aos profissionais das redes oficiais de ensino, os cursos da Rede de Educação para a Diversidade abrem a oferta a outros públicos participantes” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 69). Nesse sentido, a estratégia utilizada por todas essas iniciativas foi a formação continuada de professoras/es por meio da EaD. Essa foi uma maneira de garantir que as políticas de Governo da área da Educação pudessem chegar até às/aos profissionais.

Nos anos seguintes, o cenário das discussões sobre gênero e diversidade sexual na Educação toma outro rumo. Um marco desse momento foi o veto aos materiais didáticos e às formações de professoras/es de todo o País no projeto ESH. Em 2011, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto, e o Governo, na época, cedeu a essas pressões, suspendendo-o.

Entre 2014 e 2015, um debate acalorado ocorreu no Brasil em torno da tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁴, em razão de uma intervenção direta – de setores mais conservadores da sociedade – a qualquer menção no documento aos termos “gênero”, “sexualidade”, “diversidade sexual” e “orientação sexual”. Protagonistas dessa intervenção fizeram uso do sintagma¹⁵ “ideologia de gênero”, utilizado para fazer uma alusão a um suposto caráter doutrinário que uma educação de gênero e de sexualidade e diversidade sexual poderia ter na formação moral de crianças e adolescentes. Foram diversos os embates, em que se criaram um pânico moral e uma ofensiva travada contra uma suposta dissolução dos papéis

¹⁴ Desde a Constituição de 1988, o PNE é estruturado – a partir de um processo participativo de conferências descentralizadas que culminam na Conferência Nacional de Educação (CONAE) – em um conjunto de diretrizes e metas que ditarão a Educação no País durante os dez anos seguintes. Na CONAE realizada em 2014, houve um extenso debate entre, de um lado, grupos que eram favoráveis à inserção das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas propostas educacionais e, de outro, grupos que consideravam que esses temas não deveriam estar inseridos no âmbito escolar. Esse embate se estendeu até 2015, com a retirada dessas propostas do PNE (2014–2024).

¹⁵ De acordo com Rogério Junqueira (2017), a ideologia de gênero constitui-se como um sintagma, um conjunto de palavras que, juntas, desempenham a função de construir um significado desprovido de precisão conceitual, por ser fortemente voltado para a criação do pânico moral.

sociais de homens e mulheres e, conseqüentemente, da família nuclear e da sociedade. Esse enfrentamento teve como resultado a exclusão desses termos não só do PNE, como também de parte dos planos estaduais de Educação¹⁶.

Nessa mesma linha, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, desencadeou certo patrulhamento contra escolas e professoras/es que tratassem das questões de gênero e de sexualidade. A BNCC, apresentada inicialmente em 2015, passou por consulta pública no mesmo ano e também em 2016. A divulgação de sua terceira versão se deu em abril de 2017, e o trâmite seguiu para o Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou uma quarta versão em dezembro de 2017¹⁷ mesmo com o manifesto de diversas associações e entidades contrárias ao que fora proposto. Nessa versão, os conceitos de gênero e orientação sexual foram retirados da base, evidenciando, portanto, a tentativa de supressão das temáticas de gênero e diversidade sexual na sala de aula.

O movimento “Escola Sem Partido” (ESP) segue a mesma direção e busca romper com o estado pluralista de direito ao defender uma escola que não se baseia no pluralismo de ideias. As intenções do ESP ao indicar os deveres das/os professoras/es demonstram um vetor de moralidade pública e sugerem que não cabe às/aos profissionais da Educação a discussão sobre gênero e sexualidade, bem como questões político-partidárias. O ESP propõe uma Educação na qual as/os professoras/es deveriam ser neutras/os na sala de aula e impinge uma série de proibições às/aos profissionais da Educação. Fernando Penna (2017, p. 48) salienta que o

Escola sem Partido é absolutamente ilegítimo, porque ele é um projeto no seu coração, um projeto de lei que versa sobre a ética profissional do professor e não inclui esse professor em nenhum momento, seja ao longo da tramitação ou nas audiências públicas. Por isso, ele é ilegítimo. Mas o que eu tenho dito é que nós temos uma oportunidade de levar esse debate para o espaço público de novo, uma oportunidade de ouro para reafirmar para nós o que é educar, o que é a Escola Pública, quais são os valores que nós ensinamos na escola sim e, partindo dos professores em diálogo com a sociedade civil, discutir a nossa ética profissional, porque é algo também necessário.

¹⁶ Em levantamento feito pelo portal “De Olho nos Planos” (SALGADO, 2016), treze dos 25 estados que sancionaram seus planos até julho de 2016 incluíram menções à igualdade de gênero (*i.e.*, Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Alagoas e Rio Grande do Norte).

¹⁷ Para maiores detalhes, cf. nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2017).

Denise Carreira (2015), em sua tese sobre a construção da agenda das diversidades nos governos Lula (2003–2010) e Dilma (2011–2016), descreve detalhadamente o impacto do discurso da “ideologia de gênero” na tramitação do PNE e destaca o fato de ele estar inserido em um contexto político mais amplo e complexo, a partir do qual é possível apreender outros marcos e protagonistas que fazem a discussão ir além do âmbito da Educação e que constroem as bases de um projeto político, religioso e ultraconservador de reformulação da sociedade. Segundo a autora, esse movimento vem sendo estruturado desde a década de 1990, no interior da Igreja Católica, como uma resposta ao crescimento e às conquistas das políticas internacionais e nacionais do movimento LGBT nas últimas décadas que se somaram às lutas e conquistas feministas. Nesse sentido, os termos “teoria de gênero”, “ideologia de gênero” e suas variações são encontrados em documentos que circulam em diversos países, todos com o mesmo intuito de questionar quaisquer políticas sociais, reformas jurídicas ou ações nas áreas da Saúde e Educação que busquem promover direitos sexuais e reprodutivos¹⁸ que sejam divergentes dessa ordem religiosa.

Em 2016, o governo de Michel Temer extinguiu os Ministérios das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, alocando-os como secretarias vinculadas ao Ministério da Justiça e Cidadania. No que se refere à agenda de gênero e diversidade sexual na Educação, essas mudanças impactaram fortemente as ações e programas voltados para a promoção dessas reflexões com professoras/es, especialmente no que tange às questões orçamentárias.

O cenário nacional, portanto, mostra-se incerto para as políticas educacionais de gênero e diversidade sexual, tanto na produção de materiais educativos como na formação continuada. Mesmo com um histórico de ações e projetos que

¹⁸ Os direitos reprodutivos referem-se ao direito de decidir, livre e responsavelmente, sobre o número de filhos, o espaçamento entre um e outro e a oportunidade de ter filhos, bem como ao direito de ter acesso à informação e aos meios para a tomada dessa decisão. Já os direitos sexuais dizem respeito ao direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, coerção ou violência. Os direitos reprodutivos foram efetivados na Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, que aconteceu no Cairo, Egito, em 1994. Já os direitos sexuais foram efetivados em 1995, na IV Conferência Mundial sobre “Mulher, Desenvolvimento e Paz”, em Beijing. Segundo o discurso de fundamentalistas, a “ideologia de gênero” denota estratégias utilizadas para a construção da agenda de gêneros (*gender agenda*), ou seja, a dominação de organismos internacionais, das universidades e do Estado que planejam desconstruir a família e a noção da divisão de sexos. A Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, já estaria sob o domínio de pessoas favoráveis a essa intervenção (JUNQUEIRA, 2017, p. 32).

contemplaram essas temáticas (RIZZATO, 2013; COLETO, 2012; MOSTAFA, 2009; GRÖSZ, 2008; SANTOS, 2008; CALDAS, 2007; KOERICH, 2007) nas últimas décadas, essa história não garante a sua continuidade. A necessidade de buscar argumentos, estratégias e ações que se contraponham a esse conservadorismo requer uma articulação dos movimentos sociais, da sociedade civil e das/os gestoras/es públicas/os que atendam aos princípios democráticos previstos na Carta Magna de 1988.

Outro agravante que denota a precariedade da inserção do gênero e da diversidade sexual na formação docente é que, como já mostrado, essa formação assumiu o caráter de formação continuada, ou seja, em serviço, durante a própria atuação profissional docente nas escolas. Isso significa que a formação inicial docente foi pouco privilegiada nessa trajetória.

Unbehaum (2014) evidencia que as políticas mais atuais de formação docente, no que diz respeito aos marcadores de gênero, estão centradas na formação continuada mediante ofertas por universidades federais, inclusive na modalidade de EaD. Ao procurar compreender os aspectos envolvidos na inclusão das questões de gênero no currículo de formação inicial de professoras/es, especificamente em cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas brasileiras, a autora revela tensões e movimentos de resistência no campo geral da Educação. Para ela, esse fato implica a necessidade de maior articulação desses dois campos (Educação e gênero), a fim de o segundo ser capaz de influenciar o currículo de formação das/os futuras/os professoras/es. Destaca, ainda, escassa a abordagem de gênero na formação inicial em Pedagogia e a carência de maior articulação dessa temática nas universidades.

Na percepção de Fernando Seffner (2017), pode-se dizer que, atualmente, as discussões sobre essas temáticas na Educação estão em disputa no País, pois há um deslocamento sobre os marcadores de gênero e sexualidade como eixo central no âmbito das lutas democráticas. Se antes havia um debate que dizia respeito às minorias e estava vinculado ao campo dos direitos humanos, hoje parte da luta se transfere das arenas identitárias para uma arena política mais geral (SEFFNER, 2017).

Nesse sentido, ao trazer as trajetórias das disciplinas de gênero e diversidade sexual na formação inicial de professoras/es da Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, este estudo pretende contribuir para esse debate, apontando a formação inicial dessas/es profissionais como uma alternativa de trabalho sobre gênero e sexualidade no campo da Educação. Como colocam as autoras Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta (2014, p. 19),

[...] a Pedagogia é a ciência que contempla o papel de estudar a práxis educativa com vista a equipar os sujeitos, profissionais da educação, entre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora. [...] A Pedagogia investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigados. E articula as contribuições das demais ciências da educação sobre ele.

Assim sendo, é pertinente a discussão sobre a importância de uma formação docente que possibilite a produção de práticas pedagógicas acolhedoras das diferenças, promotoras do respeito à diversidade sexual e voltadas para a superação das desigualdades de gênero. Essa importância é alvo da próxima seção.

2.2 Formação inicial de professoras/es em gênero e diversidade sexual

A formação docente, especialmente no que tange ao curso de Pedagogia, desperta interesses e preocupações de diversos segmentos na sociedade. O Censo da Educação Superior 2016,¹⁹ divulgado em 2017, descreve que o curso de Pedagogia está na terceira posição entre os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas no Brasil. Para especialistas que discutem a formação de professoras/es na perspectiva da Educação como um direito, o ponto argumentativo passa pelas resoluções nacionais voltadas para uma formação docente com foco na Educação Básica e articuladas com gestão e coordenação pedagógica.

Para além da importância da formação docente voltada para a atuação na Educação Básica, pensar o curso de Pedagogia é também analisar a formação em uma concepção ampla de docência. Ilma Veiga (2004) e Cleide Viana (2015) destacam a relevância da formação docente com uma visão pluralista de conhecimentos, capaz de produzir práticas pedagógicas que acolham as diferenças,

¹⁹ Para maiores detalhes sobre o Censo da Educação Superior 2016, cf. INEP (2017).

reconheçam a diversidade e superem as desigualdades de gênero no âmbito educacional e para além desse espaço.

Para uma formação docente que possibilite novas ações pedagógicas, é fundamental uma incursão reflexiva sobre os instrumentos legais que compõem um conjunto de informações necessárias para o planejamento, a implementação e a gestão de políticas públicas na área de Educação numa perspectiva de longo prazo. Nessa seara se destacam os Planos Nacionais de Educação e as Diretrizes Curriculares.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), cujo período de vigência foi de 2001 a 2010 mesmo com lacunas no tocante a um olhar ampliado sobre o Sistema Nacional de Educação, reafirma, no eixo IV, a importância da formação de profissionais da Educação ao mencionar o magistério na Educação. O plano é um documento de caráter nacional com metas fixadas e surge para responder a demandas no âmbito educacional.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 5/2005, que busca definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, apresenta sua percepção de formação de professoras/es para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento indica que a/o licenciada/o em Pedagogia deverá estar apta/o a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais” (BRASIL, 2005, p. 9). Nesse parecer, o termo “escolhas sexuais” aparece em dois momentos e merece um esclarecimento, pois não se pode entender que a orientação sexual é resultado de escolhas racionalizadas dos sujeitos. Não cabe falar de opção sexual, pois o aspecto do desejo não se reduz a uma escolha racional. Os sujeitos estão envolvidos em um contexto relacional em que o caráter do desejo e as experiências de vida da sexualidade são diversos. Diante disso, é importante a menção a tais questões na formação docente, visto que são profissionais envolvidas/os na formação de opiniões dos sujeitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica fornecem outro conjunto de deliberações e orientações destinadas às instituições de ensino. Esse documento apresenta a necessidade de a escola assumir sua responsabilidade perante a sociedade com olhos para a diversidade humana. Destaca a importância da “troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercido por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros” (BRASIL, 2013, p.25).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 apresenta, na meta 15, a necessidade de uma política nacional de formação das/os profissionais da Educação no prazo de um ano e destaca que “[...] todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (BRASIL, 2015, p. 263).

Em 2015, o Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas/os e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. A legislação propõe, em um dos seus onze princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, 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. (BRASIL, 2015, p. 4)

Tal eixo formativo apresenta uma perspectiva ampla de formação de professoras/es e os desafios dentro das especificidades do território brasileiro. Além disso, as diretrizes indicam:

§ 6º – 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 desses instrumentos legais, a reflexão sobre a importância da visão pluralista da formação docente deve ressaltar o caráter dessa formação no que diz respeito às distintas maneiras de se construírem professoras/es enquanto sujeitos. Em outras palavras, pensar a prática no universo educativo significa dizer que o que se faz na condição de educador ou educadora define quem se é. A prática se revela pelas ações que desenvolvemos no cotidiano. Para Evandro Ghedin, Yoshie U. Leite e Maria I. Almeida (2008), o fazer relaciona-se diretamente com o ser: faço porque compreendo o que estou fazendo e, se compreendo, ajo; agindo, transformo e, ao transformar, corroboro para a construção do conhecimento. Os caminhos e descaminhos da prática só poderão ser compreendidos quando o sujeito interpretar seu modo de ser e agir, elucidar sua prática e a projetar como uma ação efetiva não apenas para um curto espaço de tempo, mas sobretudo para o futuro.

O ato educativo tem como finalidade a conscientização desse intercâmbio entre ser humano e mundo, sendo ambos construídos e modificados a partir dessa inter-relação.

[...] o ponto de partida dessa busca está no próprio homem. Mas, como não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros. No homem em seu aqui e seu agora. Não se pode compreender a busca fora desse intercâmbio homem-mundo. Ninguém vai mais além, a não ser partindo daqui. A própria “intencionalidade transcendental”, que implica na [sic] consciência do além-limite, só explica na medida em que, para o homem, seu contexto, seu aqui e seu agora, não sejam círculos fechados em que se encontre. Mas, para superá-los, é necessário que esteja neles e deles seja consciente. Não poderia transcender seu aqui e seu agora se eles não constituíssem o ponto de partida dessa superação. (FREIRE, 1997, p. 12)

Mais recentemente, Bernard Charlot (2013) apresenta o ato educativo como uma mobilização para que estudantes possam construir os próprios saberes e para que seja possível transmitir-lhes um patrimônio de saberes universais e sistematizados legados pelas gerações anteriores de seres humanos:

A escola é universalista, pelo menos nas sociedades democráticas, e não pode deixar de sê-lo. Por dois motivos, por exemplo: i) porque a educabilidade de todos os seres humanos é, ou deveria ser, o princípio básico do professor: qualquer ser humano sempre vale mais do que fez e do que parece ser; ii) a escola não pode deixar de ser universalista porque a sua especificidade é a de divulgar saberes universais e sistematizados, ou seja, saberes cuja verdade depende da relação entre elementos em um sistema, e não da sensibilidade pessoal e da interpretação de cada. (CHARLOT, 2013, p. 118)

Nesse contexto, Charlot (2013) também destaca que a formação docente apresenta uma dimensão de saberes, currículos e práticas pedagógicas que são reguladas por diversos discursos e políticas educacionais, sendo importante que essa formação leve em conta a aproximação entre discurso teórico-pedagógico, prática pedagógica e realidade social.

Todavia, a formação de professoras/es tem vivenciado, nos tempos atuais, o predomínio de uma visão conservadora, sustentada na perspectiva técnica/instrumentalizada, que esvazia o papel das/os professoras/es como criadoras/es e organizadoras/es de sua prática. Segundo Maria I. Almeida (2014), esse cenário é marcado por diversas situações que podem ser exemplificadas tanto pela sobreposição dos conhecimentos teóricos em detrimento de saberes experienciais como pela distância que separa a formação universitária da realidade das escolas.

Paulo Freire (1997) já nos alertava de que a Educação não é neutra e de que tem uma finalidade humanista. Afinal, que tipo de ser humano queremos formar: um professor ou professora que dissemine o preconceito e reduza o conhecimento a meras questões técnicas? Para Freire (2014), para além da resposta a essa questão, tem-se uma visão de esperança na humanidade que envolve sua capacidade de busca por um mundo mais humano. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado” (2014, p. 59). É nessa relação com o outro e com o mundo que construímos nossas ações e reflexões sobre o fazer humano, inclusive nos espaços de formação profissional, como a universidade.

Marilena Chauí (2003) compreende a universidade como materialização do direito à Educação. Segundo a filósofa, trata-se de uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber. Seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pode furtar-se da referência à democracia como ideia reguladora, tampouco pode furtar-se de responder afirmativa ou negativamente ao ideal socialista.

Chauí (2003) enfatiza que a universidade pública é indissociável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica, ou seja, a formação inicial docente pode ser estruturada a partir de uma problematização do que se entende por ser humano:

[A formação significa] uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. (CHAUÍ, 2003, p. 12)

Para Almeida (2014), ao abordamos a organização da formação docente, precisamos refletir sobre a sobreposição dos conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes experienciais. Em outros termos, a reflexão sobre a formação deve levar em conta o fato de que as/os docentes, ao entrarem em sala de aula, podem se deparar com uma diversidade que muitas vezes não é abordada nas faculdades de Pedagogia. Há uma distância que separa a formação universitária da realidade vivida nas escolas.

Nesse sentido, podemos também ampliar essa reflexão chamando a atenção para o fato de que as temáticas de gênero e diversidade sexual não precisam estar apenas definidas em disciplinas específicas. A formação inicial pode garantir possibilidades para que as/os futuras/os professoras/es tenham contato com esses conceitos, criando a possibilidade da construção de um olhar atento, permeado por esses e outros conceitos, que será desenvolvido durante o exercício da sua profissão.

Tal perspectiva revela inicialmente a necessidade de dar voz às/aos docentes na formação continuada e expõe uma preocupação com a formação inicial que não se deve perder de vista. Tardif (2002) enfatiza que as/os professoras/es não são somente pessoas que aplicam conhecimentos produzidos por outras/os, ou agentes determinadas/os por mecanismos sociais que fazem o elo entre as sociedades contemporâneas e os saberes que elas produzem e mobilizam para diversas finalidades.

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. (TARDIF, 2002, p. 54)

À luz dessas considerações, podemos nos perguntar em que medida as políticas educacionais, no tocante à formação inicial de professoras/es, privilegiam as questões de gênero e diversidade sexual. Além disso, quando o fazem, podemos indagar quais são as propostas de formação docente ofertadas pelas instituições públicas de Ensino Superior com foco nas questões de gênero e de diversidade sexual. Buscando responder a essas indagações, é importante explicitar os referenciais teóricos que utilizo nesta tese, para daí apresentar um breve levantamento sobre os estudos já realizados no Brasil no que se refere à formação inicial de professoras/es na interseção com os conceitos de gênero e diversidade sexual.

O conceito de gênero, cuja origem remonta ao século XX, está associado à construção das lutas sociais dos direitos e da cidadania. Esse conceito pode ser compreendido na perspectiva de que a constituição das relações de gênero tem relação direta com a ampliação dos direitos das mulheres, os movimentos feministas e suas conquistas, o direito ao voto, o movimento sufragista, o trabalho remunerado e a redução das desigualdades nos contratos de trabalhos.

No século XX, especialmente nos anos 1930, destaca-se o trabalho da antropóloga estadunidense Margaret Mead (1972), que pesquisou o marcador de gênero nas culturas Arapesh, Mundugumor e Tchambuli (Nova Guiné) e identificou a inexistência da relação direta entre o sexo do corpo e a condução social entre homens e mulheres. Ainda na linha de revisitação histórica sobre a construção da categoria de gênero, pode-se destacar também a produção da filósofa Simone de Beauvoir (1980), que redigiu, em 1949, o livro *O segundo sexo* e trouxe uma nova leitura para as desigualdades sociais entre mulheres e homens, sendo aquelas vistas pela sociedade numa relação inferior.

Para a historiadora Rachel Soihet (2011) e a antropóloga Adriana Piscitelli (2009), desde a década de 1970 o gênero vem sendo utilizado para teorizar a questão da diferença sexual. O percurso do conceito de gênero difundiu-se com grande proximidade das percepções sobre as diferenças que afetavam as mulheres tornando-as desiguais em relação aos homens e, por se tratar de uma categoria relacional, considerava os homens nessas relações socialmente construídas.

A contribuição de Gayle Rubin (1993)²⁰, antropóloga estadunidense, com a publicação do ensaio “O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexto”, trouxe um debate sobre a natureza e as causas da subordinação da mulher, debate esse que gerou um conceito de sistema sexo/gênero. Para a autora, esse sistema é o conjunto de arranjos por meio dos quais a sociedade modifica a sexualidade biológica em produtos da atividade humana. Tal concepção teórica se espalhou na década de 1980 e também foi alvo de críticas pelas feministas, o que gerou novas formulações sobre o conceito de gênero.

Joan Scott (1990, p. 87), historiadora estadunidense, no artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, destaca que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, [constituindo] um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Já na introdução da obra *The Fantasy of Feminist History*, Scott (2011) enfatiza a importância da reflexão sobre a categoria gênero como uma constituição histórica das relações entre mulheres e homens, sobre a articulação em diferentes contextos de sentidos para sexo e sobre a diferença sexual, incluindo o contexto cultural e o temporal.

Gênero não é mais simplesmente uma construção social, uma forma social, econômica e política de organizar a divisão do trabalho ao longo de fileiras sexualmente diferenciadas. Em vez disso, é uma tentativa específica de resolver historicamente e culturalmente o dilema da diferenciação sexual, que é o de atribuir sentido fixo àquilo que, em última análise, não pode ser fixo. As diferenças sexuais não são definidas como a simples oposição macho/fêmea ou como a ideia de completude do homem e de falta da mulher, mas como um problema complexo para o qual não há soluções simples. É precisamente a luta improdutiva para manter o sentido em seu lugar que faz do gênero um objeto histórico tão interessante – um objeto que implica não somente regimes de verdade sobre sexo e sexualidade, mas também as fantasias e transgressões que se recusam a ser reguladas ou categorizadas. (SCOTT, 2011, p. 5)²¹

²⁰ Gayle Rubin formula tais concepções por meio de leituras analíticas das formulações teóricas do antropólogo francês Lévi-Strauss no âmbito da teoria do parentesco. Tal formulação de Lévi-Strauss (1970) discutia a passagem da natureza à cultura – em outras palavras, buscava compreender o que diferia seres humanos dos animais.

²¹ Trecho desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) para: “*Gender is no longer simply a social construction, a way of organizing social, economic, and political divisions of labor along sexually differentiated lines. It is instead a historically and culturally specific attempt to resolve the dilemma of sexual difference, to assign fixed meaning to that which ultimately cannot be fixed. Sexual differences are defined neither as a transcendent male/female opposition, nor simply as man’s wholeness and woman’s lack, but as an intractable problem that defies single solutions. It is precisely the futile struggle to hold meaning in place that makes gender such an*

Judith Butler (2006) trabalha com o conceito de diversidade sexual na perspectiva de que pode representar pessoas envolvidas em uma larga disposição de atos sexuais e pessoas que, independentemente de suas identidades, não são a mesma coisa que os atos que desempenham. Esse conceito também pode significar que diferenças morfológicas nem sempre são binárias na forma e que desejos e prazeres não são para se julgar normativamente, mas sim compreendidos em um contínuo de agenciamento e resposta sexual humana.

Para além das ideias dessa autora, pode-se observar que o conceito de diversidade sexual ainda está em construção teórica e suscita divergências. Um estudo de José P. Simões Neto, Luciana Zucco, Maria das D. Machado e Fernanda Piccolo (2011) reafirma tais percepções ao descrever que a produção científica ainda não indica com clareza e consenso, por parte dos atores coletivos e instituições, o uso da denominação “diversidade sexual” e seus sentidos: se é mais uma categoria de análise das pesquisas que envolvem a sexualidade, ou se indica a constituição de uma área de estudos.

Por sua vez, Marco Aurélio M. Prado e Frederico V. Machado (2008) e Tatiana Lionço e Debora Diniz (2008) salientam que a diversidade sexual expressa a noção de que há uma multiplicidade de identidades, desejos e práticas sexuais que envolvem as relações humanas. Nessa mesma direção, Júlio Assis Simões e Guilherme do Valle (2015, p. 17) apontam:

[...] desde o colapso da categoria “homossexualidade”, não há uma expressão de uso consensual para abarcar o conjunto de pesquisas em torno do amplo leque de corporalidades, sexualidades e expressões de gênero que desafiam o binarismo de gênero e a normatividade heterossexual. “Diversidade sexual e de gênero” é uma das alternativas que podem ser empregadas no esforço de cunhar uma expressão menos comprometida com as categorias médicas e psicológicas e com as categorias identitárias reunidas no movimento político atualmente designado pela sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros).

Os conceitos de gênero e de diversidade sexual pressupõem um entendimento de dimensões altamente articuladas entre si, mas é importante que haja uma distinção entre eles. Por esse motivo, baseio-me na utilização dos dois conceitos, gênero e

interesting historical object, one that includes not only regimes of truth about sex and sexuality, but also the fantasies and transgressions that refuse to be regulated or categorized”.

diversidade sexual, para a discussão das trajetórias que os abordam nas formações iniciais de professoras/es.

Assim, gênero, sexualidade e homofobia são conceitos que, apesar de não terem o mesmo significado, são interdependentes. A visualização das relações de gênero é perpassada pela discussão sobre sexualidade e homofobia. O entendimento da sexualidade está permeado pela discussão sobre gênero e homofobia, e o esclarecimento do que é homofobia é necessariamente atravessado pela discussão sobre gênero e sexualidade. (VIANNA; RIZZATO, 2016, p. 33)

Ao adotar os conceitos distintos, mas interligados, creio que possa auxiliar na análise das inserções dessas temáticas nas instituições públicas de Ensino Superior, especialmente na formação inicial em Pedagogia. Cabe ainda lembrar que as faculdades que contemplam esse curso, em geral, formam profissionais para a Educação Básica e ofertam disciplinas abertas para outras Licenciaturas.

No que se refere à produção acadêmica sobre formação inicial, gênero e diversidade sexual, Wivian Weller e Cláudia Paz (2011) ressaltam que há escassez de estudos sobre as políticas educacionais com enfoque em gênero na Educação Básica, notadamente na formação de professoras/es, e que o desenvolvimento de ações concretas requer um sistema de acompanhamento e avaliação, assim como estudos teóricos e pesquisas empíricas que possam contribuir para a fundamentação dos programas educacionais voltados para a redução das desigualdades de gênero e para a garantia da diversidade. Especialmente se consideramos que estamos em um País caracterizado historicamente pela exclusão, com desigualdades sociais, culturais e econômicas no âmbito das especificidades de cada região, lidar com essas desigualdades implica responder aos desafios que estão na escola e no entorno dela. Como ilustração das desigualdades sociais, uma pesquisa²² da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP), com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), denominada de

²² Conforme dados do relatório, o trabalho compreendeu um estudo quantitativo por meio de uma *survey* aplicada em 500 escolas de todo o País junto a estudantes da penúltima série do Ensino Fundamental regular (7ª ou 8ª), da última série (3ª ou 4ª) do Ensino Médio regular, da Educação de Jovens e Adultos (2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio), professoras/es dos Ensinos Fundamental e Médio que lecionavam Português e Matemática nas séries supramencionadas, diretoras/es e profissionais de Educação que atuavam nas escolas, bem como pais, mães e responsáveis por alunas/os dessas séries que fossem membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

“Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” (2009), constatou que a maioria dos entrevistados tem preconceito étnico-racial (94,2%), de gênero (93,5%) e de orientação sexual (87,3%). A pesquisa também apontou que 99,9% dos entrevistados desejam manter distância de algum grupo social.

Diante de tal cenário, a Educação tem um papel fundamental na revisão de suas práticas educativas que ocorrem no ambiente escolar para a redução das assimetrias de gênero e a eliminação de qualquer tratamento preconceituoso, pois a escola não é neutra em sua função e tem responsabilidade na humanização. Freire (1997, p. 9) salienta que não pode existir uma teoria pedagógica – que implica fins e meios da ação educativa –esteja isenta de um conceito de homem e de mundo.

Uma análise preliminar das pesquisas sobre formação inicial, gênero e diversidade sexual possibilita fazer alguns apontamentos sobre os seus principais resultados. Dentre eles se destacam:

- Para Ywanoska Gama (2004) as egressas dos cursos de Pedagogia ainda apresentam dificuldades de visualizar e intervir nos marcadores sociais de gênero na escola e na sociedade (GAMA, 2004);
- Segundo Juliana Rizza (2014) as disciplinas com foco em sexualidade figuram na matriz curricular como obrigatórias ou optativas e apresentam limites para identificação, tais como informação desencontrada e ausência de atualizações nos sítios eletrônicos em algumas instituições das universidades federais (RIZZA, 2014);
- De acordo com Maria Koerich (2007) a temática sexualidade e gênero, mesmo quando presente nos cursos de Pedagogia, desenvolve-se de forma fragmentada (KOERICH, 2007);
- Conforme Tatiane Lima (2008) a percepção de estudantes da formação inicial sobre gênero é marcada pelo caráter biologizante e demonstra naturalização dos estereótipos sexistas (LIMA, 2008);
- Na perspectiva de Simone Costa (2014) os marcadores de gênero e sexualidade provocam deslocamentos nos modos de pensar e agir das professoras em formação (COSTA, S., 2014);

- Na percepção da Ana P. Costa (2009) há uma carência de disciplinas e discussões voltadas para sexualidade e gênero na formação inicial (COSTA, A., 2009);
- De acordo com Roney Castro (2014) e Simone Costa (2014) a universidade ocupa uma importante função no debate da formação docente com foco em gênero e sexualidade (CASTRO, 2014; COSTA, S., 2014);
- Consoante Sandra Unbehaum (2014) houve avanços na relação entre Educação e gênero na formação de professoras/es, mas ainda é necessária uma maior articulação (UNBEHAUM, 2014);
- Nas pesquisas de Kelly Silva (2011) e Sandra Unbehaum (2014) a discussão de gênero e sexualidade, quando ocorre, tem se desenvolvido na formação docente de forma transversal nas disciplinas regulares, eletivas ou optativas (SILVA, 2011; UNBEHAUM, 2014); e
- Para as pesquisadoras Walkíria Martins (2012) e Taísa Ferreira (2013) a discussão de gênero e sexualidade na formação inicial de pedagogas/os ainda é silenciada (MARTINS, W., 2012; FERREIRA, 2013).

Nessa linha de raciocínio, Nilson Dinis (2012) destaca que o tema de gênero e diversidade sexual deve ser incluído no currículo de formação para que as/os docentes possam desenvolver estratégias de resistência ao currículo heteronormativo, o que sugere uma responsabilidade da universidade em contemplar tais discussões. A partir disso, pensar o currículo na perspectiva do planejamento, da implementação e da gestão denota sua vinculação com os documentos oficiais (*i.e.*, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, Plano Nacional de Educação e Planos Municipais de Educação).

Por essa razão, as disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia exercem papel relevante como formadoras de profissionais da Educação, com vistas a uma abordagem que rompa com concepções essencialistas ainda presentes nessa área. É importante destacar também que as/os profissionais habilitadas/os em Pedagogia atuarão basicamente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devendo ter tido uma formação que lhes possibilite trabalhar no

ambiente escolar no enfrentamento às discriminações e na promoção da igualdade e reconhecimento da diversidade.

No próximo capítulo, descrevo o passo a passo da pesquisa, os procedimentos utilizados para a realização do trabalho de campo cujo objeto se refere às trajetórias de inserção de disciplinas que têm como enfoque gênero e diversidade sexual nos cursos de Pedagogia de três instituições federais de Ensino Superior em Minas Gerais.

3 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular, e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia.

(Nadir Zago, 2011)

Neste capítulo, descrevo o itinerário metodológico da pesquisa, que teve por objeto a trajetória de inserção de disciplinas que têm como enfoque gênero e diversidade sexual nos cursos de Pedagogia de três instituições federais de Ensino Superior em Minas Gerais. Mais especificamente: (i) descrevo a delimitação das instituições públicas federais de Ensino Superior em que se realizou o estudo; (ii) explicito a escolha das disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual; (iii) proponho a descrição de aspectos dos PPP dos cursos de Pedagogia e os respectivos planos de ensino das disciplinas; e (iv) revelo os caminhos e descaminhos para o alcance das entrevistas com as/os professoras/es das universidades. Importa ainda sublinhar que descrevo o que foi realizado em cada etapa da pesquisa, seguindo a ordem dos acontecimentos e refletindo sobre os métodos e as técnicas utilizadas.

A razão do estudo da questão no âmbito dos cursos de Pedagogia – como já explicitado na Introdução – considera o gênero e a diversidade sexual como construção social envolvida nas trajetórias de inserção de disciplinas em determinado currículo da Pedagogia. Faz-se necessário privilegiar, sob o enfoque da pesquisa qualitativa, a análise de microprocessos, por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo e heterodoxo dos dados, conforme sugerido por Heloísa H. Martins (2004). Nesse processo de pesquisa qualitativa, é válido lembrar inicialmente, como enfatiza Zaia Brandão (2010), que é preciso incluir certa dosagem de leitura teórica, específica para cada etapa do processo de pesquisa, e a revisão bibliográfica deve ser capaz de oferecer tanto as inspirações teóricas como a avaliação das potencialidades analíticas, por meio do estudo de pesquisas empíricas.

A proposta, nesta parte do trabalho, retoma uma série de questões e tensões referentes ao objeto de estudo e à necessidade de retorno às relações sociais que se estabelecem na construção metodológica de uma pesquisa. Tal reflexão inicial se

aproxima de aspectos centrais da obra *Imaginação Sociológica*, de Charles Wright Mills (1972, p. 12), ao descrever que tal imaginação nos “permite compreender a história, a biografia e as relações entre ambas dentro da sociedade”.

Ao tratar das trajetórias de inserção de disciplinas nos cursos de Pedagogia em instituições federais de Ensino Superior, cabe destacar que as discussões teóricas sobre processos de inserção de disciplinas focalizam os currículos de Educação Básica. Patrícia Tavano (2011) confirma que há uma lacuna no que se refere à construção e inserção de disciplinas nos currículos de Ensino Superior. Ainda que o estudo da história das disciplinas escolares seja notadamente voltado para a Educação Básica, busco nesses estudos algumas contribuições na perspectiva metodológica para definir a pesquisa qualitativa, para esta investigação pensada mais amplamente, sem me restringir aos cânones do “fazer história das disciplinas escolares”.

De acordo Antônio Viñao e Marina Braga (2008), a história das disciplinas escolares configurou-se como um campo a partir dos anos 1970, com destaque na Grã-Bretanha pelos trabalhos de Ivor F. Goodson e outros pesquisadores. Segundo os autores, esse campo recebeu intervenções da nova Sociologia da Educação inglesa e do campo do currículo, bem como das pesquisas das/os francesas/es Dominique Julia e André Chervel.

Lucíola Santos (1990) salienta que a discussão sobre a constituição de disciplinas escolares tem sido assumida no campo da Sociologia da Educação na perspectiva de compreender o processo de produção do conhecimento escolar. Mais tarde, a autora enfatiza que “o estudo histórico sobre as formas assumidas por uma disciplina, desde sua emergência e no curso de sua evolução, possibilita compreender os fatores que atuam na definição da prática curricular” (SANTOS, L., 1995, p. 61).

Paralelo a isso, acrescento a perspectiva da História Oral Temática como recurso transformador para trazer à tona aspectos sócio-históricos das trajetórias das

disciplinas. Para José Carlos S. Meihy e Fabíola Holanda (2011,2015)²³, a História Oral Temática é aquela que apresenta um tema central e em que as entrevistas se voltam ao desenvolvimento desse tema. Dentro da perspectiva da História Oral e sua concretização, há caminhos que permeiam a construção de um projeto, a gravação da entrevista, a elaboração de um documento escrito e sua seriação, as análises dos dados, o arquivamento da entrevista ou artefato e a devolução do material construído para a sociedade. Esse recurso possibilita contar os ângulos políticos sobre os caminhos de inserção das disciplinas. A História Oral Temática é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas (MEIHY; HOLANDA, 2011). No caso em questão, o grupo de pessoas escolhidas para a entrevista foi composto por docentes que estavam na proposição, inserção e construção das disciplinas.

A História Oral Temática colabora para o preenchimento de lacunas sobre algum assunto específico por meio das narrativas de pessoas que vivenciaram um acontecimento ou um fato. A História Oral Temática “aborda questões externas, objetivas, factuais” (MEIHY,1994, p. 57). Nesse sentido, a atuação do entrevistador deve ter uma preparação anterior e dispor de informações prévias sobre as questões que serão direcionadas para as pessoas entrevistadas (MEIHY; HOLANDA, 2011). Ainda nessa linha argumentativa, a entrevista para o pesquisador Eduardo Manzini (2012)

[...] tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado, e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156)

A partir dessas reflexões teóricas, a procura pela trajetória de inserção de disciplinas em cursos de Pedagogia em três instituições públicas de Ensino Superior buscou delinear os aspectos de constituição dessas disciplinas conforme a

²³ Segundo Meihy e Holanda (2015), a História Oral é um recurso moderno, inaugurado depois da Segunda Guerra Mundial. É um mecanismo usado para validar algumas experiências que nem sempre estão registradas em documentos escritos ou que, quando estão registradas, têm outra mensagem, uma dimensão quase sempre de valor subjetivo. A História Oral, portanto, passa a ser um tipo de narrativa em que a entrevista gravada ou filmada tem o fundamento de registro em cima de um suporte material que permita uma reflexão que quase sempre varia das possibilidades da documentação escrita. Há alguns gêneros de História Oral, dentre os quais cito quatro ramificações principais: História Oral de Vida, História Oral Temática, Tradição Oral e História Oral Testemunhal.

documentação analisada, identificar as diferenças nas trajetórias de inserção de disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual, bem como analisar as permanências e as possíveis rupturas das disciplinas nas universidades em questão.

A descrição desses percursos retoma a relação entre experiência e teoria, descrita por Inês Teixeira (2011, p. 90) ao destacar que

[...] será necessário lidar não somente com esses ritmos diversos, mas também com imprevisibilidades e com as contingências da vida dos sujeitos, instituições, grupos e comunidades pesquisados. [...] Essas não são dificuldades menores em uma pesquisa. Ao contrário, podem comprometer cronogramas e calendários, além de indicarem claramente as dinâmicas temporais enredadas nesses trabalhos.

A partir da experiência com o campo, foi possível delimitar as instituições, escolher as disciplinas e convidar para as entrevistas as/os respectivas/os docentes que foram os proponentes que atuam ou atuaram na disciplina. A seguir, descrevo a delimitação das instituições públicas federais de Ensino Superior em que se realizou o estudo das trajetórias das disciplinas, bem como os percursos trilhados nas universidades para as entrevistas com as/os docentes.

3.1 Delimitação das instituições públicas federais de Ensino Superior e das disciplinas a serem estudadas

A escolha das universidades e das disciplinas – à exceção de uma, identificada ao longo do trabalho de campo – que estariam no centro da pesquisa ocorreu durante a elaboração do projeto de doutorado, em 2013. A busca foi feita a partir do cruzamento de dois critérios simultâneos, a saber: (i) Faculdades de Educação²⁴ de universidades federais do Estado de Minas Gerais que oferecessem o curso de Pedagogia na modalidade presencial; e (ii) existência, nos cursos de Pedagogia, de disciplinas obrigatórias ou optativas com foco em gênero e diversidade sexual. O cruzamento simultâneo desses dois parâmetros revelou, no levantamento, que, das nove Faculdades de Educação alocadas nas nove universidades federais do Estado de Minas Gerais, seis ofereciam disciplinas com conteúdos de gênero e diversidade

²⁴ Considerando que as universidades federais alocam o curso de Pedagogia em diferentes faculdades, centros e institutos, optei por referir-me às áreas responsáveis pelo curso de Pedagogia – nas universidades estudadas – como “Faculdades de Educação”, a fim de uniformizar a nomenclatura utilizada ao longo da tese.

sexual em seus cursos presenciais de Pedagogia. Juntas, essas seis faculdades ofereciam dez disciplinas que atendiam aos critérios do levantamento.

As informações básicas sobre as universidades e disciplinas foram coletadas na fase de elaboração do projeto a partir das páginas virtuais das instituições. O aprofundamento e confirmação de tais informações só foram efetuados durante o trabalho de campo, iniciado após o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

3.1.1 Seleção das universidades

Uma vez identificadas as seis universidades federais mineiras e as dez disciplinas que atendiam aos critérios do levantamento, optei por delimitar a pesquisa a três cursos de Pedagogia alocados em três universidades federais, os quais, juntos, ofereciam quatro disciplinas (duas obrigatórias e duas optativas) que incluíam gênero e diversidade sexual em suas ementas. O fator principal para a escolha dessas três universidades foi a maior proximidade delas ao município de minha residência, o que facilitou o trabalho de campo. Além da relativa proximidade geográfica das três universidades com meu local de residência, outro fator importante foi a facilidade de acesso a uma das instituições, na qual atuei por seis anos como professor bolsista da CAPES em um curso de formação continuada de professoras/es da Educação Básica.

O Quadro 1 apresenta informações básicas sobre os três cursos de Pedagogia das universidades investigadas, já com os nomes fictícios a serem utilizados ao longo da tese de doutorado, em consonância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado às/aos docentes.

Quadro 1 – Instituição pública de Ensino Superior, turno de oferta, vagas, ano de criação e localização

Instituição pública de Ensino Superior	Turno de oferta do curso de Pedagogia	Vagas	Ano de criação do curso de Pedagogia	Região em Minas Gerais
Universidade Federal Alfa	Diurno (66 vagas) Noturno (66 vagas)	132	1943	Central
Universidade Federal Beta	Vespertino (40 vagas) Noturno (40 vagas)	80	2008	Central
Universidade Federal Gama	Noturno (60 vagas)	60	1971	Zona da Mata

Fonte: elaboração própria.

3.1.2 Disciplinas investigadas

Uma vez selecionadas as três universidades, as quatro disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual já estavam automaticamente definidas. A busca inicial por informações sobre as disciplinas e por documentos – tais como planos de ensino, ementas, matrizes curriculares e Projetos Político-Pedagógicos – foi feita por meio dos sítios eletrônicos das universidades. Contudo, esses sítios apresentavam poucas informações, contendo, no geral, os nomes das disciplinas e a carga horária, com uma ementa reduzida de, no máximo, duas linhas.

Decorrido todo esse processo de procura por informações curriculares nos sítios eletrônicos das universidades – e também especificamente nas páginas dos cursos –, foram realizados mapeamentos presenciais nas instituições em 2015, após uma greve nas instituições federais que durou mais de cinco meses²⁵. Cada instituição pesquisada demandou uma forma específica para identificar as informações necessárias para a pesquisa. Na Universidade Federal Alfa, foi necessária a busca por planos de ensino e ementas em três departamentos, após passar em outras

²⁵ Conforme o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2015), a greve foi o último recurso encontrado pelos docentes para pressionar o Governo federal a ampliar os investimentos públicos para a Educação Pública e dar respostas ao total descaso do Executivo ante a profunda precarização das condições de trabalho e ensino nas Instituições Públicas Federais, muitas das quais já estavam impossibilitadas de funcionar por falta de técnicos, docentes e estrutura adequada.

seções na instituição. Na Universidade Federal Beta e na Universidade Federal Gama, mesmo realizando as visitas presenciais, os setores responsáveis viabilizaram a cópia desses documentos via correio eletrônico (*e-mail*). A busca por fontes primárias nas universidades que reproduzissem registros sobre a criação e a trajetórias das disciplinas buscou possibilitar um olhar e uma análise mais profunda sobre os fatos.

Além disso, eu necessitava de contatos das/os docentes que implantaram a disciplina, mas obtive apenas informações parciais. Essa ferramenta (sites institucionais) ampliou os acessos do pesquisador às instituições, pois os contatos iniciais via *e-mail* foram se expandindo com as visitas presenciais nas instituições para a realização das entrevistas. O detalhamento em relação às entrevistas com as/os docentes será mostrado mais adiante.

O Quadro 2 mostra o número de disciplinas e outras informações sobre os planos de ensino dos cursos de Pedagogia, por instituição.

Quadro 2 – Número de disciplinas e número de páginas dos planos de ensino, por instituição

Acervo	Instituição pública de Ensino Superior	Número de disciplinas	Ano de publicação
Departamentos da Faculdade de Educação	Universidade Federal Alfa	49	2007, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 2015, 2016
Secretaria do Departamento de Educação	Universidade Federal Beta	51	2016
Pró-Reitoria de Ensino	Universidade Federal Gama	99	2016

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 2 mostra que, juntas, as universidades ofereciam, na data do levantamento, um total de 199 disciplinas no curso de Pedagogia. Os respectivos planos de ensino apresentavam datas de publicação de 2007 a 2016, com a ressalva de que não havia registro de datas em alguns planos da Universidade Federal Alfa.

A busca pelas disciplinas contendo os planos de ensino com suas respectivas ementas teve como objetivo encontrar o foco em gênero e diversidade sexual em seus

conteúdos. O plano de ensino é o registro que se configura como um instrumento do planejamento de ensino e está relacionado com o perfil da/o profissional desejada/o no PPP do curso. Trata-se de artefato de organização das disciplinas da graduação e pós-graduação que constam na matriz curricular. A universidade pode apresentar diretrizes para sua elaboração, execução e acompanhamento em conformidade com a ementa da disciplina e o perfil profissional descrito no PPP. Em muitos casos, o plano de ensino inicial da disciplina tem elaboração anterior à elaboração ou reestruturação dos projetos de curso.

Michael Apple (1983 *apud* SACRISTÁN, 2000) compreende que a elaboração do plano de ensino não é uma atividade neutra. Trata-se da capacidade de intervenção na prática e no desenvolvimento de competências e de conhecimentos daqueles que participem desse processo. Nesse olhar, indicam-se também o grau de autonomia concedida aos realizadores e a profissionalização que fomenta seu exercício, em matéria de conhecimentos e habilidades práticas necessárias no âmbito da formação. Além disso, sob essa perspectiva, pode-se dizer que o plano de ensino é um instrumento didático mais amplo, baseado no contexto sociocultural e no diálogo com a realidade.

Como já mencionado, o *corpus* em análise dos cursos de Pedagogia é formado por quatro disciplinas de instituições federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais (cf. Quadro 3). Duas disciplinas são obrigatórias, e duas disciplinas são optativas. A seleção, das disciplinas tipificadas dessa forma, foi no intuito de obter uma melhor representatividade e conhecer as singularidades das disciplinas nas universidades. As disciplinas obrigatórias são aquelas que as/os discentes precisam cursar durante sua trajetória no curso de graduação e que apresentam certa regularidade na oferta. Já as disciplinas optativas são aquelas que podem ser cursadas à livre escolha das/os discentes desde que sejam ofertadas, porém estão inseridas na matriz curricular do curso de graduação e em alguns casos apresentam como pré-requisito disciplinas obrigatórias do mesmo curso. Além disso, são ofertadas de forma aleatória e foram criadas no intuito de complementar ou aprofundar a formação sobre determinados temas do curso e conforme as áreas de interesse das/os discentes.

Quadro 3 – Disciplinas por instituição e o ano de criação

Disciplinas	Instituição pública de Ensino Superior	Ano de criação da disciplina
1. Escola e Diversidade: Interfaces Políticas (4º período/obrigatória)	Universidade Federal Alfa	1995
2. Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (optativa)	Universidade Federal Alfa	2012
3. Gênero e Sexualidade na Educação (5º período/obrigatória)	Universidade Federal Beta	2008
4. Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (8º período/optativa)	Universidade Federal Gama	2006

Fonte: elaboração própria.

No contexto do Ensino Superior e da formação docente, o curso de Pedagogia ocupa a terceira posição em números de matrículas na modalidade presencial e a primeira posição, com 34,2% do total de matrículas, no segmento a distância (INEP, 2010). De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2011 (MEC; INEP, 2013), a Educação é a área que detém a segunda posição em número de matrículas no Ensino Superior.

No intuito de identificar dados mais recentes sobre o curso de Pedagogia no Brasil, realizei um levantamento no sítio eletrônico do Ministério da Educação, especialmente no sistema E-mec. Tal sistema é uma base de dados oficial acerca das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos de graduação do sistema federal de ensino. Ele também disponibiliza dados do sistema estadual de ensino, mas de inclusão não obrigatória. Por meio de uma consulta avançada, foi possível identificar que, em Minas Gerais, constam em atividade 45 cursos de Pedagogia²⁶ na modalidade presencial ofertados por instituições públicas de Ensino Superior (*i.e.*, em entidades federais, estaduais ou municipais). Além disso, identificou-se que os três cursos de Pedagogia das instituições pesquisadas obtiveram nota 4, em 5, no índice geral de cursos (IGC)²⁷ divulgado pelo MEC em 2015.

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. E-mec. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 maio 2017.

²⁷ O índice geral de cursos é composto por um conjunto de indicadores da Educação Superior, com destaque para Conceito Preliminar de Curso (CPC).

As sinopses estatísticas da Educação Superior²⁸ fornecem dados gerais dos cursos de graduação presenciais e a distância, por categoria administrativa das IES. Segundo dados coletados em 2014, mas divulgados em 2016, o País conta com 1.001 instituições que oferecem o curso de Pedagogia, das quais 149 (14,88%) são públicas e 852 (85,12%) são privadas. São, ao todo, 1.734 cursos de Pedagogia, divididos entre públicos (643; 37,08%) e privados (1.091; 62,92%). O número de matrículas em 2014 aponta um alto índice nas instituições privadas, com 516.509 (79,12%) contra 136.253 (20,88%) nas instituições públicas. A situação se repete quanto às/aos concluintes ou formadas/os no Ensino Superior: 24.709 (23,31%) nas IES públicas e 81.273 (76,69%) nas IES privadas para os cursos de Pedagogia.

Observa-se, portanto, a predominância das IES privadas nos números de instituições, ofertas de vagas, matrículas e concluintes em cursos de Pedagogia no cenário do Ensino Superior no País. Esses dados possibilitaram enxergar a atuação das IES privadas e perceber a conjuntura da falta de recursos e investimentos nas IES públicas no Brasil, especialmente ao tratarmos da formação inicial em Pedagogia.

Acrescente-se a essas razões aquilo que apontam Gatti, Barreto e André (2011, p. 101) com base em dados curriculares disponíveis sobre os cursos de Licenciatura: estamos longe de uma política de melhor qualificação real das/os professoras/es da Educação Básica; e os documentos oficiais e as normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente a qualificação das/os professoras/es, no que se refere à formação inicial.

Além disso, seguindo um processo teórico e empírico constante, percebi, no exercício da docência, uma ausência de discussão aprofundada em torno dos marcadores de gênero e diversidade sexual nas escolas de Ensinos Fundamental e Médio e em algumas instituições de Ensino Superior em que atuei. Acrescenta-se a isso o compartilhamento de alguns relatos de profissionais da Educação salientando que essa não é uma função da escola, mas sim de mães, pais ou cuidadoras/es, ou que “isso é muito na academia, quero ver eles aqui no chão da escola todo dia”, ou, em tom de desabafo, que “não me sinto preparada/o para trabalhar com isso”. Enfim,

²⁸ Cf. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Sinopses estatísticas da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 1 maio 2017.

são dizeres que permeiam minha atuação docente desde 2006 e permitem verificar a necessidade da discussão, assim como de saber como vêm ocorrendo os processos de inserção da discussão onde ele já aconteceu.

3.2 Transversalidade de gênero e diversidade sexual nas disciplinas da Educação

Nota-se, na organização curricular do curso de Pedagogia, a adoção da transversalidade como uma reação à fragmentação disciplinar. Nessa direção, a inserção de temas como gênero e diversidade sexual nas disciplinas pode ser um indicativo de que a docência do Ensino Superior tem aberto suas práticas pedagógicas e reflexões à incorporação de novos temas e questões sociais, configurando assim um possível rompimento da compartimentalização disciplinar.

Nas leituras dos programas de disciplina, planos de ensino e ementas, foi possível identificar que uma série de outras disciplinas apresenta tópicos ou recortes de gênero e diversidade sexual em seu escopo. A transversalidade de gênero e sexualidade como possibilidade de discussão na formação docente já foi evidenciada por Ywanoska M. S. da Gama (2004), Walkiria de J. França Martins (2012), Tatiane de L. Lima (2008), Alissandra Hampel (2013) e Juliana L. Rizza (2015), em se tratando de cursos de Pedagogia, e por Unbehaum (2014), em se tratando de Licenciaturas em geral. Nesta seção, realizo, primeiramente, um mapeamento de disciplinas que contemplaram gênero e diversidade sexual na perspectiva da transversalidade e, posteriormente, as análises dos projetos dos cursos selecionados.

3.2.1 A perspectiva transversal na Universidade Federal Alfa

Na leitura dos planos de ensino, do conteúdo programático, das ementas e das bibliografias na Universidade Federal Alfa, foi possível observar a inclusão de gênero e diversidade sexual de forma transversal. Os pontos identificados nesses documentos possibilitam visualizar a abertura para questões que pulsam na formação inicial docente em Pedagogia e na atuação de futuras/os profissionais nas séries iniciais e do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal Alfa, há uma estrutura por departamentos, três ao todo. Os planos de ensino de disciplinas que tratam da temática em pauta de forma transversal foram aqueles dispostos no Quadro 4.

Quadro 4 – Disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal Alfa

Disciplinas	Oferta / Carga horária
Tópicos em Processos de Ensino: Da Pedagogia do Medo a uma Pedagogia do Prazer	Optativa / 60 horas
Corpo e Educação	Obrigatória / 60 horas
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	Obrigatória / 60 horas
Teorias de currículo	Obrigatória / 60 horas
Organização do Ensino Fundamental	Obrigatória / 30 horas
História da Educação II	Obrigatória / 60 horas
Antropologia e Educação	Obrigatória / 60 horas
Psicologia da Educação II	Obrigatória / 60 horas
Juventude, Violência e Masculinidade	Optativa / 60 horas
Fundamentos da Educação Inclusiva	Obrigatória / 60 horas
Tópicos de Ensino – Adolescência e Sexualidade	Optativa / 60 horas

Fonte: elaboração própria.

No primeiro departamento, a disciplina optativa “Tópicos em Processos de Ensino: Da Pedagogia do Medo a uma Pedagogia do Prazer” tem uma carga horária de 60 horas. Conforme Brasil (2011a) apresenta, em sua ementa, que o modelo pedagógico vigente tem mostrado uma incapacidade de educar seres humanos e os desafios são vários. Tem como finalidade o debate sobre a superação do atual paradigma de conhecimento, que é baseado em um ciclo perverso, e debate a evolução histórica do atual saber hegemônico (BRASIL, 2011a).

De acordo com Brasil (2011a) o plano de ensino da disciplina propõe um debate que cria possibilidades teóricas para a construção de um modelo pedagógico que busque o enfrentamento da lógica do medo e do alívio, em direção a uma dialética que se baseie na valorização dos sentidos como fonte de sabedoria. Brasil (2011a) descreve que há tópicos sobre a energia material humana no âmbito da produção e reprodução e suas relações afetivas, relações com o lazer, relações com o poder, relações com o trabalho e relações com o próprio corpo. No programa da disciplina segundo Brasil (2011a), os referenciais para leitura e debate são compostos pelas seguintes obras: *Racionalidade*

da Sabedoria Popular: Energia Material Humana e Sexualidade (MADUREIRA, 2007), *Totem e Tabu* (FREUD, 1913), *A Função Social do Orgasmo* (REICH, 1988) e *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (ENGELS, 1986).

A disciplina obrigatória “Corpo e Educação” tem uma carga horária de 60 horas. De acordo Brasil (2011b) descreve em sua ementa: as representações do corpo na sociedade contemporânea e suas repercussões na Educação; a educação do corpo na escola; o corpo e escola enquanto campo de intervenções históricas e atuais de controle e castigo, bem como possibilidades de construção de conhecimento por meio do corpo (BRASIL, 2011b). Conforme Brasil (2011b) os objetivos consistem em conhecer o processo histórico e cultural de construção das representações de corpo na sociedade e na escola. O *corpus* teórico inicia-se com o eixo corpo e cultura, e são utilizados os seguintes textos: *A Produção Cultural do Corpo* (GOELLNER, 2003); e *Pedagogias da Sexualidade* (LOURO, 2001). Brasil (2011b) salienta diferentes eixos teóricos no plano de ensino, bem como produções teóricas que se propõem a debater a educação do corpo e escola, a educação do corpo e história, bem como a educação física escolar.

A disciplina obrigatória “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História” tem uma carga horária de 60 horas. De acordo com Brasil (2011c) descreve na ementa uma abordagem dos processos de ensino-aprendizagem e produção do conhecimento histórico no espaço escolar e em ambientes não formais de Educação. Tem como finalidade analisar e problematizar os fundamentos do ensino de História, oferecendo oportunidade para compreender os desafios e perspectivas da prática docente, especialmente no que tange à função social do professor e do currículo de História (BRASIL, 2011c). A disciplina foi estruturada em temáticas que permeiam os fundamentos do ensino-aprendizagem da história em diferentes contextos/ambientes e com diferentes públicos e perfis docentes (BRASIL, 2011c). As leituras teóricas da disciplina estão centradas em referências da historiografia. A disciplina sugere uma vasta literatura complementar, com as seguintes obras no item bibliografia sobre Educação: *Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (AQUINO, 1998); e *“Raça e Gênero nos Sistemas de Ensino”* (HENRIQUES, 2002).

Também constatei a abordagem de gênero e diversidade sexual em duas disciplinas no segundo departamento da Faculdade de Educação.

A disciplina obrigatória “Teorias de Currículo” tem uma carga horária de 60 horas. Apresenta, em sua ementa, a abordagem sobre teorias do currículo em suas diferentes conceituações e perspectivas. Brasil (2014) destaca no plano de ensino o processo de construção de currículos e suas interfaces com as relações de poder, conflitos e disputas. Conta com uma unidade especificamente para debate sobre as teorias pós-críticas de currículo, com enfoque em três pontos, a saber: (i) as implicações do pós-estruturalismo para as análises curriculares; (ii) outras narrativas e suas implicações para a discussão curricular (as teorias feministas e de gênero, a teoria *queer* e as discussões de raça e etnia); e (iii) as culturas que não exercem poder e as lutas em torno dos currículos (BRASIL, 2014). Sua seleção bibliográfica é apresentada por temas: (i) currículo e gênero, com sugestões dos textos *Mau Aluno, Boa Aluna? Como as Professoras Avaliam Meninos e Meninas* (CARVALHO, 2001) e *Gênero na Formação Docente: Representações e Formação de Identidades* (PARÁISO, 1997); (ii) currículo e sexualidade, com a indicação dos textos *Entre Tias e Tiazinhas: Pedagogias Culturais em Circulação* (FELIPE, 1999) e *Segredos e Mentiras do Currículo: Sexualidade e Gênero nas Práticas Escolares* (LOURO, 1998); e (iii) currículo e cultura negra e outros marcadores sociais da diferença.

A disciplina obrigatória “Organização do Ensino Fundamental” tem uma carga horária de 30 horas. Indica, em sua ementa: a gestão de instituições de Ensino Fundamental e a coordenação pedagógica; e as diversas formas de envolvimento e participação na organização e gestão da escola (BRASIL, 2013). Os conteúdos programáticos permeiam as legislações vigente sobre o Ensino Fundamental no Brasil, bem como a organização e gestão dos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2013). Em sua bibliografia básica, há indicação de *Relações entre Família e Escola e Suas Implicações de Gênero* (CARVALHO, 2000).

No terceiro departamento do curso de Pedagogia, as disciplinas mapeadas foram as que seguem.

A disciplina obrigatória “História da Educação II” tem uma carga horária de 60 horas. Segundo Brasil (2010a) há uma descrição na ementa sobre a História da Educação no Brasil, do período colonial à contemporaneidade. Ainda conforme Brasil (2010a) visa ao estudo das instituições escolares e das políticas educacionais, bem como ao estudo das práticas educativas não escolares e do processo de

escolarização no Brasil. Propõe um debate sobre gênero na unidade que aborda a História da Profissão Docente, pautando-se nas seguintes produções teóricas: *Mulheres na Escola: Algumas Reflexões sobre o Magistério* (ALMEIDA, 1996) e *O Sexo Feminino em Campanha pela Emancipação da Mulher* (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2007) (BRASIL, 2010 a).

A disciplina obrigatória “Antropologia e Educação” tem uma carga horária de 60 horas. Indica, em sua ementa, o conceito de cultura na Antropologia e suas interfaces com a Educação (BRASIL, 2016a). Busca debater as histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, gênero e sexualidade na Educação e escola. Conforme Brasil (2016 a) o objetivo geral é proporcionar uma reflexão sobre o conceito de cultura nas diferentes abordagens da Antropologia. Foram estruturadas em duas unidades, quais sejam: (i) o conceito de cultura e a prática etnográfica na Antropologia, que aponta um tópico sobre o conceito de homem entre o universal e o cultural; e (ii) encontros interculturais e regimes de alteridade, que aborda gênero e sexualidade (BRASIL, 2016a). Nessas unidades, há dois encontros para debate de duas produções teóricas, quais sejam: *Gênero, a História de um Conceito* (PISCITELLI, 2009) e *Saberes Localizados: a Questão da Ciência para o Feminismo e o Privilégio da Perspectiva Parcial* (HARAWAY, 1995).

A disciplina obrigatória “Psicologia da Educação II” tem uma carga horária de 30 horas. Descreve, em sua ementa, o estudo dos fenômenos psíquicos e comportamentais. Realiza uma breve abordagem sobre o histórico da Psicologia Social, bem como sobre a Educação e a complexidade do ser e do saber (BRASIL, 2010b). Na perspectiva de Brasil (2010b) a disciplina busca oferecer contributos das diversas áreas nas quais a Psicologia Social atua a fim de originar uma visão interdisciplinar na construção de um processo educativo. O programa da disciplina divide-se em seis tópicos, e há uma unidade que aborda juventude, violência e masculinidade. A bibliografia apresenta diversos textos sobre gênero e masculinidade em uma perspectiva interdisciplinar, como *O Masculino em Questão* (BOECHAT, 1997) e *Novas Perspectivas de Gênero em Saúde* (KORIN, 2001).

A disciplina optativa “Juventude, Violência e Masculinidade” tem uma carga horária de 60 horas. Para Brasil (s.d) indica, em sua ementa, uma discussão conceitual sobre violência, juventude e masculinidade, além de dialogar sobre

juventude, corporeidade e relações de gênero. Conforme Brasil (s.d) a disciplina tem por objetivo compreender práticas socioculturais da juventude contemporânea nos contextos de violência e possibilidades para criar indicadores de intervenção. O aporte bibliográfico contempla produções sobre gênero, masculinidade e sua relação com a juventude, como: *Ao Sul do Corpo: Condição Feminina, Maternidade e Mentalidades no Brasil Colonial* (DEL PRIORE, 1995); e *Masculinidades e Violências: Gênero e Mal-Estar na Sociedade Contemporânea* (MACHADO, 2004) (BRASIL, [s.d.]).

A disciplina “Fundamentos da Educação Inclusiva” tem uma carga horária de 60 horas. Inclui, em sua ementa: um estudo sobre a concepção de inclusão; um estudo sobre as instituições e suas concepções de inclusão, as relações com as políticas públicas e os diversos sujeitos; e análise da homofobia e da inclusão social (BRASIL, [s.d.]). De acordo com Brasil (s.d) a disciplina tem por objetivo geral oferecer uma leitura dos processos que circundam as políticas públicas de inclusão social. Dispõe de um programa que focaliza a inclusão e exclusão social e conta com um tópico específico para a discussão da homofobia e da inclusão social, além de abranger a masculinidade e violência (BRASIL, [s.d.]). Sugere os textos de *Violência, Gênero e Políticas Públicas* (STREY et al., 2004) e *Masculinidades: Múltiplas Perspectivas para um Objeto Plural* (SCHPUN, 2004).

A disciplina optativa “Tópicos de Ensino – Adolescência e Sexualidade” tem uma carga horária de 60 horas. Brasil (2016b) abarca, em sua ementa, um estudo da adolescência, da juventude e das transformações da puberdade em Psicanálise; um estudo da sexualidade, do “despertar da primavera” e do exílio; e uma análise da violência sexual. Para Brasil (2016b) sugere produções científicas e filmes com foco em gênero e diversidade sexual, como: *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade* (FREUD, 1996); e *Minha Vida em Cor de Rosa*, filme lançado em 2000 e dirigido por Alain Berliner.

A formação transversal na Universidade Federal Alfa vem ampliando sua oferta em diversos cursos (e.g., Psicologia, Direito, Engenharias e Ciências da Informação), e a projeção é que envolva todos os cursos da instituição conforme contato verbal com a Pró-reitoria da instituição. O foco da formação passa por disciplinas que contemplem os temas de gênero e diversidade sexual, direitos humanos, divulgação científica, inovação e empreendedorismo, relações étnico-raciais: história da África e

cultura afro-brasileira, bem como saberes tradicionais. Esse aspecto sugere um olhar mais específico para compreender sua caracterização, avanços e limites como proposta pedagógica no campo da formação profissional e sua relação com a sociedade e o mundo do trabalho.

Nesta subseção, descrevi aspectos da transversalidade da Universidade Federal Alfa no curso de Pedagogia em diferentes disciplinas e, por último, mencionei a ampliação da formação transversal da referida universidade como uma nova ação que vem se configurando como proposta de formação diversa e que busca promover a formação de uma consciência crítica. As características aqui mencionadas indicam um movimento de planejamento e implementação curricular com inovações e desafios a serem superados. Na próxima subseção, faço um delineamento da transversalidade na Universidade Federal Beta.

3.2.2 A configuração da transversalidade na Universidade Federal Beta

A identificação da abordagem transversal na Universidade Federal Beta se deu também por meio das leituras dos programas de ensino das disciplinas do curso de Pedagogia. Nessa leitura, foi possível perceber que a instituição inclui marcadores de gênero e diversidade sexual. As disciplinas identificadas a esse respeito estão dispostas no Quadro 5.

Quadro 5 – Disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal Beta

Disciplinas	Oferta / Carga horária
Introdução à Educação	Optativa / 60 horas
Currículo: Teoria e Prática	Obrigatória / 60 horas
Educação Sexual	Eletiva / 60 horas

Fonte: elaboração própria.

A disciplina obrigatória “Introdução à Educação” tem uma carga horária de 72 horas. Indica, em sua ementa, a Pedagogia como conceito, âmbito de atuação, objeto de estudo e função, bem como a sua relação com a ação educativa (BRASIL, 2016f). De acordo com Brasil (2016f) no conteúdo programático, indica um eixo denominado Educação e cultura, no qual focaliza gênero e sexualidade, bem como estudos culturais e Educação. A bibliografia sugerida inclui: Entrevista: *Gênero e Sexualidade*

(LOURO, 2006); e *Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação* (PARAÍSO, 2004).

A disciplina obrigatória “Currículo: Teoria e Prática” tem uma carga horária de 72 horas. Descreve, em sua ementa, o estudo das teorias de currículo em seus diferentes conceitos e perspectivas (BRASIL, 2016g). De acordo Brasil (2016g) o conteúdo programático divide-se em cinco unidades, uma das quais tem foco nas teorias pós-críticas, com debates sobre diferença, identidade e currículo, estudos culturais e teorias pós-colonialistas e pós-estruturalistas. Para Brasil (2016g) indica como bibliografia produções teóricas que focalizam a análise curricular em gênero, sexualidade e diversidade sexual, como: *Gênero, Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós-Estruturalista* (LOURO, 2008).

A disciplina eletiva²⁹ “Educação Sexual” tem uma carga horária de 72 horas e ainda não foi ofertada na instituição. De acordo com a seção de ensino da faculdade, consta apenas a ementa, que contempla a seguinte informação: “A filosofia da educação sexual. As concepções de sexo na evolução da humanidade. O desenvolvimento psicosssexual na infância, na adolescência e na vida adulta. Manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial” (BRASIL, 2016e, p.1).

Nas disciplinas apresentadas foram identificados aspectos como a ementa, a bibliografia, a carga horária e outros dados relevantes para o mapeamento da discussão de gênero na instituição e as respectivas adesões na perspectiva da transversalidade de gênero.

3.2.3 A ótica transversal na Universidade Federal Gama

A leitura dos planos de ensino da Universidade Federal Gama possibilitou visualizar como disciplinas que apresentam os marcadores de gênero e diversidade sexual aquelas dispostas no Quadro 6.

²⁹ As disciplinas eletivas são aquelas dentre as quais o discente necessita cursar uma carga horária de acordo com a matriz curricular do seu curso, no conjunto de disciplinas eletivas.

Quadro 6 – Disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal Gama

Disciplinas	Oferta / Carga horária
Psicologia Social	Optativa / 60 horas
Etnia e Educação no Brasil	Optativa / 60 horas
Tópicos contemporâneos no Ensino de Ciências	Optativa / 60 horas
Psicologia da Educação I	Obrigatória / 60 horas
Currículo na Educação Básica	Obrigatória / 60 horas

Fonte: elaboração própria.

A disciplina optativa “Psicologia Social” tem uma carga horária de 60 horas. Descreve, em sua ementa, a Psicologia Social como campo de conhecimento. Estuda as representações sociais, as identidades e práticas discursivas, bem como a produção de sujeito (BRASIL, 2016h). Divide seu conteúdo programático em quatro unidades, uma das quais destinada às identidades. Segundo Brasil (2016h) nesse eixo, está inserida a proposta de discutir a construção histórica do sujeito e a noção de identidade, além de enfatizar gênero, etnia/raça e classe. A bibliografia contempla: *O Enigma da Igualdade* (SCOTT, 2005); e *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade* (LOURO, 2001).

A disciplina optativa “Etnia e Educação no Brasil” tem uma carga horária de 60 horas. De acordo com Brasil (2016i) apresenta, em sua ementa, a problemática da interculturalidade, os movimentos sociais e as questões étnico-raciais. Estuda as identidades e as diferenças na relação de gênero e etnia, bem como a conversão das desigualdades sociais em desigualdade escolar (BRASIL, 2016i). Estrutura seu conteúdo programático em seis unidades, uma das quais voltada especificamente para identidades e diferenças na perspectiva de gênero e etnia. A bibliografia apresenta algumas produções que abordam gênero, feminismo e diferenças, como: *Sexo Está para Gênero, Assim Como Raça para Etnicidade* (STOLCKE, 1991); e *Como os Corpos Se Tornam Matéria: Entrevista com Judith Butler* (PRINS; MEIJER, 2002).

A disciplina optativa “Tópicos Contemporâneos no Ensino de Ciências” tem uma carga horária de 60 horas. Aborda, em sua ementa, o estudo do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano. Analisa o debate sobre a pesquisa em ensino de Ciências e a atuação do professor, bem como os temas transversais (BRASIL, 2016j). Segundo Brasil (2016j) a ementa apresenta em sua estrutura o conteúdo programático em quatro unidades, uma das quais focaliza os temas transversais e o

ensino de Ciências no eixo da orientação sexual, meio ambiente, saúde, ética e pluralidade cultural. A bibliografia sugerida é reduzida e indica apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais com o foco na orientação sexual.

A disciplina obrigatória “Psicologia da Educação I” tem uma carga horária de 60 horas. Na perspectiva de Brasil (2016k) descreve, em sua ementa, o estudo das teorias comportamentalistas, das teorias psicanalíticas e psicanálise de crianças. Debate as teorias humanísticas, a Educação e afeto. O conteúdo programático – estruturado em cinco unidades – aborda em um tópico específico sobre o pensamento de Sigmund Freud, com foco nos três ensaios sobre a teoria da sexualidade, o complexo de Édipo (BRASIL, 2016k). A bibliografia indica apenas a produção de Freud (1996) sobre sexualidade.

A disciplina obrigatória “Currículo na Educação Básica” tem uma carga horária de 60 horas. Inclui, em sua ementa, o campo do currículo como tema e conceito. Estuda a prescrição dos currículos oficiais e as políticas curriculares, a sociologia do currículo e as identidades fabricadas (BRASIL, 2016l). Conforme Brasil (2016l) divide seu conteúdo programático em quatro unidades, uma das quais aborda a sociologia do currículo e as identidades fabricadas e busca debater gênero, sexualidade, classe social, raça e etnia. A bibliografia é extensa e apresenta diversas produções sobre gênero, diferenças, temas transversais e etnia. No eixo de gênero, há a indicação de *Gênero no Currículo em Ação da Formação Docente: Campo de Silêncio do Currículo?* (PARAÍSO, 1997) (BRASIL, 2016l).

Nas disciplinas identificadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama, encontram-se características que denotam as intencionalidades na transversalidade de gênero numa perspectiva multidisciplinar.

3.2.4 Considerações gerais sobre a transversalidade nas três instituições

Nesta seção, busquei mapear as disciplinas que apresentam em seus planos de cursos as intencionalidades de abordagem na transversalidade de gênero. Foram dezenove disciplinas identificadas nos cursos de Pedagogia nas três universidades federais do Estado de Minas Gerais. Destaca-se o número de doze disciplinas

ofertadas na modalidade obrigatória e em sua maior parte com carga horária de 60 horas, com exceção de apenas uma disciplina com 30 horas.

Notei uma maior inserção da proposta de transversalidade de gênero no curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa e inserções da transversalidade em outros cursos. Na seleção de disciplinas com abordagem transversal, aquelas com enfoque em teorias de currículo foram destaque nos cursos de Pedagogia das três instituições. No segundo momento, a disciplina de “Psicologia da Educação” foi identificada em dois cursos de Pedagogia, sendo a Universidade Federal Alfa e Universidade Federal Beta.

Há que se pensar também sobre os limites e possibilidades que podem ser mapeados nos cursos de Pedagogia nas três universidades federais em Minas Gerais no tocante à compreensão sobre a transversalidade de gênero, bem como em que medida ela pode ser uma ferramenta potente na ampliação e debate da igualdade e da equidade de gênero e da diversidade sexual. Cecília Sardenberg (2011, p. 39) destaca:

Em que pesem as experiências bem-sucedidas, as avaliações sugerem não ser fácil implementar políticas e programas que, de fato, incorporem uma perspectiva de equidade de gênero. Há vários obstáculos a serem vencidos nesse processo, a começar pela resistência de planejadores e do pessoal envolvido no reconhecimento da legitimidade e relevância das ações visando à transversalização do enfoque de gênero.

3.3 Análises dos projetos dos cursos e dos planos de ensino das disciplinas

O Quadro 7 disponibiliza uma breve caracterização curricular das disciplinas relacionadas ao objetivo desta pesquisa, incluindo suas ementas, públicos-alvo e cargas horárias.

Quadro 7 – Disciplinas, ementas, público-alvo e carga horária

Disciplina / Universidade	Ementas	Público-alvo	Carga horária
1. Escola e Diversidade: Interfaces Políticas (4º período / obrigatória) Universidade Federal Alfa	“Escola e diversidade: Educação do campo, indígena e diversidade étnico-racial. Os sujeitos da educação e a diversidade: gênero e idade. A diversidade na legislação educacional: da LDB às diretrizes curriculares nacionais. (BRASIL, 2012, p.1).”	Licenciaturas	30 horas
2 Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (optativa) Universidade Federal Alfa	“A disciplina busca tratar os aspectos conceituais das relações de gênero e da sexualidade, seus impactos no ambiente escolar e indicar intervenções possíveis de serem desenvolvidas em seu cotidiano. (BRASIL, 2014b, p.1).”	Licenciaturas	60 horas
3. Gênero e Sexualidade na Educação (5º período / obrigatória) Universidade Federal Beta	“Infância, gênero e sexualidade. Juventude, gênero e sexualidade. A construção das trajetórias afetivo-sexuais na contemporaneidade. O debate sobre diversidade sexual: temas e desafios teóricos e políticos. Formulações conceituais sobre sexualidade. Orientação sexual na escola. Postura do Educador. Questão de gênero. (BRASIL, 2015b, p.1).”	Licenciaturas	30 horas
4. Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (8º período / optativa) Universidade Federal Gama ³⁰	“Panorama histórico do campo dos estudos sobre corpo, gênero e sexualidade. Corpo, gênero e sexualidade e sua orientação legal/normativa: os direitos das pessoas. Pluralidade cultural e a produção de identidades corpóreas, de gênero e sexuais na escola. Análise de suportes didático-pedagógicos para o trabalho com a educação sexual e a investigação e a análise de situações paradigmáticas. (BRASIL, 2016m, p1)”	Licenciaturas	60 horas

Fonte: elaboração própria.

Ao detalhar os enunciados das ementas das instituições federais de Ensino Superior, tenho a intenção de captar formas de seleção e organização de possíveis conteúdos a serem discutidos nas disciplinas em questão. A ementa é caracterizada pela proposição de um resumo dos conteúdos e/ou temas com o objetivo de atingir a

³⁰ A nomenclatura da disciplina até a alteração na matriz curricular era Educação e gênero, apresentava a seguinte ementa: “Introdução. A construção social do corpo e do sexo. A noção de gênero. Pedagogias de gênero. Gênero e trabalho “docente” (BRASIL, 2015, p.1)

formação de um perfil profissional em cada curso. Além disso, observo que há alguma intencionalidade nos PPP em atender às disposições do Parecer CNE/CP nº 5/2005.

No Quadro 7, têm-se as Licenciaturas como indicação de público-alvo das disciplinas, haja vista que são ofertadas pelo curso de Pedagogia e oferecidas como eletivas para outros cursos. As disciplinas eletivas são disponibilizadas pelos departamentos das instituições federais de Ensino Superior e abrem às/aos discentes a possibilidade de ampliação e diversificação de conhecimento em áreas/temas de seu interesse que, em geral, não compõem a matriz curricular de seu curso.

Ao ler as diversas produções documentais sobre as trajetórias das disciplinas nas universidades federais, observo os documentos (atas, programas de disciplinas, memorandos e outros) como constituição e produto de uma temporalidade, de sujeitos históricos ali envolvidos na Educação. Em outras palavras, os documentos possibilitam captar determinados aspectos de uma realidade social ali presente. Trata-se de uma perspectiva segundo a qual

[...] o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades 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. (LE GOFF, 1996, p. 538)

Busquei também outras produções (e.g., atas, memorandos, catálogos de cursos) das instituições para identificação da trajetória de inserção das disciplinas, mas o resultado dessa busca foi improdutivo, pois os departamentos alegavam desconhecer a existência e localização desses documentos. Essa busca por pistas, sinais, vestígios de informações ou dados insere-se na perspectiva do paradigma indiciário de Carlos Ginzburg (1990)³¹, apontada como um conjunto de procedimentos que se baseiam na valorização de cada objeto levantado numa visão plural de documentos.

3.4 Os Projetos Político-Pedagógicos e a proposta curricular

O levantamento dos PPP e da proposta curricular das instituições federais de Ensino Superior possibilita contemplar o que já foi produzido sobre a Educação e a formação de docentes no Ensino Superior que já atuam ou atuarão na Educação

³¹ Historiador italiano e um dos pioneiros no estudo da micro-história, tendo interesse também por classes subalternas e excluídas/os.

Básica. Sônia Kramer (2014), ao analisar e avaliar um PPP, afirma que toda análise envolve uma leitura de textos falados e escritos, bem como as/os profissionais a quem se destina tal proposta ou aqueles que a avaliam. A partir dessa percepção, compreendo a necessidade de analisar a proposta pedagógica do curso de Pedagogia nas IES. Ilma Passos Veiga (2004, p. 25) assim expõe:

[...] o Projeto Político-Pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a Educação Superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e sobre a prática pedagógica que se realiza na universidade.

Refletir sobre a concepção do PPP é pensar sobre qual caminho pedagógico é escolhido e sobre quais objetivos e finalidades da Educação são traçados, bem como ponderar sobre os diálogos que serão construídos na formação docente. Assim sendo, tracei alguns fragmentos desse instrumento político conforme exposto no Quadro 8. Nele, identificam-se registros que denotam uma intencionalidade dos PPP na abordagem dos marcadores de gênero e diversidade sexual. Esses registros supõem uma reflexão e discussão sobre a organização da escola e pressupõem uma concepção de Educação, de humanidade e dos sujeitos que estão inseridos na sociedade. Tais registros apresentam consonância com a menção sobre a organização do curso de Pedagogia prevista no Parecer CNE/CP nº 5/2005, segundo o qual “cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia” (BRASIL, 2005, p. 10).

Quadro 8 – Instituição de Ensino Superior, excertos do PPP, eixo do PPP e ano de publicação

Instituição de Ensino Superior	Fragmentos do PPP	Eixo do PPP	Ano de publicação / Informações adicionais
Universidade Federal Alfa	“Essa formação não poderia ser considerada realmente sólida, no entanto, se não garantisse, simultaneamente, de acordo com o que definem as diretrizes, uma boa formação em gestão e pesquisa. No que se refere ao espaço destinado à gestão no núcleo específico do currículo, foi reduzida em 30 h a carga horária de Política Educacional e excluída a disciplina Coordenação Pedagógica I. Em compensação, foram criadas as disciplinas de 30 h: Política e Administração dos Sistemas Educacionais; Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais; Organização do Ensino Fundamental e Organização da Educação Infantil.” (BRASIL, 2007, p. 20)	Proposta curricular	2007 / 93 páginas numeradas
Universidade Federal Beta	“A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constitui-se, conforme Incisos I, II e III, do Art. 6º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, de [...] ‘II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, atendendo a diferentes demandas sociais’.” (BRASIL, 2008, p. 18-19)	Proposta curricular para o curso de Licenciatura em Pedagogia	2008 / 83 páginas numeradas
Universidade Federal Gama	“Este profissional estará apto a lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em espaços escolares e não escolares, de modo que deve preocupar-se com o desenvolvimento da aprendizagem de todos os que estão nesses locais. Realizar tal proposta envolve identificar e respeitar as diversas manifestações da natureza humana, em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, étnico-culturais, gêneros, classes sociais, de forma individual ou coletiva.” (BRASIL, 2016)	Objetivos do Curso de Pedagogia	2016 / 89 páginas numeradas
Universidade Federal Gama	“O estudante de Pedagogia também tem a oportunidade de inserção no Núcleo de Gênero [...], o qual, integrado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão tendo como referência os Estudos de Gênero e Estudos Feministas. Esse Núcleo tem priorizado o campo da Educação, saúde, políticas públicas e comunicação. Os temas abordados [...] são controle social, violência de gênero, processos de formação e sistemas de informação.” (BRASIL, 2016, p. 34).	Formação Complementar (geral e pedagógica)	2016 / 89 páginas numeradas

Fonte: elaboração própria com base nos PPP dos cursos.

Após esse mapeamento, saliento que, na busca por documentos acerca da trajetória das disciplinas mencionadas, o rastreamento de pistas foi realizado em departamentos acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Pró-reitorias das universidades, colegiados³² dos cursos de Pedagogia, seções de ensino da graduação³³, bibliotecas, centros de memória e documentação das instituições³⁴.

3.5 Entrevistas com as/os docentes das disciplinas em foco

Decorridas a delimitação das instituições e a seleção das disciplinas, a terceira etapa foi o contato com as/os docentes que possivelmente foram as/os proponentes e que atuam ou atuaram em alguma das disciplinas. A opção metodológica adotada junto às/aos profissionais envolvidas/os nessa trajetória de inserção de disciplinas foi a História Oral Temática, com a utilização da entrevista semiestruturada. Ao todo, foram entrevistadas/os sete docentes.

Em consonância com o que apresenta Marli André (1986), na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto do Ensino Superior, utilizei entrevistas que possibilitam reconstruir as experiências dos sujeitos docentes a fim de compreender a construção e inserção dessas disciplinas na formação inicial. Na percepção de Nadir Zago (2011), esse percurso revela sensações que são tensas inclusive para as/os pesquisadoras/es mais experientes e habilidosas/os, ao se inserirem em cada novo estudo e em novas reflexões. Sempre aparecem questões, nessa caminhada, como: as decisões tomadas foram as mais acertadas? O roteiro de questões dá conta do

³² Conforme o Parecer da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, CES/CNE nº 600/1997, é atribuída aos colegiados de ensino e pesquisa das universidades – sempre dentro dos recursos orçamentários disponíveis – a competência para deliberar a respeito de cada uma e do conjunto de matérias que são essenciais para a vida acadêmica da instituição. Tal competência, na letra do artigo, é limitada apenas pelos recursos orçamentários disponíveis; no seu espírito, pelos princípios da Educação nacional, demais dispositivos legais pertinentes e os fins da instituição, conforme os respectivos estatutos (BRASIL, 1997, p. 2). Os órgãos colegiados de ensino e pesquisa têm, portanto, plena autonomia para deliberar a respeito da matéria em epígrafe. Mais ainda, determina a Lei que esses órgãos colegiados com tal competência deliberativa são os instrumentos por excelência para garantir a autonomia didático-científica das universidades (BRASIL, 1997, p. 2)

³³ Conforme a Universidade Federal Alfa (2016) “apresentam como função o atendimento e orientação às/aos discentes e à sociedade em geral no que se refere aos cursos de graduação; além disso, emitem documentos que se referem à vida acadêmica das/os discentes de graduação e cadastramento de dados acadêmicos.”

³⁴ De acordo com Camargo e Goulart (2015), os centros de memória e documentação das instituições geralmente têm a finalidade de organizar, reunir, classificar e expor artefatos materiais que se referem à memória das instituições de Ensino Superior e que apresentam acervos relevantes para a Educação.

que se deseja estudar? Quem são pessoas-chave para fazer parte do trabalho? Elas aceitarão participar do estudo? São questões como essas que rondam a mente de pesquisadoras/es em construção.

A opção pela entrevista como recurso metodológico ocorreu na perspectiva da aproximação da realidade do objeto e pela potencialidade da técnica para a pesquisa social. A entrevista em profundidade permitiria uma imersão nas instituições e seus respectivos sujeitos que exercem atividades e funções no tocante à temática de gênero e diversidade sexual.

A elaboração do roteiro (Apêndice B) foi um processo gradual, marcado por dúvidas e anseios em relação ao campo que exigiam um olhar compreensivo e atento aos sujeitos. As versões foram dialogadas com a orientadora para que pudéssemos encontrar um roteiro que permitisse às/aos entrevistadas/os ter liberdade nas respostas. Após o fechamento dessa fase, foi feito um estudo-piloto com um docente universitário para visualizar os limites e as possibilidades do roteiro, bem como refletir sobre a sua organização e dinâmica para fins de adequações posteriores. Eduardo Manzini (2012, p. 165) ressalta que o piloto

[...] deve ser compreendido como uma pesquisa que realiza todas as etapas previstas: elaboração do roteiro; apreciação de roteiro para juízes (profissionais mais experientes); realização da entrevista; transcrição e elaboração de um sistema de categorias.

Antes de iniciar a entrevista era exposta uma Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice A) e após o aceite por parte das/dos docentes era anunciado o roteiro de entrevistas. O roteiro foi aplicado após concordância das/dos sete docentes do Ensino Superior, com idades de 40 a 56 anos, residentes no Estado de Minas Gerais, em cidades situadas na região Central e da Zona da Mata segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Por meio das entrevistas, foi possível apreender dados para análises comparativas, bem como aproximações e distanciamentos entre as/os entrevistadas/os.

Busquei traçar os blocos de questões contidas no roteiro da pesquisa. O primeiro bloco de questões permeava pontos que estavam ligados à experiência da docência. Nessa dimensão, foram levantados dados sobre tempo de docência na instituição, bem como em quais disciplinas. Além disso, foi investigado se havia projeto de pesquisa com a temática de gênero e diversidade sexual em andamento,

que pessoas e setores da instituição estavam envolvidos nesses projetos e quais os desafios teóricos e metodológicos para as pesquisas sobre gênero e diversidade sexual no campo da Educação.

O segundo bloco teve como tema gênero e diversidade sexual na Educação. A entrevista nesse item considerou os avanços e limites da inserção da temática de gênero e diversidade sexual na Educação, assim como sua discussão acadêmica. Abordou pontos acerca das percepções das/os docentes universitárias/os sobre gênero e diversidade sexual na formação inicial de professoras/es e, especialmente, de licenciadas/os em Pedagogia. Indagou sobre as percepções das/os docentes universitários no que tange aos marcadores sociais de gênero e diversidade sexual, se havia um campo de tensões na abordagem desses marcadores na Educação, de que modo isso se manifestava na instituição em que trabalhavam e quais eram os posicionamentos das/os entrevistadas/os. Solicitou-se às/aos docentes que mencionassem suas leituras sobre a atuação dos movimentos sociais e a Educação no tocante às dimensões de gênero e diversidade sexual no século XXI.

O terceiro bloco envolveu o que denominei de currículo de Pedagogia. Incluiu pontos sobre qual abordagem de gênero e diversidade sexual era contemplada na disciplina e sobre quais eram as leituras das/os docentes universitárias/os sobre a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como marcos normativos que buscaram responder a algumas necessidades da sociedade civil.

O quarto bloco permeou as percepções das/os docentes universitárias/os sobre a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, além de retomar também as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). As questões buscaram verificar suas visões sobre a instituição no tocante à formação inicial em Pedagogia. Como última pergunta, solicitou-se às/aos docentes que avaliassem as políticas públicas em âmbitos federal, estadual e municipal e se elas têm garantido o direito à formação inicial das/os professoras/es e gestoras/es no que toca aos marcadores de gênero e diversidade sexual.

Nas palavras de Zago (2011), o processo da pesquisa empírica consiste em situar na entrevista uma relação social e singular, uma relação de confiança, pois a pesquisadora ou o pesquisador não pode ser interpretada/o como se não fosse tal pessoa, não pertencesse a um sexo/gênero, etnia e profissão ou outro marcador na sociedade. Essa foi uma relação construída no contato com o campo que marcou meu percurso com cada sujeito com que dialoguei.

De modo geral, apresentei a proposta de pesquisa às/aos docentes universitárias/os entrevistadas/os com explanação do tema e do objetivo conforme o Apêndice A. Em seguida, perguntei a cada sujeito se havia alguma dúvida e, posteriormente, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), assinado em duas vias, de forma que a/o participante pudesse guardar consigo informações básicas sobre a pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa seguiu os procedimentos de pesquisa em Educação e as orientações da Comissão de Ética da Faculdade de Educação da USP. Essas orientações são firmadas pelos princípios da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, pelos princípios gerais do Código de Ética da USP (Resolução nº 4.871/2001) e pelos princípios do Primeiro Documento da FEUSP (2006), todos derivados das Declarações e Convenções sobre Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988. Além disso, houve o repasse da informação de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, razão pela qual os nomes das instituições e dos sujeitos da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios.

Na próxima subseção, discorro sobre os caminhos trilhados nas universidades para as entrevistas com as/os docentes, bem como informações básicas sobre cada participante. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise posterior. Os resultados das entrevistas serão detalhados no Capítulo 3.

3.5.1 Os percursos na Universidade Federal Alfa

Na Universidade Federal Alfa, foram entrevistadas/os três docentes, que receberam os nomes fictícios de Cibeles, Ravi e Pietro, responsáveis por duas disciplinas – uma obrigatória e uma optativa – com foco em gênero e diversidade sexual no curso de Pedagogia da universidade. As/os duas primeiras/os são docentes

da disciplina obrigatória “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas”, e o último é docente da disciplina optativa “Tópicos em Ciências da Educação – Educação Sexualidade e Relações de Gênero”. As/Os docentes da Universidade Alfa foram entrevistadas/os entre 23 de novembro e 7 de dezembro de 2015.

Saliento que, por meio da Plataforma Lattes, localizei o nome da docente da universidade que seria a proponente da disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas”, tendo lecionado essa disciplina na década de 1990, informação posteriormente confirmada pela secretaria do departamento responsável na universidade. A secretaria informou, também, que essa docente estava afastada da instituição e respondia, naquele momento, por um cargo comissionado no Governo federal. Contatei, via *e-mail*, a docente, a qual me recomendou contato com o atual docente da disciplina para entrevista. Mesmo me propondo a ir ao local e na data determinados pela docente, ou mesmo propondo uma coleta de dados por *e-mail*, infelizmente a entrevista não foi concretizada devido a conflitos de agenda.

Em novembro de 2015, a secretaria da Faculdade de Educação da Universidade Alfa me informou que havia uma professora substituta trabalhando com a disciplina obrigatória “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas”, a professora Cibeles. Tentei contato com essa docente por *e-mail* e, na falta de retorno, compareci à universidade para tentar encontrá-la pessoalmente, no que obtive sucesso. A docente ouviu com tranquilidade a proposta da pesquisa e agendamos entrevista para a semana subsequente.

A professora Cibeles tinha 41 anos à época da entrevista, estado civil não informado, tendo atuado apenas em 2015 como professora da referida disciplina, mas trabalhava no Ensino Superior desde 2013. É graduada em História, mestre em Comunicação Social e doutora em Educação. A entrevista ocorreu em uma sala de aula da faculdade e teve duração de aproximadamente 45 minutos.

A professora Cibeles me indicou um professor efetivo – de nome fictício Ravi – que era, de fato, o docente da disciplina. Recebi a informação de que ele também estava, naquele momento, em um cargo de comissão no Governo federal exercendo atividades em Brasília. Enviei-lhe um *e-mail* e, após dez dias, ele me retornou. Marcamos a entrevista para a segunda quinzena de novembro de 2015, em Minas Gerais.

O professor Ravi tinha 40 anos na data da entrevista. Casado, com duas filhas, lecionava a disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas” desde 2013. Com graduação em Ciências Sociais, mestrado em Sociologia e doutorado em Educação, atuava no Ensino Superior desde 2005. É integrante de um grupo de pesquisa³⁵ que tem como escopo temas sobre Educação e juventude negra, gênero, raça no espaço escolar, bem como relações étnico-raciais e ações afirmativas. A entrevista foi realizada em sua sala na instituição e durou cerca de 45 minutos.

O professor Ravi me informou, ainda, que a universidade tinha algumas iniciativas que discutiam as temáticas de gênero e diversidade sexual por meio de projetos de extensão. Dentre eles, citou um programa com foco em ações afirmativas e um núcleo que trabalha com ênfase em direitos humanos, criado em 2005 e institucionalizado em dezembro de 2007, em convênio entre a Universidade Federal Alfa e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Lembrei-me, então, de que já havia participado dos projetos do referido núcleo e resolvi ir à sala que o abriga, situada em outra unidade dentro da universidade. Lá, um dos integrantes comentou sobre um professor da Faculdade de Educação – de nome fictício Pietro – que discute gênero e diversidade sexual no curso de Pedagogia.

Procurei, então, informações sobre o professor Pietro na Plataforma Lattes e no sítio eletrônico da Faculdade de Educação da Universidade Alfa. Identifiquei, na plataforma, que o professor Pietro era docente da disciplina “Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”. Vale destacar que os levantamentos de planos de ensino e ementas junto aos departamentos da Universidade Federal Alfa não suscitaram qualquer informação sobre essa disciplina. Busquei contato via *e-mail*, e o Professor Pietro respondeu na segunda tentativa, quando, então, marcamos uma entrevista.

O professor Pietro, solteiro e com 52 anos à época da entrevista, lecionava a disciplina “Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero” desde 2012. É graduado em Filosofia e mestre e doutor em Educação. É integrante de grupo de pesquisa com ênfase em gênero, sexualidades, raça-etnia,

³⁵ CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA – CNPq. Diretório de Grupo de Pesquisa no Brasil. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf>. Acesso em: 1 out. 2017.

classe social, geração e religião, bem como mídias digitais e formas de sociabilidade na Educação e fora dela. Possui projeto de pesquisa em andamento com foco em gênero e juventudes no âmbito escolar. Nosso encontro foi marcado próximo à residência dele, segundo sua sugestão. A entrevista aconteceu em um restaurante que estava vazio; porém, devido ao barulho por causa da circulação de ônibus, fazíamos pausas quando o ruído se intensificava, para não atrapalhar a gravação. A entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e seis minutos.

O itinerário de pesquisa é dinâmico e exige do pesquisador atenção aos sujeitos e ao objeto de pesquisa, que requerem um olhar ético constante, pois os ritmos da pesquisa social são diversos. Isso denota o contato com realidades diversas dos sujeitos no âmbito das instituições em que atuam e fora delas.

3.5.2 Os percursos na Universidade Federal Beta

Na Universidade Federal Beta, foram entrevistadas/os três docentes, que receberam os nomes fictícios de Clarice, Max e Kiara, as/os quais se revezavam para ministrar a disciplina obrigatória “Gênero e Sexualidade na Educação”. Na universidade, busquei contato com as/os docentes na segunda quinzena de outubro de 2015 via sítio eletrônico da instituição, sendo os contatos realizados pelos telefones constantes na página da instituição e por *e-mails* para a secretaria. As respostas chegaram no fim de novembro de 2015, e o primeiro encontro ocorreu em uma cidade da região Central de Minas Gerais, na Faculdade de Educação da universidade. As entrevistas com os três docentes ocorreram no período de 1º a 8 de dezembro de 2015.

A professora Clarice tinha 52 anos, morava em uma cidade da região Central de Minas Gerais e lecionava a disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação” desde 2012, embora já atuasse no Ensino Superior desde 2001. Tem graduação em Psicologia e mestrado e doutorado em Teoria Psicanalítica. Integra um grupo de pesquisa com ênfase em deficiência, subjetividade, diversidade, diferenças, práticas educativas e direitos humanos nos âmbitos escolar e não escolar. A entrevista foi realizada em uma sala de aula na Faculdade de Educação e durou aproximadamente 48 minutos.

O professor Max tinha 47 anos e lecionava a disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação” desde 2010, embora já atuasse no Ensino Superior desde 2005. Tem graduação, mestrado e doutorado em Psicologia. Integra um grupo de pesquisa que realiza investigações com enfoque em problematizações teórico-metodológicas propostas pelas diferentes abordagens sobre subjetividade, diversidade, diferenças e direitos humanos nos âmbitos escolar e não escolar. Tem projeto de pesquisa em andamento sobre gênero e sexualidades na Educação. A entrevista ocorreu na sala do professor na universidade e teve duração de aproximadamente uma hora.

A Professora Kiara, de 51 anos, foi a proponente da disciplina na universidade em 2008. Com graduação, mestrado e doutorado em Psicologia, atuava no Ensino Superior desde 1991. Participa de grupo de pesquisa com foco em gênero e sexualidade e em cultura sexual no âmbito da Educação. Tem projeto de pesquisa em andamento que analisa ações e projetos do Governo federal no tocante à promoção da igualdade de gênero. A entrevista foi proposta pela docente em um *shopping center* na região Centro-Sul da capital de Minas Gerais e teve a duração aproximada de 54 minutos.

3.5.3 Os percursos na Universidade Federal Gama

Na Universidade Federal Gama, foi entrevistada uma docente, que recebeu o nome fictício de Margarida. Era responsável pela disciplina optativa “Educação e Gênero”, a qual teve seu nome alterado para “Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação”, em 2016.

Após a entrevista com a docente, ao tentar buscar mais documentos sobre a trajetória da disciplina, notei que o PPP tinha sido alterado e constava uma nova disciplina, cujo nome é “Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação”. Realizei contato, em 2017, com a secretaria da Universidade Gama e fui informado de que o nome da disciplina – anteriormente “Educação e Gênero” – tinha sido alterado. Obtive cópia da ata em que constava essa modificação.

O contato ocorreu via *e-mail* na segunda quinzena de outubro de 2015, e a docente respondeu após dez dias, disponibilizando um encontro na primeira quinzena de novembro, pois, segundo ela, participaria de um evento em meu município de residência. Na data do evento, foi possível uma conversa inicial com a professora,

mas, devido ao barulho e ao fato de a professora estar almoçando, optei por não gravar a conversa. Reagendamos a entrevista para abril de 2016, quando, então, ela me recebeu em sua sala na Universidade Federal Gama.

Em outras palavras, a experiência com o campo da pesquisa denota que:

Para melhor escolher as datas, dias, horários e momentos mais propícios para as atividades de levantamento dos dados na pesquisa, será necessário então entender às particularidades rítmicas e temporais, para nos relacionarmos bem como nossos sujeitos, instituições, grupos, situações e contextos de pesquisa. Não somente os pesquisadores, mas também os sujeitos de pesquisas têm vivências temporalizadas com implicações para a pesquisa. Ambos, pesquisadores e sujeitos da pesquisa, estão envolvidos em cadeias e cadências rítmicas de seus tempos cotidianos, por vezes sentidos e vividos como tempos escassos. Tudo isso exige cuidado, sensibilidade e zelo dos pesquisadores no ardil do trabalho de campo e em suas relações com seus sujeitos de pesquisa. (TEIXEIRA, 2011, p. 88)

A professora Margarida tinha 56 anos, morava na região da Zona da Mata mineira e lecionava a disciplina “Educação e Gênero” desde 2006, embora atuasse no Ensino Superior desde 1987. É graduada em Psicologia e mestre e doutora em Educação. É integrante de um grupo de pesquisa que propõe investigações com foco sobre a Lei Maria da Penha, gênero e práticas pedagógicas e educativas. Tem projeto de pesquisa em andamento sobre a rede não especializada de enfrentamento da violência contra a mulher na Zona da Mata. A entrevista com a docente durou cerca de 35 minutos.

3.6 Procedimentos de análise das entrevistas

Após realizar as fases descritas anteriormente junto às três instituições pesquisadas, procedi às análises e à discussão de dados das entrevistas com o objetivo de compreender a trajetória de inserção das disciplinas nos cursos de Pedagogia.

Primeiramente, a etapa da transcrição de entrevistas gravadas no formato de áudio requer várias escutas atentas e releituras contínuas para alcançar uma nova posição de interpretação de dados pela pesquisadora ou pelo pesquisador. Trata-se de um exercício árduo e complexo, pois requer o registro da fala em documento escrito. Realizei o ato da transcrição de forma gradual e optei por não registrar expressões faciais e mensagens corporais no texto transcrito, mas cabe salientar que

os textos foram registrados em português padrão, mas com algumas marcas de oralidade.

A etapa da transcrição demanda novos aprendizados, retomadas frequentes das falas das/os entrevistadas/os e verificação regular da transcrição. Eduardo Manzini (2007, p. 4) destaca que

[...] o objetivo da transcrição é transpor as informações orais em informações escritas; nesse processo, ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem permear impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever. Essas impressões e hipóteses podem ser anotadas para depois serem investigadas pelo pesquisador.

Realizada a transcrição, ressalto que as “entrevistas foram privilegiadas como fontes de análise sempre que possível; contudo, há diversos momentos em que a documentação escrita se sobrepõe – não em uma relação hierárquica, mas em uma relação conceitual-informacional” (TAVANO, 2015, p. 42). Nesse sentido, ao utilizar as entrevistas como fontes de análise, tomei como base interpretativa a perspectiva da História Oral como metodologia fundante desse processo. As entrevistas, na condição de narrativas, apresentam registros de memórias, elementos do cotidiano que se entrelaçaram na experiência individual e coletiva (instituições, associações, movimentos sociais), e também são vistas na perspectiva de compreensão dos processos e vestígios da humanidade.

Diante dessas considerações, procurei ler as entrevistas na possibilidade de encontrar palavras-chave ou temas. Caminhando nessa direção, esquadrinhei as entrevistas na intenção de codificá-las. A opção por compilar na perspectiva de temas foi pensada da seguinte forma: (i) o tema ou afirmação acerca de um assunto; e (ii) um referente que pode ser um tema ou um eixo. Adotei a marcação do texto transcrito no Microsoft Word por cores de forma a facilitar a compreensão e o agrupamento em categorias.

A dimensão da técnica de categorização possibilita operacionalizar a classificação de aspectos que compõem um conjunto por características que apresentam diferenças ou que podem ser reagrupadas em torno de um título comum. Em conformidade com Maria L. Franco (2008), os critérios de categorização podem ser: (i) semântico (categorias temáticas), voltado ao sentido das palavras ou significados; (ii) sintático (e.g., verbos, adjetivos), voltado ao lugar das palavras na

frase; (iii) lexical (sentido das palavras); ou (iv) expressivo (e.g., perturbações da linguagem), voltado às dimensões de fala por gestos, atitudes, raivas e angústias.

Após a marcação e codificação de trechos da entrevista, fui agrupando-os em categorias com as suas respectivas descrições. Para delinear as análises das entrevistas, propus três categorias, a saber: (i) sobre o processo de inserção das disciplinas; (ii) sobre como se deu o envolvimento docente na criação das disciplinas; e (iii) sobre os desafios para manutenção das disciplinas.

Na primeira categoria – Sobre o processo de inserção das disciplinas –, busquei indicar os caminhos que foram construídos para a inserção da disciplina com abordagem em gênero e diversidade sexual nas três instituições públicas de Ensino Superior. Procurei captar a historicidade em que foram criadas, quais as estratégias de proposição da disciplina na área de Educação, bem como se houve ações contrárias à inserção da disciplina e outros movimentos no entorno.

Na segunda categoria – Sobre como se deu o envolvimento docente na criação das disciplinas –, busquei delinear como cada docente obteve vivência, experiência com o tema em estudo no curso de sua vida, permeando relações familiares, formação inicial docente e formação continuada, vivências que ajudaram nos encaminhamentos para a inserção dessa disciplina em foco. Nesse ponto, delineei narrativas que mencionavam dimensões sobre experiência docente, militância, grupo de estudo e comissões.

Na terceira categoria – Sobre os desafios para manutenção das disciplinas –, busquei expor os desafios para a manutenção das disciplinas. Nela, identifiquei os desafios para se dar continuidade às disciplinas e as situações que exigiram mudanças operacionais e contextuais. Procurei traçar aspectos que foram mencionados nas entrevistas na seguinte perspectiva: qualificação docente enquanto formação inicial e/ou continuada; e discussão sobre os marcadores sociais de gênero e diversidade sexual.

3.7 Perfil, experiências e trajetórias docentes

Transcorrido o contato com as/os docentes para a realização das entrevistas, foi possível traçar um perfil das/os participantes para melhor compreensão de suas experiências nas trajetórias de inclusão de disciplinas relacionadas às relações de gênero e diversidade sexual na formação inicial de educadoras/es. O Quadro 9 sintetiza a formação inicial das/os docentes e os seus vínculos institucionais na área de Educação.

Quadro 9 – Docentes entrevistados, segundo disciplina e atuação

Docente	Instituição / Data da Entrevista	Formação	Disciplina	Atuação no Ensino Superior
Max	U. F. Beta 01/12/2015	Graduação em Psicologia / Mestrado em Psicologia / Doutorado em Psicologia	Gênero e Sexualidade na Educação	Desde 2005
Kiara	U. F. Beta 08/12/2015	Graduação em Psicologia / Mestrado em Psicologia / Doutorado em Psicologia	Gênero e Sexualidade na Educação	Desde 1991
Clarice	U. F. Beta 01/12/2015	Graduação em Psicologia / Mestrado em Teoria Psicanalítica / Doutorado em Teoria Psicanalítica	Gênero e Sexualidade na Educação	Desde 2001
Cibele	U. F. Alfa 23/11/2015	Graduação em História / Mestrado em Comunicação Social / Doutorado em Educação	Escola e Diversidade: Interfaces Políticas	Desde 2013 (professora substituta)
Ravi	U. F. Alfa 24/11/2015	Graduação em Ciências Sociais / Mestrado em Sociologia / Doutorado em Educação	Escola e Diversidade: Interfaces Políticas	Desde 2005
Pietro	U. F. Alfa 07/12/2015	Graduação em Filosofia / Mestrado em Educação / Doutorado em Educação	Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (optativa)	Desde 1996
Margarida	U. F. Gama 01/03/2016	Graduação em Psicologia / Mestrado em Educação / Doutorado em Educação	Educação e Gênero	Desde 1987

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados das entrevistas e da Plataforma Lattes.

Ao todo, foram quatro docentes mulheres e três homens, sendo que, durante a entrevista, dois deles se identificaram como homossexuais. Nota-se uma variedade de cursos na formação inicial das/os docentes dentro da área de Ciências Humanas. Apenas três docentes (Pietro, Cibeles e Ravi) apresentaram atuação na Educação Básica, e a inserção no Ensino Superior do grupo entrevistado compreende o período de 1987 a 2013.

Outro aspecto a ser mencionado é que o *corpus* de entrevistadas/os estava previsto para ser realizado com dez docentes. No entanto, dois docentes da Universidade Federal Alfa disseram que não conseguiriam responder de forma adequada à pesquisa, pois exerciam outras atividades profissionais no momento, e o terceiro docente, que acompanhou a trajetória da disciplina na Universidade Federal Gama, havia pedido exoneração da instituição.

Neste capítulo, busquei delinear minha caminhada metodológica tendo como ponto de partida a revisão bibliográfica e documental e, posteriormente, a realização de entrevistas semiestruturadas em três instituições públicas de Ensino Superior nas regiões Central e Zona da Mata de Minas Gerais.

No próximo capítulo, realizo a análise do material de campo a fim de traçar o contexto histórico das três instituições pesquisadas. Discorro sobre a trajetória de inserção das disciplinas (duas optativas e duas obrigatórias) com foco em gênero e diversidade sexual e sua realização nos respectivos cursos de Pedagogia. Abordo os desafios para a docência trabalhar com essas disciplinas além da perspectiva transversal e as experiências que estão ligadas nessa atuação docente.

Joan Scott (1999), ao empregar a palavra experiência, destaca a polissemia que ela apresenta, mas indica uma possibilidade importante de trabalho com esse termo. A autora explicita que dialogar com o termo experiência requer uma compreensão dos processos históricos que são concebidos nos âmbitos dos discursos e que envolvem a produção dos sujeitos nos espaços que eles ocupam.

4 AS TRAJETÓRIAS DE INSERÇÃO DE QUATRO DISCIPLINAS COM FOCO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir [sic] sobre a história da sua disciplina [...], de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção [sic] nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.
(António Nóvoa, 1996)

Neste capítulo, realizo a análise do material de campo, por meio da qual busco compreender como se deram as trajetórias de inserção das disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual nos cursos de Pedagogia em três instituições federais de Ensino Superior em Minas Gerais – a Universidade Federal Alfa, a Universidade Federal Beta e a Universidade Federal Gama. Discorro sobre as trajetórias de quatro disciplinas – duas obrigatórias e duas optativas – com foco em gênero e diversidade sexual, quais sejam: (i) Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais (Universidade Federal Alfa); (ii) Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (Universidade Federal Alfa); (iii) Gênero e Sexualidade na Educação (Universidade Federal Beta); e (iv) Educação e Gênero (Universidade Federal Gama).

Início com uma breve descrição do histórico de cada uma das universidades e de como foram constituídos os cursos de Pedagogia e as disciplinas sob escrutínio. Em seguida, apresento uma classificação específica para explorar a inserção de gênero e diversidade sexual nos cursos de Pedagogia das referidas faculdades. As categorias são descritivas e buscam investigar: (i) trajetórias de inserção das disciplinas; (ii) envolvimento docente na criação das disciplinas; e (iii) desafios para manutenção das disciplinas. A partir desse ponto, passo à sistematização das questões levantadas nessas três categorias para, assim, captar as trajetórias de inserção de gênero e diversidade sexual na formação de professoras/es nessas três universidades.

4.1 Breve histórico das universidades Alfa, Bete e Gama: cursos de Pedagogia e disciplinas com foco em gênero e diversidades sexual

A proposta é apresentar informações que caracterizem a universidades Alfa, Beta e Gama, os cursos de Pedagogia dessas instituições e as disciplinas com foco em gênero e diversidades sexual. Para tal, inicio com um recorte sobre a história da cada instituição; em seguida, procedo à caracterização dos cursos e das disciplinas.

4.1.1 *Sobre a Universidade Federal Alfa e as disciplinas “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais” e “Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”*

O processo constitutivo da Universidade Federal Alfa foi iniciado em 1927 como instituição privada, mas beneficiária de subvenções estaduais. A sua federalização ocorreu em 1949 em virtude de ações das congregações da própria universidade e se concretizou no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

A Universidade Federal Alfa apresenta uma população universitária que abrange 48.949 discentes segundo censo institucional atualizado em 26 de novembro de 2015: 33.242 discentes da graduação (presencial e a distância); 14.013 discentes de pós-graduação; e 1.694 discentes na Educação Básica e profissionalizante (BRASIL, 2017). No Magistério Superior, há 2.818 docentes e, no Magistério dos Ensinos Básico, Técnico e Tecnológico, há 111 docentes. Ao todo, são 4.299 técnicos-administrativos em Educação.

A Faculdade de Educação é resultado do desdobramento do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, à época responsável pelos cursos de Pedagogia e de Didática. O curso de Pedagogia foi regulamentado por meio do Decreto nº 19.582 em 1931, mas teve sua organização estabelecida pelo Decreto-Lei nº 1.190 em 1939 que tratava da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, na qual tinha uma secção de Pedagogia. Na Universidade Federal Alfa, começou a funcionar em 1943, na então chamada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No período de 1943 a 1968, o curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa teve como função a formação de professoras/es para o ensino Normal e de técnicos em Educação, sendo que essas/es profissionais não apresentavam atribuições com delimitações claras.

Em 1968, a Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540, induziu a modernização e expansão das instituições universitárias, com destaque para as universidades federais. Nesse sentido, a antiga Faculdade de Filosofia foi transformada em várias faculdades e institutos, como: Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Exatas, Instituto de Geociências, Faculdade de Letras e Faculdade de Educação (SAVIANI, 2010; BRASIL, 2015).

Por meio da Lei nº 5.540/1968 também surgiu o especialista em Educação. O curso de Pedagogia teve que se adequar às diretrizes da Reforma Universitária descrita pelo Parecer nº 252/1969 (BRASIL, 1969a) e pela Resolução do Conselho Federal de Educação nº 2/1969, que fixou o mínimo de conteúdo e de duração (BRASIL, 1969b). Esses atos foram baseados na concepção “de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituída por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224).

Conforme Brasil (1971), a Lei nº 5.692/1971 fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Esse dispositivo legal propôs uma reforma da Educação Básica no território brasileiro, dentre as quais se destaca a extinção das Escolas Normais³⁶. O resultado dessa formação passou a ser realizada em uma habilitação do ensino de segundo grau denominada Magistério.

Em 1983, tem-se a realização do Seminário de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, que partiu de uma concepção de política educacional e visava a uma integração dos diversos graus de ensino e de todas as formas de recursos humanos. Para Scheibe e Aguiar (1999, p. 237),

³⁶ Segundo Schaffrath (2006), a Escola Normal no Brasil foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, em 1835. O curso Normal então criado tinha o objetivo de formar professoras/es para atuarem no magistério de Ensino Primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de Ensino Primário. Desde então, o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações. Não obstante, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50 como instituição pública fundamental no papel de formação dos quadros docentes para o Ensino Primário em todo o País. (Verbete elaborado por Marlete dos Anjos Silva Schaffrath. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm>. Acesso em: 01 Jan 2017).

a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) foi instituída pelas/os educadoras/es e estudantes presentes no Encontro Nacional de Belo Horizonte, em novembro de 1983, com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão sobre a reformulação dos cursos de formação da educadora e do educador e acompanhar as ações do MEC junto aos cursos de licenciaturas. A CONARCFE atuou até 1990, quando se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa é ofertado nos turnos diurno e noturno, com disponibilidade de 66 vagas em cada turno, o que totaliza a oferta de 132 vagas por ano, sendo o curso organizado em semestres com duas entradas por ano. A seguir, descrevo dados discentes de matrícula e conclusão no período de 1/2015 a 1/2017 (cf. Quadro 10).

Quadro 10 – Dados discentes de matrícula e conclusão no período de 1/2015 a 1/2017

Ano / Semestre	Discentes concluintes do noturno	Ano / Semestre	Discentes concluintes do diurno
2015/1	27	2015/1	22
2015/2	18	2015/2	38
2016/1	30	2016/1	17
2016/2	26	2016/2	34
2017/1	39	2017/1	13

Fonte: elaboração própria. Dados obtidos junto a secretaria do curso de Pedagogia em 2018³⁷.

Ao abordar a trajetória de uma disciplina, diversos aspectos são fundamentais para sua compreensão. Dentre eles, um que marca singularidades da disciplina por contraste com outros campos corresponde aos aspectos teóricos e metodológicos. Além disso, é importante conhecer características como: nome; unidade responsável dentro dos departamentos do curso de Pedagogia; carga horária; classificação como modalidade obrigatória, optativa ou eletiva; quantidade de créditos; existência de pré-requisitos ou não para sua matrícula; nível de ensino (graduação, pós-graduação) para o qual será ofertada; justificativa da sua criação; e dados da implementação.

³⁷ Relatório obtido via sistema interno do Departamento de Registro e Controle Acadêmico.

A disciplina obrigatória “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais” surgiu como optativa em 1995 e tornou-se obrigatória em 2007. Com carga horária de 30 horas, é ofertada pelo curso de Pedagogia no quarto período e aberta às demais Licenciaturas. Apresenta como objetivos:

identificar e analisar dos limites e possibilidades na garantia do respeito à diversidade como parte integrante do direito à educação; debater sobre as ações dos movimentos sociais na busca pela superação das desigualdades, pela garantia dos direitos coletivos e pelo respeito à diversidade; analisar as respostas do Estado às lutas dos movimentos sociais pelo reconhecimento da diversidade no tocante à construção de políticas públicas de educação; problematizar o reconhecimento da diversidade (gênero, diversidade sexual, étnico-racial, juvenil, indígena, do campo, das pessoas com deficiência) na formação de professores, bem como nas práticas pedagógicas e no âmbito curricular. (BRASIL, 2012)

Já a disciplina optativa “Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero” foi criada em 2012, com carga horária de 60 horas. É ofertada de forma irregular pelo curso de Pedagogia, ou seja, sua oferta não é uma constante, mas é aberta como eletiva para outras Licenciaturas. Segundo (BRASIL, 2014) o programa de curso, a disciplina tem como objetivos:

propor um conhecimento panorâmico sobre as relações de gênero e diversidade sexual; compreender os impactos do sexismo, homofobia e heteronormatividade no cotidiano da escola; oferecer múltiplas abordagens acerca das relações entre escola e a dimensão da equidade de gênero, diversidade sexual e os pressupostos que orientam a educação sexual na escola. (BRASIL, 2014, p.1).

4.1.2 Sobre a Universidade Federal Beta e a disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação”

A Universidade Federal Beta foi criada em 21 de agosto de 1969, com a união da Escola de Farmácia (fundada em 1839) e da Escola de Minas (fundada em 1876). Especificamente o Instituto de Ciências Humanas e Sociais, que atualmente abriga os cursos de História, Letras e Pedagogia, surgiu em 1979, na região Central de Minas Gerais (BRASIL, 1969).

Em 1982, foi criado Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, que iniciou suas atividades respondendo pelas disciplinas de graduação dos ciclos básicos da Escola de Minas, Farmácia e Nutrição. Segundo a instituição, o referido Instituto abarca os

curso de graduação em Ciências Biológicas, Matemática, Ciência da Computação, Estatística, Física, Química e Química Industrial. Atende também às disciplinas básicas de cursos da área da Saúde, como Medicina e Educação Física.

Em 2003, foi inaugurado o Centro de Educação Aberta e a Distância, cujo núcleo oferta cursos na modalidade a distância no âmbito de graduação, pós-graduação e extensão. Tem um foco na formação de profissionais da Educação e gestoras/es públicas/os que atuam nas formações inicial e continuada. Os números da Universidade Federal Beta apontam onze unidades acadêmicas, com um total de 10.730 discentes matriculados no segundo semestre de 2014, dos quais 2.476 estão discentes matriculados a distância.

O curso de Pedagogia foi criado em 2008 e oferta 40 vagas por período (turnos vespertino e noturno) com disciplinas semestrais. O curso atende a uma necessidade da região da Zona da Mata, cujos residentes até então precisavam buscar formações em outras regiões. É voltado para a formação de docentes que pretendem atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, bem como atuar na Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar e em outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos.

Os dados apurados nos semestres de 2015/1 a 2017/2 na secretaria da Universidade Federal Beta apontam que o curso de Pedagogia dispõe do perfil disposto no Quadro 11.

Quadro 11 – Dados discentes de matrícula e conclusão nos semestres de 2015/1 a 2017/2

Ano / Semestre	Discentes matriculados	Ano / Semestre	Discentes concluintes
2015/1	51	2014/2	25
2015/2	58	2015/1	19
2016/1	62	2015/2	17
2016/2	56	2016/1	12
2017/1	63	2016/2	19
2017/2	40	2017/1	29

Fonte: elaboração própria. Dados obtidos junto a secretaria do curso de Pedagogia em 2017.

A composição discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal Beta apresenta a seguinte configuração: 86,53% são mulheres, e 13,47% são homens. O quadro de docentes que ministravam aulas para o curso de Pedagogia estava constituído de 37 indivíduos no segundo semestre de 2017.

A disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação” foi criada em 2008, no mesmo ano em que foi inaugurado o curso de Pedagogia da instituição. A disciplina, ofertada pelo curso de Pedagogia no quinto período, apresenta uma carga horária de 30 horas e é aberta como eletiva às demais Licenciaturas. Está inserida no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos conforme os incisos I, II e III do artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que trata do conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. O programa da disciplina (BRASIL, 2015) não apresenta objetivos a serem alcançados, o que de alguma forma denota uma lacuna no planejamento, pois a definição de objetivos é uma das etapas para que sejam selecionados os conteúdos programáticos.

4.1.3 Sobre a Universidade Federal Gama e a disciplina “Educação e gênero”

A Universidade Federal Gama originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, criada pelo Decreto nº 6.053, de 30 de março de 1922. A instituição tem dois *campi* na região da Zona da Mata.

Na década de 1940, houve uma intensa mobilização política para transformar a Escola Superior de Agricultura e Veterinária em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. De acordo com Brasil (1950) por meio do Decreto Estadual nº 3.292, de 25 de maio de 1950, foi aprovado o Estatuto da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Mais tarde, ocorreu a federalização por meio do Decreto nº. 64.825/1969, assinado no governo do Presidente Arthur da Costa e Silva.

O curso de Pedagogia foi criado em 1971 e passou pelas transformações curriculares que a formação de professoras/es vivenciou a partir de sua criação, especialmente com os marcos normativos da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Tal legislação impulsionou a reformulação do PPP do Curso de Pedagogia da instituição em 1999.

Segundo dados obtidos junto à secretaria acadêmica da Universidade Federal Gama, tem-se a seguinte visualização disposta no Quadro 12 acerca do período de 2014 a 2017. A composição atual do curso corresponde a 30 docentes, dos quais 21 são professoras e nove são professores.

Quadro 12 – Dados do curso de Pedagogia no período de 2014 a 2017

Matrículas	Concluintes
221	181

Fonte: elaboração própria.

Mais tarde, houve uma nova reformulação do curso, que visou atender às orientações contidas no Parecer CNE/CP nº 05/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e à Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Tais legislações resultaram em um novo PPP, divulgado em 2016. O curso de Pedagogia atualmente tem foco na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em pesquisa e gestão. Oferta 60 vagas no turno noturno.

A disciplina “Educação e Gênero” foi criada em 2006, após 35 anos de criação do curso de Pedagogia. Integra a formação complementar geral da matriz curricular, conforme PPP do curso (BRASIL, 2016), denotando onde foi situada dentro da proposta curricular. É ofertada no último período do curso, dispõe de uma carga horária de 60 horas e é aberta como eletiva às demais Licenciaturas. Não apresenta pré-requisitos para matrícula e tampouco descreve objetivos em seu programa. A não descrição de objetivos no programa de ensino deixa uma lacuna na percepção da abordagem da disciplina.

Na próxima seção, descrevo as trajetórias de inserção das referidas disciplinas, trajetórias essas que procurei elucidar a partir das falas das/os docentes.

4.2 Trajetórias de inserção de disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual no curso de Pedagogia

Para entender a trajetória das disciplinas sob escrutínio, optei por explorar as diversas formas de inserção dessas disciplinas nas três instituições. Busquei indicar os caminhos que foram construídos para essa inserção e captar a historicidade em que foram criadas, as estratégias de proposição da disciplina na área de Educação e a existência ou não de ações contrárias à inserção da disciplina e outros movimentos circunscreventes. Apresento aspectos ligados às variáveis de contexto externas à sala de aula, no nível da universidade, do País e do Estado, que influenciaram o processo de inserção das disciplinas.

4.2.1 Trajetórias de inserção das disciplinas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa

O curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa tem uma característica relevante: é o único com duas disciplinas específicas de gênero (*i.e.*, “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”, obrigatória; e “Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, optativa).

A disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais” foi criada como optativa em 1995. Apesar de intensa procura por documentos de sua criação, não foram localizados registros oficiais (*i.e.*, atas ou memorandos) que mencionassem sua criação nessa data; contou-se apenas com relatos de docentes e informações via Plataforma Lattes, que disponibiliza, em um único sistema, uma base de dados de currículos, grupos de pesquisa e instituições.

As diretrizes curriculares homologadas em 2006 levaram a uma ampla revisão na matriz curricular da Universidade Federal Alfa, que, por sua vez, afetou também o *status* da disciplina. Marcada pela participação de docentes dos departamentos da Faculdade de Educação, a revisão gerou uma nova proposta curricular, divulgada em 2007, e considerava a formação docente com olhar em gestão e pesquisa. Inicialmente, a proposta tinha três pautas em destaque, quais sejam: (i) a ampliação e aperfeiçoamento da formação docente; (ii) a garantia de uma formação de qualidade nas áreas de gestão e pesquisa; e (iii) a ampliação das possibilidades de trajetórias

curriculares com enfoques diferenciados e por meio de disciplinas optativas e eletivas³⁸ para a integralização curricular de atividades teórico-práticas definidas pelas/os discentes.

A nova leitura da matriz curricular foi debatida por diversas/os docentes e gerou mudanças no curso de Pedagogia. Especificamente, ocorreram redução de carga horária de disciplinas (e.g., “Política Educacional”) e exclusão da disciplina “Coordenação Pedagógica I”. Além da “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”, foram criadas outras disciplinas com carga horária de 30 horas, como: “Política e Administração dos Sistemas Educacionais”; “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”; “Organização do Ensino Fundamental e Organização da Educação Infantil”.³⁹ Nesse movimento de reestruturação do currículo, a disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais” passa a compor a matriz curricular com carga horária de 30 horas.

As/os professoras/es Ravi e Cibele relatam que a disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais” já existia antes das suas entradas como docentes. Mesmo assim, Ravi – que foi discente de graduação e pós-graduação na Universidade Federal Alfa, atuou em 2007 na instituição como professor substituto e em 2012 ingressou como professor concursado – conhece um pouco da trajetória de inserção da disciplina obrigatória “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”. Segundo ele, a reformulação curricular do curso de Pedagogia, em 2008, tornou a disciplina, que antes era optativa, em obrigatória⁴⁰. Ele destaca esse percurso, uma vez que havia uma docente que já atuava com a disciplina e, inclusive, foi sua orientadora no doutorado. De acordo com Ravi, ele assumiu a disciplina em 2012, logo após a docente responsável se afastar para exercer o mandato de reitora.

O professor relata que a disciplina possuía um desenho mais genérico, com discussão de diversidade, abarcando a possibilidade de abordar a inclusão na

³⁸ Diferença entre as disciplinas optativas e eletivas já anunciadas no Capítulo 2.

³⁹ Dentre os documentos que compõem essa proposta de reforma curricular do currículo de Pedagogia, foram localizados os seguintes artefatos: Ata nº 07/2007 (Congregação da Faculdade de Educação – reunião realizada em 17 de julho de 2007); Ata nº 08, da reunião realizada em 3 de julho de 2007 (Colegiado de Curso de Graduação em Pedagogia); e Ofício de Gabinete nº 108/07, enviado pela Diretora da Faculdade de Educação à Reitoria em 18 de julho de 2007, com a proposta de Reforma do Currículo de Curso de Pedagogia.

⁴⁰ O docente cita 2008, mas o ano da reforma curricular a que ele se refere é 2007, conforme a proposta de reestruturação do currículo do curso de Pedagogia.

perspectiva da Educação Especial. Na percepção de Ravi, a abordagem dada à disciplina passa por mudanças em função da pessoa que estiver associada a ela, mas, ao mesmo tempo, trata-se de uma disciplina muito potente na possibilidade de fazer abordagens mais diversas.

Ravi coloca que suas aulas têm como eixo uma provocação sobre a construção social da diversidade a fim de construir uma linguagem compreensível para as/os discentes, envolvendo a abordagem teórica e o recurso de estratégias didáticas para o entendimento da nomeação e identificação dos pertencimentos identitários. Além disso, para ele, a disciplina precisa considerar um ambiente que gere conexões em todas as dimensões da diversidade, especialmente a de gênero, pois, na leitura do docente, normalmente os cursos de Pedagogia possuem turmas eminentemente femininas e o foco da disciplina deve considerar os sujeitos que a compõem.

O professor demonstra compreender a densidade da disciplina e procura iniciar a discussão com obras importantes na área. Cita especialmente o livro *Como se Ensina a Ser Menina*, em que Montserrat Moreno (2003) descreve os processos sociais que constroem papéis de gênero e como esses papéis são compartilhados entre homens e mulheres, sendo naturalizados a partir de uma visão sexista.

Nota-se que, na visão do docente, a construção da disciplina necessita considerar os conhecimentos prévios das/os discentes, mas precisa propor novos olhares e desafios para rever concepções e problematizar a realidade da Educação Básica. O engajamento docente na criação da disciplina no curso de Pedagogia é, na concepção do docente, baseado numa organização do planejamento das aulas com ações pedagógicas desafiadoras e que estimulem a participação das/os estudantes de uma maneira geral.

Por sua vez, Cibele frisa que a disciplina já existia quando assumiu o contrato temporário de trabalho no curso de Pedagogia na instituição e que a primeira vez em que deu a disciplina foi em 2015. Sublinha que recebeu uma ementa da disciplina de outras/os professoras/es que teriam trabalhado nela. Além disso, destaca a relevância de o curso de Pedagogia ofertar uma disciplina obrigatória, especialmente no debate para a formação de professoras/es.

A docente valoriza a abordagem da disciplina, dado que ter um espaço dentro da matriz curricular na universidade denota uma conquista e, ainda que seja um

trabalho de longo prazo, é necessário realizá-lo. Ao relatar sobre seu vínculo, a docente expõe as mudanças que a academia vivencia no plano do trabalho docente e a relevância de estar preparada para as discussões da temática de gênero e diversidade sexual.

Cibele descreve que há um limite na formação de professoras/es nessa temática, pois, mesmo a universidade possuindo grupos de pesquisa sobre gênero e diversidade sexual, há uma dificuldade de apropriação por parte das/os futuras/os docentes. Segundo a professora, a dificuldade em trabalhar os temas não se restringe à formação inicial; estende-se também para a formação continuada, o que pode ser associado à complexidade do tema e, especialmente, a questões religiosas. Ademais, outra questão levantada pela docente é a ausência de um processo de sistematização de diálogos sobre gênero e diversidade sexual nas faculdades dentro da própria universidade, pois o agrupamento desses diálogos potencializaria o debate de forma pedagógica e mudaria a perspectiva de debates fragmentados. Félix (2015, p. 229), ao apresentar argumentos sobre a relevância de se incorporar a perspectiva de gênero na formação docente, descreve que “uma formação se dá na relação entre princípios teóricos e práticos, sendo necessário tempo para desconstruir pressupostos adquiridos em nosso processo de socialização na nossa cultura”.

Já a disciplina optativa “Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero” foi criada pelo docente Pietro, em 2012. Ele se tornou docente do curso de Pedagogia na instituição em 2010, na disciplina obrigatória de “Sociologia da Educação”, mas já atuava no Ensino Superior desde 1996, além de ter tido experiência na Educação Básica no período de 1991 a 2009.

A criação dessa disciplina ocorreu em virtude de suas incursões nas disciplinas “Sociologia da Educação” e “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Popular”, para as quais, segundo a percepção de Pietro, a organização das aulas passa pelo debate sobre o que é sociedade, como ela se organiza e a relação entre sociedade e Educação. O docente destaca que, ao discutir os clássicos da Sociologia, ele introduz um debate sobre a socialização de meninas/os, a perspectiva de carreira escolar para elas/es e a relação desses sujeitos na escola e com as/os profissionais que ali atuam.

Pietro, que atua no curso de Pedagogia, narra que já trabalhou em cursos ligados ao Plano Nacional de Combate à Homofobia com um docente do curso de Psicologia na Universidade Federal Alfa. Segundo Pietro, a experiência que adquirira nessas formações possibilitou a oferta de uma disciplina que tivesse como foco as/os discentes, pois, na perspectiva dele, algumas/ns não têm informação sobre o debate no campo das relações de gênero e da educação sexual.

Em nenhum momento da narrativa do docente houve menção a grupos contrários à inserção da disciplina. Segundo ele, no processo de constituição e inserção da disciplina, cada docente opta por escolhas teóricas e as abordagens dentro de cada campo disciplinar, com possíveis hierarquias, tais como Educação e gênero, currículo *queer* etc. Na sua narrativa, a discussão na universidade aparece como muito periférica, restrita aos núcleos e às/aos profissionais que apresentam interesse e acesso ao tema. Em sua entrevista, não há menção ao compartilhamento da disciplina optativa, mas, no programa de curso da disciplina, consta também outro docente que atua em pesquisas no âmbito da Psicologia Social, sexualidade, gênero e diversidade sexual.

Pietro relatou que, raramente, a universidade promove discussões sobre gênero e diversidade sexual, seja no âmbito da formação continuada, de seminários, de congressos, de oficinas ou de projetos de iniciação à docência. Tais ações, ainda que raras, também compuseram sua experiência como docente, e ele posteriormente buscou planejar sua disciplina com foco em gênero e diversidade sexual para oferecer uma formação mais substancial.

Contou também que há docentes de outros departamentos da Faculdade de Educação que têm projetos de extensão e grupos de pesquisas ligados ao tema, mas com abordagens diversas e de forma isolada. Inclusive mencionou docentes que lecionam as disciplinas de currículo e apresentam um recorte sobre a temática de gênero e diversidade sexual, possivelmente fazendo referência à transversalidade de gênero. Segundo Silvia Yannoulas, Adriana Vallejos e Zulma Lenarduzzi (2000, p. 420),

o termo transversalidade denota não só a necessidade de abordar a problemática de gênero a partir das diferentes disciplinas, mas também a noção de que os problemas de gênero encontram-se [sic] em todas as disciplinas transversais a elas e que constituem eixos de reflexão que não podem ser ignorados.

Pietro recorda outra disciplina cujo nome menciona como “Diversidade e Educação”, mas na verdade seria “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”, inclusive mencionando o nome do docente que atuava nela. Na sua percepção, a disciplina, de 30 horas, discute a questão das diferenças no campo educacional e tem um amplo campo de trabalho e discussão (e.g., negros e indígenas). A complexidade de cada discussão fica restrita quase a um encontro por semana, e isso indica uma questão que merece ser repensada dentro da matriz curricular.

As considerações sobre as trajetórias de inserção no curso de Pedagogia na instituição Alfa podem ser visualizadas da seguinte maneira. Há reflexos das diretrizes curriculares que, associadas às novas demandas na formação docente, impulsionaram uma nova matriz curricular. As/Os docentes Ravi e Cirlene conhecem parcialmente a trajetória de inserção da disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”. Ravi descreve um olhar mais ampliado do que Cirlene sobre a historicidade da inserção e tem ciência sobre a docente que propôs da disciplina, mas não dispõe de muitos dados sobre o momento inicial de inserção da disciplina em 1995. Por sua vez, o docente Pietro, que propôs a disciplina “Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, evidencia que sua intenção era construir um espaço de debate com a proposição de novas leituras teóricas e epistemológicas na formação no curso de Pedagogia e inclusive na universidade, considerando as ações pontuais que a instituição tem criado nessas temáticas.

As trajetórias de inserção são marcadas por ações das/os docentes, em sua maior parte, de forma individual e, em alguns momentos, com o estabelecimento de parcerias com outras/os profissionais da Educação. Essas ações são assinaladas também por experiências de formação e profissionais e relatadas por práticas pedagógicas nas disciplinas.

4.2.2 Trajetórias de inserção da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Beta e a disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação”

A disciplina obrigatória “Gênero e Sexualidade na Educação”, da Universidade Federal Beta, criada em 2008, foi sugerida pela professora Kiara, sendo que a primeira proposta pedagógica do curso de Pedagogia em 2008 já trazia a intenção da disciplina.

Nessa universidade, foram entrevistadas/os três docentes: Kiara, Clarice e Max. Na percepção da professora Kiara, a proposta da disciplina já era robusta desde a sua concepção; porém, embora pensada para uma carga horária de 60 horas, foi implantada com 30 horas. Segundo a docente, foram poucas as reuniões para discutir a inserção, em virtude de outras demandas na implantação do curso de Pedagogia, mas a adesão à proposta da disciplina ocorreu sem muitos embates, o que sugere que houve um relativo consenso entre as/os profissionais envolvidas/os.

Na discussão sobre a inserção de disciplinas no curso de Pedagogia, a docente Kiara descreveu que, dentre as possibilidades da matriz curricular, surgiu um debate sobre a disciplina específica na área de raça-etnia. Foi nesse momento que ela propôs a disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação”, considerando alguns aspectos específicos, como: a formação das/os pedagogas/os, o foco no sujeito no processo formativo e sua atuação na Educação Básica. Na perspectiva da docente, uma formação atenta a esses marcadores sociais indica uma intencionalidade da academia em romper com o silêncio curricular sobre essas questões e possibilitar às/aos discentes uma visão que busque compreender suas experiências de constituição como sujeitos no processo formativo.

Na construção da disciplina, a docente identifica a relevância de se ter a possibilidade do debate em sala de aula e relata a necessidade de compreender os silêncios e lidar com as percepções religiosas na sala (notadamente as falas e atitudes de vieses evangélico e católico). Ela descreve que é necessário compreender a constituição da disciplina considerando os sujeitos, pois, além desses comportamentos, é preciso argumentar sobre a importância da laicidade do Estado na escola enquanto espaço público.

Consoante a docente Clarice, a disciplina já existia no curso de Pedagogia quando ela entrou na instituição. Sua aproximação com a disciplina se deu pela realização de projetos de extensão na área da juventude que abordam os eixos de gênero, sujeito e diversidade. Ela ainda descreve que, dentro da universidade, os temas de gênero e diversidade sexual são relevantes, mas o trabalho e a participação são muito restritos. Ressalta que, além da disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação”, a disciplina “Psicologia da Educação” busca colocar o assunto em pauta, mas fica limitada a dois módulos.

Clarice atuou como professora contratada no curso de Pedagogia no período de 2008 a 2009 e retornou como concursada em 2012. Ao mencionar que a disciplina “Psicologia da Educação” aborda gênero e diversidade sexual, ela está retomando sua experiência em lecionar essa disciplina também. Destaca que já atuou na disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação” pelo menos três vezes e reconhece a importância da formação teórica da disciplina, mas também está aberta a procedimentos didáticos para adequar a sua disciplina a novas leituras do cotidiano.

A docente defende que a disciplina deve estar atenta ao desenvolvimento das/os discentes, com foco nas experiências das/os cursistas, pois isso possibilita a construção de uma formação crítica e cidadã. Acredita que cada turma requer novas práticas e reelaboração de estratégias didáticas que favoreçam a mais ampla participação possível das/os discentes, o que inclui as redes sociais para reflexões sobre o conteúdo, haja vista que a carga horária da disciplina é restrita. A utilização de novas estratégias didáticas incluindo como recursos as redes sociais – com a postagem de reportagens, iconografia, música e outros artefatos – denota uma abertura da docente em acolher novas linguagens na criação da disciplina, pois ela menciona que a carga horária é insuficiente para lidar com um tema de tal complexidade. A docente compreende essa adoção de novas estratégias como uma manobra da disciplina para refletir sobre gênero e sexualidade, pois a percepção da professora é levar às/aos discentes uma aproximação com o campo de atuação de educador ou educadora. Ademais, observa-se que o envolvimento da docente é marcado por reflexões pedagógicas que visam promover a desconstrução de padrões naturalizados postos pela sociedade e analisar os discursos ditos politicamente corretos presentes no cotidiano das/os discentes.

Por sua vez, o docente Max aponta, em sua narrativa, que, quando entrou no curso de Pedagogia na instituição, a disciplina já existia e conhecia a docente que a criara, a professora Kiara. O professor destaca que a propositora da disciplina possuía uma boa visão do campo sobre a sexualidade e que há uma rotação entre as/os docentes para lecionar as disciplinas. A ementa e as referências bibliográficas da disciplina já são definidas no PPP do curso e são revistas apenas coletivamente, conforme normas da gestão colegiada, mas há certa flexibilidade na proposição de outras leituras.

Max reconhece que, na criação da disciplina, há reflexos de influência das políticas públicas. O docente tem acompanhado as transformações da sua área de pesquisa e campo de conhecimento, especialmente no que se refere às disciplinas que leciona. Na sua percepção, há avanços e recuos nas políticas educacionais que impactam diretamente a criação e a permanência da disciplina na formação inicial em Pedagogia.

Na percepção do professor, a disciplina lhe foi atribuída por questões de envolvimento com a área de sua pesquisa realizada no doutorado, que abordara a emergência de professoras travestis e transexuais na escola. Max tem clareza sobre a sua formação e contextualiza sua docência no âmbito do curso de Pedagogia ao reconhecer as possibilidades de atuação na disciplina. Ainda, considera sua atuação na disciplina como um marco histórico, pois foi a partir dela que começou a receber convites para participar de calouradas, mesas-redondas, programas de televisão e projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação.

Outro aspecto que merece destaque na criação da disciplina é a abertura pelo docente para a implementação de canais de participação na construção da disciplina a partir dos conhecimentos prévios das/os discentes e das experiências que apresentam na formação inicial em Pedagogia. O docente defende a disciplina numa perspectiva de que a formação em Pedagogia seja o mais próximo possível da realidade da Educação Básica. Na percepção de Max, é indispensável que as/os discentes reflitam minimamente sobre o lugar da sexualidade na discussão da Pedagogia, especialmente por identificar nas atitudes das/os cursistas tabus e dificuldades em falar os nomes e apelidos referentes às genitálias.

As exposições sobre as trajetórias de inserção no curso de Pedagogia na Universidade Federal Beta são caracterizadas pela iniciativa da docente Kiara, que, atenta aos marcadores sociais de gênero e diversidade sexual e ao seu compromisso político com a Educação, sugeriu a inclusão da disciplina no curso como obrigatória. Esse aspecto é convergente com a exposição de Charlot (2013, p. 114), segundo o qual ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade das/os alunas/os para que construam saberes e disseminar um patrimônio de saberes sistematizados legados pelas gerações anteriores de seres humanos.

Percebe-se também que as/os docentes que compunham a comissão de criação do curso de Pedagogia já reconheciam a necessidade de inclusão desse debate na formação inicial em Pedagogia e não apresentaram obstáculos à sua inserção. Enfim, as trajetórias de inserção podem ser caracterizadas por um debate já bem delineado, com a adesão de outras/os docentes na inclusão das temáticas no curso de Pedagogia. Além disso, há uma proposta de exercício da docência da disciplina numa perspectiva de rotatividade com outras/os profissionais, havendo forte presença de profissionais com formação na área da Psicologia.

Na próxima subseção, descrevo as trajetórias de inserção da disciplina “Educação e Gênero” no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama.

4.2.3 Trajetórias de inserção da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama e a disciplina “Educação e Gênero”

A disciplina optativa “Educação e Gênero” do curso de Pedagogia na Universidade Federal Gama, criada em 2006, foi sugerida pela professora Margarida. A trajetória de inserção da disciplina é marcada pelo percurso da docente em ações e projetos debatidos na instituição por meio de um grupo de pesquisa. Ela entrou na Universidade Federal Gama em 1995, mas já atuava no Ensino Superior desde 1987.

Margarida recorda que já existiam pessoas na instituição que discutiam os marcadores de gênero, o que favoreceu posteriormente a criação de um núcleo interdisciplinar de estudos de gênero voltado a trabalhos na área de Saúde em 1996. A partir dos encontros do núcleo, surgiram outras ações vinculadas aos movimentos sociais marcadas pela emergência da categoria de gênero. A docente chegara à instituição em 1995 e, no ano seguinte, já participou da criação do núcleo de estudos.

A partir desse recorte histórico, Margarida já trabalhava com a categoria gênero; foi onde também ela buscou sua formação no doutorado, pesquisando a trajetória das professoras da universidade que lecionavam com um recorte analítico de gênero.

Na narrativa de Margarida, há o registro de que a existência de um núcleo de estudos de gênero em 1996 favoreceu a sistematização de ações da universidade numa visão interdisciplinar sob a óptica das Ciências Sociais e abriu possibilidades para o debate de gênero em perspectivas transversais na graduação e pós-graduação, envolvendo questões como: classe, etnia, geração, sexualidade, orientação sexual e suas conexões com Educação, direitos humanos e Comunicação Social. Além disso, Margarida expõe seu interesse de formação continuada vinculada aos temas que estavam em andamento no grupo de pesquisa e descreve uma série de ações (e.g., cursos, seminários, construção de materiais didáticos e intervenções sociais) que marcaram seu interesse. Esse fato é condizente com as reflexões de Heilborn e Sorj (1999), para quem a estratégia de construir espaços de estudo de gênero no Brasil teve como foco o espaço da academia. Para Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000, p. 426), de fato a “institucionalização de espaços acadêmicos como os de Estudos da Mulher, Estudos Feministas, Estudos de Gênero e Relações de Gênero produziram o aporte de importantes categorias críticas de análise”.

A proposição da disciplina ocorreu em 2006 na modalidade de “Tópicos Especiais – Gênero e Educação” no curso de Pedagogia. No segundo semestre de 2006, houve também a proposição de uma disciplina na pós-graduação com o nome “O Sujeito do Feminismo”. As estratégias eram ampliar as discussões para os diversos períodos do curso de Pedagogia e demais cursos da instituição. As ações empreendidas nessa inserção serviram como um projeto-piloto para a construção da disciplina no curso de Pedagogia, pois o curso passaria por uma reforma curricular em 2008. A intenção era que a disciplina de “Tópicos Especiais – Gênero e Educação” fosse ofertada apenas uma vez por ano, no segundo semestre, mas, em virtude das mudanças curriculares e da reduzida opção de optativas, houve uma solicitação de que a referida disciplina fosse ofertada em mais de um turno no primeiro semestre e como optativa no turno noturno.

Um aspecto que marca a trajetória de inserção da disciplina é a composição de docentes para ministrar a disciplina. A docente que criara a disciplina sempre buscou lecionar a disciplina com outra professora e também convidava outras/os profissionais da Educação para discutirem temas específicos do programa analítico da disciplina. A escolha dessa parceria, na visão da proponente, pressupunha um recorte de docentes que possuíam aprofundamento em autores como Bourdieu ou Foucault.

Ainda na construção da disciplina, o escopo consistia em uma abordagem consistente para as/os discentes, do ponto de vista teórico, e se voltava para a circulação de experiências de gênero que permeavam as trajetórias das/os graduandas/os de Pedagogia, especialmente aquelas/es do interior de Minas Gerais. Além disso, a docente Margarida sublinha que a disciplina tem uma proposição política, o que é marcado pela seleção de textos específicos.

Margarida destaca que havia um forte trabalho de extensão e pesquisa na universidade e sua primeira ação ao retornar do doutorado em 2006 foi a proposição da disciplina “Educação e Gênero” no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama. A elaboração de disciplina foi estruturada com foco em metodologia de pesquisa, a fim de que não houvesse impedimentos para outros públicos (cursos). Essa proposição da disciplina estava marcada pelo forte envolvimento da docente em projetos de pesquisa e posteriormente em cursos de pós-graduação. De acordo com Margarida, havia a ampliação do debate sobre a categoria gênero dentre de cursos de pós-graduação nas áreas de Saúde Pública, Veterinária, Antropologia e Ciências Sociais.

Na exposição de Margarida, fica evidente uma relação intensa entre sua formação continuada no doutorado em Educação, realizado de 2004 a 2006, e a criação da disciplina. Sua pesquisa abordara as experiências de curso de formação de pedagogas por meio das narrativas da memória das egressas do curso, tendo enfoque analítico em gênero, história de vida, lugar e memórias. A criação da disciplina surgiu após o seu retorno e com a perspectiva de que fosse aberta para outros departamentos.

Ao relatar sobre a trajetória de inserção da disciplina, Margarida destaca que houve um debate contrário à sua implantação como disciplina obrigatória, sob a alegação de que não se tratava de um tema central, mas sim secundário. A docente,

contudo, não vê diferenças substanciais em a disciplina ser ofertada na modalidade optativa. Uma justificativa da docente é que houve um avanço ao conseguir transversalizar gênero e raça-etnia em algumas disciplinas que não têm foco específico nessa temática.

De 2015 a 2016, houve um debate ampliado com docentes e técnicas/os sobre a mudança curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama⁴¹. As pautas versaram sobre os encargos didáticos dos semestres subsequentes, as ementas do curso de Pedagogia (incluindo as disciplinas obrigatórias e optativas) e a reelaboração do PPP do curso.

Em 2016, após uma reformulação no Projeto Político-Pedagógico, houve uma mudança na disciplina: de “Gênero e Educação”, sua denominação passou para “Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação”⁴², com carga horária de 60 horas, optativa e aberta às demais Licenciaturas. Sua ementa apresenta as seguintes informações:

Um panorama histórico do campo dos estudos sobre corpo, gênero e sexualidade. Corpo, gênero e sexualidade e sua orientação legal/normativa: os direitos das pessoas. Pluralidade cultural e a produção de identidades corpóreas, de gênero e sexuais na escola. Análise de suportes didático-pedagógicos para o trabalho com a educação sexual e a investigação e análise de situações paradigmáticas. (BRASIL, 2016n, p.1)

O programa analítico da disciplina não informa objetivos, o que, por sua vez, consiste em uma lacuna na compreensão da trajetória de inserção da disciplina.

A partir do que foi exposto, para Maria T. Santos (2007) é preciso compreender que

[d]atas, planos de estudos, docentes e obras concorrem para fazer a historicidade da disciplina, ou seja, para desenhar o percurso de acesso ao seu entendimento: o significado da dimensão substantiva, o sentido dos objetivos, a pertinência do conteúdo para a formação de professores e as circunstâncias concretas da sua introdução curricular e reconhecimento institucional. (SANTOS, M., 2007, p. 75)

Diante dessas explanações sobre as trajetórias de inserção da disciplina no curso de Pedagogia na Universidade Federal Gama, pode-se elencar algumas marcas, como o fato de que o interesse e engajamento de profissionais na

⁴¹ Conforme as Atas nº 276 e 277 do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama.

⁴² Conforme informações disponibilizadas no PPP do Curso de Pedagogia de 2016 e na Ata nº 278/2015.

universidade favoreceram a criação de um núcleo de estudos interdisciplinares de gênero. Essa ação, por sua vez, possibilitou outras atividades na universidade, como o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares, cursos, seminários e conferências.

A docente Margarida, envolvida com atividades do núcleo já mencionado e com interesse de ampliação dos estudos na área de gênero, viu a possibilidade de criação de uma disciplina na pós-graduação e, posteriormente, de uma específica para o curso de Pedagogia. A referida professora buscou parcerias na execução da disciplina como forma de agregar diferentes saberes e experiências.

4.2.4 Constâncias e particularidades nas trajetórias de inserção das disciplinas

No que diz respeito às trajetórias de inserção de quatro disciplinas com foco em gênero e diversidade no curso de Pedagogia em três instituições federais de Minas Gerais, considero relevante destacar constâncias e particularidades nesses percursos.

Em termos de constâncias, o primeiro destaque refere-se à leitura de que as trajetórias estão relacionadas aos itinerários de formação acadêmica das/os docentes e/ou à participação em atividades no espaço da academia e para além desses espaços (e.g., movimentos sociais, ONG, sindicatos e associações). Além disso, as ações são marcadas pelos interesses das/os docentes nos marcadores de gênero e diversidade sexual, docentes essas/es que propuseram a criação de uma disciplina específica ou que atuaram em uma já implantada. A atuação docente cabe no sentido postulado por Freire (2014, p. 53): “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”.

Notam-se, nas narrativas de Pietro e Kiara, os itinerários de inserção das disciplinas com características bem marcantes daquelas/es que foram criadoras/es da disciplina

Pietro (Alfa): [...] eu tinha muitas incursões, eu dou a disciplina Sociologia da Educação, eu fiz o concurso para Sociologia, então eu dou Sociologia da Educação [...] Em Tópicos [...] aí sim eu trago, como é uma disciplina, que o próprio nome sugere, uma disciplina mais aberta, a ementa é uma ementa aberta [...] Como não havia espaço, nas obrigatórias, para fazer uma discussão mais consistente, mais

densa, eu pensei na optativa; é sempre um nome... às vezes eu mudo de nome, às vezes é “Educação e Diversidade Sexual e Gênero”; às vezes, “Educação Sexual e Gênero”; depende da conversa [...]

Kiara (Beta): [...] fui da primeira Comissão de Elaboração Curricular [...]. Essas discussões sobre gênero sempre estiveram muito presentes, minorias, de todo tipo; a Psicologia Social tem muito esse viés, a discussão dos grupos assujeitados, das minorias. E dentre as possibilidades ali, da matriz curricular, surgiu esse debate sobre uma disciplina específica na área de raça-etnia, e eu propus a disciplina de gênero, tendo em vista várias questões; mas, digamos, que talvez a minha perspectiva principal fosse a formação... fosse que a formação das pedagogas, em geral, tivesse esse olhar, esse cuidado, com o outro e consigo próprio [...]

A experiência de inserção de disciplinas com foco nessas temáticas aproxima-se da reflexão descrita por Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Flávia Maria Guimarães, Adenilda Bertoldo Alves de Moraes e Francisca Jocineide da Costa e Silva (2014, p. 273) ao descreverem que “é restrita e tem dependido de iniciativas de docentes que lideram grupos de pesquisa, orientam trabalhos na pós-graduação e graduação, e lecionam disciplinas (geralmente optativas) focadas nas temáticas.”. E tal reflexão é reafirmada pela perspectiva de inserção por meio de grupos independentes (MORAIS; CARVALHO, 2015).

Nas descrições de Ravi, Clarice e Max, há marcas das trajetórias de inserção numa perspectiva do exercício da docência nas disciplinas, pois seus percursos nas instituições foram posteriores ao ato de criação da disciplina:

Ravi (Alfa): [...] então, foi nessa transição que eu chego, e eu assumo essa disciplina, que tinha um desenho mais genérico da discussão de diversidade; então, podendo entrar toda a sorte de abordagens de diversidade, ou inclusão, ou Educação Especial; mas, em função das pessoas que estiveram associadas a essa disciplina, ela acaba tendo ganhado um recorte mais na área da diversidade étnico-racial e de gênero; mas, ela, ao mesmo tempo, então, é uma disciplina muito potente na possibilidade de fazer abordagens mais diversas.

Clarice (Beta): [...] por exemplo, eu tenho um projeto de extensão, o qual eu coordeno, “Sou Mais Juventude”, em que um dos nossos eixos centrais é pensar a questão do sujeito, gênero, diversidade. Quer dizer, isso é um debate constante, [...] é um tema que está presente em todas as nossas edições, as nossas mesas, rodas de conversa [...]

Na percepção do professor Max, há um encaminhamento que, segundo ele, pode ser visualizado da seguinte maneira:

Max (Beta): [...] como a minha área de pesquisa era muito dentro ali, na disciplina Gênero e Sexualidade na Educação, o pessoal da Pedagogia [me] atribuiu a disciplina, e eu comecei a ministrá-la, por ser a minha área de pesquisa, e tal; e, ao mesmo tempo, eu também dava uma disciplina, aqui, num curso que tinha de Pós-Graduação, *lato sensu*, uma especialização, e era uma disciplina sobre “Gênero e Sexualidade na Educação”, nessa pós-graduação; então, eu fiquei ministrando essa e a “Psicologia na Educação”.

A segunda semelhança entre as trajetórias é que há um período significativo de no mínimo dez anos de formação em gênero e diversidade sexual no curso de Pedagogia das três universidades federais mineiras. Isso denota uma atenção das/os profissionais da Educação às demandas da sociedade civil e às implicações das diretrizes curriculares nacionais para as Faculdades de Educação com indicativo de novos marcos de formação profissional com perspectiva para outras Pedagogias. Especialmente revela que há uma busca de reconhecimento por essas temáticas na formação docente.

Essas disciplinas passaram também por influências no âmbito de políticas educacionais, com enfoque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, como as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 2/2015. As diretrizes curriculares emanadas da instância federal propõem normas obrigatórias para a graduação em Pedagogia e demais Licenciaturas. Logo, esses cursos tiveram que se adequar ou se reestruturar.

Um terceiro traço comum é a identificação de rotação entre as/os docentes no exercício da docência em três das quatro disciplinas em tela: “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”; “Gênero e Sexualidade na Educação”; e “Educação e Gênero”. Esse revezamento ocorre com perspectivas segundo as áreas de pesquisa e formação da docência e as demandas do curso. A rotatividade sugere uma possibilidade de ampliação no envolvimento de docentes sobre o tema, conforme relatado a seguir:

Ravi (Alfa): Então, na verdade, essa disciplina é uma disciplina que já existia, aqui, na Faculdade de Educação; ela foi transformada numa disciplina obrigatória, dentro do Currículo de Pedagogia; eu não me lembro se foi na Reformulação Curricular de 2008, mas, quando eu venho para cá, eu assumo uma disciplina que já existia.

Maxi (Beta): [...] como a minha área de pesquisa era muito dentro ali, na disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação”, o pessoal da Pedagogia me atribuiu a disciplina, e eu comecei a ministrá-la [...]

Margarida (Gama): Eu pensei nessa disciplina quando a gente tinha aqui os cursos de extensão, que a gente fazia com entradas múltiplas; então, era curso de extensão, era disciplina na pós-graduação; quer dizer, a gente fazia uma mesma estrutura e dava um jeito de as pessoas de diferentes pertencimentos acadêmicos fazerem o trabalho juntos [...]

As narrativas da docência revelam linhas das experiências e articulações construídas no curso de Pedagogia no espaço institucional. As características descritas indicam mudanças curriculares, novos vínculos na instituição e ações que eram produzidas de forma individual ou conjunta com outros setores da academia. Nessa linha argumentativa, subscrevo uma reflexão de Guacira Louro (2010, p. 161):

São exceções as disciplinas ou atividades acadêmicas voltadas para gênero e sexualidade nos cursos de graduação e pós-graduação, e são ainda muito poucas as publicações dedicadas a tais temáticas, se compararmos esses indicadores com as grades curriculares e a quantidade de revistas e livros disponíveis em países como os Estados Unidos, Inglaterra, França ou Alemanha, por exemplo.

A afirmação de Louro (2010) descreve uma realidade que ainda está circunscrita a grupos específicos que continuamente lutam também por reconhecimento desse campo da produção da ciência na academia.

No que se refere às particularidades nas trajetórias de inserção das disciplinas, o primeiro aspecto refere-se ao fato de que só na Universidade Federal Gama havia um grupo de pesquisa que favoreceu a construção e inserção da disciplina optativa no curso de Pedagogia, além de possibilitar outras ações no campo da pesquisa e extensão:

Margarida (Gama): [...] comecei aqui as minhas inserções nos grupos... evidentemente, é uma universidade agrária, tinha muita discussão da questão da agroecologia, do Movimento de Atingidos por Barragens [...]. E aí nesse convívio a gente acaba encontrando algumas pessoas também que discutiam a questão de gênero; e aí a gente acaba criando um núcleo de estudos.

Cláudia Vianna (2014) e Paulo Rennes Marçal Ribeiro⁴³ (2014) apontam que a perspectiva de gênero e sexualidade se insere nas universidades por meio da criação

⁴³ Para maiores detalhes, consultar o relatório final do Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior. Promovido pela UNESCO, contou com a participação das cátedras da UNESCO e da Fundação Carlos Chagas em 2013 com a publicação do relatório final em 2014.

e da consolidação de grupos de pesquisa, com possibilidades para a proposição de disciplinas.

A segunda diferença refere-se ao fato de que, segundo a docente que propusera a disciplina “Educação e Gênero” no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama, ela não adquiriu *status* de obrigatória porque o grupo de docentes não via suas temáticas como principais. Porém, a própria docente destaca que não vê necessidade de a disciplina ser obrigatória, o que revela uma contradição no *corpus* de constituição da disciplina na matriz curricular: não contando com uma disciplina obrigatória, as discussões e ações sobre temas de gênero e diversidade sexual ficam à mercê de iniciativas individuais e não figuram de forma institucionalizada no curso e na universidade.

Margarida (Gama): [...] não conseguimos colocar a disciplina “Educação e Gênero” como uma disciplina obrigatória no curso, continuou como uma disciplina optativa, o que eu acho bom também, não acho ruim isso; mas não pelas razões que eles colocaram. Quer dizer, não está como obrigatória e, sim, como optativa, por não ser um tema central; está, por ser entendido como um tema secundário, e não por uma questão de compreensão do que que é uma disciplina obrigatória e tal; então, é por razões diferentes, evidentemente.

A partir dessas exposições, entendo que há subcategorias que emergem nesse contexto, tais como: articulação docente, foco no sujeito e transversalidade. A articulação docente pode ser compreendida como ações docentes que são construídas na perspectiva de inserção das disciplinas que possibilitem a geração de processos educativos humanistas e que problematizem as situações excludentes, discriminatórias e desiguais na sociedade. O docente apresenta a compreensão de seu papel no Ensino Superior, especialmente na formação inicial das/os discentes:

Max (Beta): No momento, foi aprovado o *kit*, e depois foi desaprovado, suspenso pela Dilma, que tinha sido aprovado pelo Haddad, e tal. Então, ao mesmo tempo, eu trazia essas discussões da política pública para a disciplina, que eu estava em Brasília e estava dando a disciplina; então, aí, na época, também, eu fui para uma missão de estudo para a Espanha, pelo Ministério da Educação, para dialogar com questões lá da Espanha, até para o Ministério [...]

Tanto nas subcategorias descritas na articulação docente quanto no foco no sujeito, há um interesse no Brasil em “produzir textos e materiais escolares alternativos, de introduzir essas questões em salas de aula, de traduzir trabalhos e de participar, das mais distintas formas, dos debates e da construção teórica

internacional.” (LOURO, 2010, p. 161). O foco no sujeito pode ser visto como a configuração de uma disciplina pautada em características de aprendizagem que considerem as especificidades dos sujeitos que a compõem. Dispõe de informações sobre as/os discentes em sua trajetória acadêmica e reconhece as especificidades de organização dos conteúdos e escolha de métodos pedagógicos visando à construção de outras Pedagogia:

Clarice (Beta): [...] essa disciplina não faz sentido se não tiver um discurso, um diálogo vivo em sala de aula; cada vez mais, eu vejo que a riqueza dessa disciplina não é somente um debate teórico. O debate teórico é importantíssimo para alimentar a discussão, mas eu abro, cada vez mais, um espaço em sala de aula, para que [as/os discentes] tragam experiências, para que esses estranhamentos que a gente tenta provocar a partir de uma leitura teórica, de uma reflexão teórica, façam parte do seu cotidiano.

A transversalidade de gênero é destacada como um eixo importante de análise e considerada nas trajetórias de inserção das disciplinas, visto que os marcadores de gênero e diversidade sexual requerem análises dos diversos campos disciplinares:

Kiara (Beta): Quando você tem uma disciplina para discutir aquilo, você tem que discutir aquilo; e não quer dizer que aquele debate, naquele momento, naquele lugar, com aquele foco, exclua a transversalidade que deve perpassar sim, inclusive, na parte docente, e tal; porque, por exemplo, ainda que a professora, que o professor, não debata o gênero na sala de aula, essa percepção da temática de gênero é importante.

Margarida (Gama): [...] a gente conseguiu transversalizar gênero, raça e etnia em algumas disciplinas [...], mas foi um inferno.

4.3 O envolvimento docente na criação das disciplinas

Nesta seção, busco descrever como cada docente obteve vivência ou experiência com o tema em estudo no curso de sua vida, permeando relações familiares, formação inicial docente e formação continuada, que ajudaram nos encaminhamentos para o engajamento na inserção das disciplinas em tela. Indico sobretudo o envolvimento do docente no sentido ético e social de sua ação no espaço da academia e da sociedade civil. Ademais, apresento reflexões e ações ligadas aos princípios de cidadania e do papel social de sua profissão.

4.3.1 O envolvimento docente na criação da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa

O docente Ravi graduou-se em Ciências Sociais em 2003. Obteve o título de mestre em Sociologia em 2006, a partir de uma pesquisa que analisara comparativamente as aspirações ocupacionais de jovens estudantes negras/os e brancas/os. Concluiu o doutorado em Educação em 2011, durante o qual investigara quais os papéis que a Educação Básica e a Educação Superior exerceram no processo de construção da sociedade brasileira na relação entre Educação e relações raciais.

A formação *stricto sensu* de Ravi permeia a Educação e as relações étnico-raciais. Ele indica, em sua exposição, que, mesmo com o fato de a disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais” já existir na Universidade Federal Alfa, ele tem buscado dialogar sobre a concepção de diversidade e os pertencimentos identitários. De acordo com o docente, isso impacta as relações cotidianas e a forma de hierarquizar a sociedade, transformando diversidade em diferença e, depois, diferença em desigualdade. Além disso, ele aponta que a disciplina apresentava um desenho mais genérico da discussão de diversidade, podendo entrar toda a sorte de abordagens de diversidade, ou inclusão, ou Educação Especial; contudo, em função das pessoas que estiveram associadas a essa disciplina, ela acaba tendo ganhado um recorte mais na área da diversidade étnico-racial e de gênero.

Ravi menciona que, ao lecionar a disciplina, busca abarcar um debate permeado pela construção social da diversidade, especialmente no sentido de identificar determinados pertencimentos como às/aos diferentes (e se essas/es outras/os são as/os diferentes, o eu, ou aquelas/es que nomeiam a/o diferente) e às/aos iguais (ou se são aquelas/es que se nomeiam como iguais). Na sua percepção, esse debate possibilita refletir sobre a própria ideia de construção da normalidade *versus* a diferença, uma vez que esses conceitos são uma construção social, e não produto da natureza. Ainda que o docente não mencione diretamente sua concepção teórica, em sua fala fica uma relação com argumentação de Avtar Brah (2006) ao refletir sobre diversidade, diferença e diferenciação e propor uma análise considerando o contexto histórico permeado por estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade. Segundo a autora, essas categorias não podem ser tratadas como

“variáveis independentes”, porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela.

O docente tem projetos de pesquisa em andamento que analisam a produção acadêmica sobre Educação e relações étnico-raciais, bem como as políticas de ação afirmativa no Ensino Superior. Tem projetos realizados também sobre políticas educacionais e formação de professoras/es para o trabalho com a diversidade. Ademais, tem publicações (*i.e.*, artigos, livros e capítulos) e projetos de extensão que discutem a diversidade e a diferença, com ênfase em raça e etnia.

Cibele graduou-se em História em 2000. Obteve o título de mestra em Comunicação Social em 2007, após ter investigado a experiência de ser jovem permeada/o por discursos, representações e significados na relação com um programa de televisão sobre juventude. Finalizou o doutorado em Educação em 2014, após ter pesquisado a juventude, mídia e escola. Suas formações inicial e continuada (*stricto sensu*) se deram na Universidade Federal Alfa.

Atuou na disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais” apenas em 2015, por meio de um contrato de trabalho temporário (vínculo de professora substituta), quando as/os professoras/es titulares ocupavam outras funções em cargo de comissão fora da instituição. A docente, que atua na Educação Básica desde 1995, diz que seu contato com marcadores de gênero e diversidade foi iniciado no mestrado, com foco na juventude, e posteriormente ampliado no doutorado e com o seu envolvimento com a disciplina, marcado por diversos questionamentos, inclusive sobre o lugar de fala e a formação.

Cibele destaca, no envolvimento com a disciplina, a necessidade de indagar quais sujeitos chegavam àquela instituição, especialmente no que diz respeito à dimensão do acesso, à permanência nesses lugares de formação e à diversidade, pois são outros sujeitos que ali chegam à academia. A partir desses olhares, a docente buscou estruturar o conteúdo programático da disciplina dentro de várias questões presentes na sociedade e na formação inicial em Pedagogia, como: qual a diversidade que está presente na Educação Básica; e como está a formação da/o pedagoga/o para dialogar com esse debate.

Menciona que a universidade tem produzido eventos e pesquisas sobre o tema – inclusive tem grupos de pesquisa com foco na discussão de gênero e diversidade sexual. Tem produções nas áreas de Ensino Médio e políticas educacionais, juventude e escola, juventude e mídias. Além disso, já atuou em projeto de extensão na Universidade Federal Alfa, no qual abordou temas como identidade, diversidade cultural, raça e sexualidade com jovens.

Por sua vez, Pietro graduou-se em Filosofia em 1989. Concluiu mestrado em Educação em 2000, para o qual pesquisara a centralidade formativa do trabalho diante das alterações na Pedagogia do Capital. Finalizou o doutorado em Educação em 2006, para o qual analisara as identidades juvenil e identidade discente e seus processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural. A sua formação *stricto sensu* foi realizada na Universidade Federal Alfa.

O docente criou a disciplina optativa “Tópicos em Ciências da Educação – Educação, Sexualidade e Relações de Gênero” em 2012. Relata que seu envolvimento com a disciplina traz marcas de sua experiência na Educação Básica como aluno *gay*, pois o tema não era discutido. Além disso, ao mesmo tempo que era militante na juventude, ele já se aproximava do debate sobre HIV/Aids. Posteriormente, como docente homossexual na Educação Básica, onde atuou por dezoito anos, teve contato com projetos de formação continuada que apresentavam um processo formativo de caráter preventivo da gravidez adolescente e com falas heterocentradas. Atuou também como multiplicador em educação sexual na formação de professoras/es na rede municipal.

Pietro expõe que sua militância e autoidentificação como *gay* possibilitou problematizar o campo de gênero e sexualidade na universidade, inclusive no que toca à visão que as/os discentes do curso de Pedagogia têm sobre a heterossexualidade e homossexualidade. Outro tópico que ele destaca é a produção de saberes e experiências que esses percursos possibilitam durante o tempo em que atua como docente na universidade. Tem um projeto de pesquisa em andamento que busca adaptar para a realidade brasileira a escala *Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale*⁴⁴ e analisar as variáveis relacionadas ao preconceito contra orientações

⁴⁴ Trata-se de uma adaptação da escala de atitudes em relação a *gays* e *lésbicas* para o contexto brasileiro.

não heterossexuais no âmbito da Educação. Outro projeto em andamento visa identificar os cruzamentos entre gênero e juventude nos processos de socialização e escolarização.

4.3.2 O envolvimento docente na criação da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Beta

Kiara graduou-se em Psicologia em 1989. Finalizou o mestrado em Psicologia em 1993, para o qual pesquisara grupos de drogaditos e epidemia de Aids. A formação inicial e o mestrado foram realizados na Universidade Federal Alfa. Concluiu o doutorado em Psicologia no exterior em 1999, para o qual estudara o tratamento de ambiguidade em pacientes esquizofrênicos. Ingressou na Universidade Federal Beta em 1991 e propôs a criação da disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação” no curso de Pedagogia na instituição, em 2008. O envolvimento da docente com o marcador de gênero permeia sua formação básica na área de Psicologia, pois, segundo ela, a Psicologia Social tem esse olhar para a discussão dos grupos assujeitados, minorias.

A docente descreve uma ampla experiência na formação continuada como coordenadora de cursos de especialização em gênero e diversidade na escola e também na formação de gestoras/es de políticas públicas em gênero e raça. Já desenvolveu cinco projetos de pesquisa com foco na gravidez na adolescência e sua relação no contexto escolar, na mídia e na sociedade. Atualmente, desenvolve uma pesquisa que avalia o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero com foco em análise de políticas públicas para as mulheres. A produção científica é marcada pelos temas formação de professore/as, gênero, direitos humanos e Educação para os direitos humanos.

O seu envolvimento aponta vivências nessa formação continuada que refletem na formação inicial em Pedagogia, especialmente ao dialogar com as/os discentes sobre os temas de raça-etnia, orientação sexual e gênero. Ao abordar o tema de raça-etnia com as/os discentes, Kiara diz encontrar uma reduzida percepção por parte delas/es de que estão inseridas/os em uma matriz cultural racista, patriarcal e homofóbica. No mote da discussão de gênero, ocorrem manifestações de diversas

formas por parte das/os discentes, desde a busca por uma compreensão sobre gênero e sexualidade até silêncios e retirada da sala.

A docente revela que, nesses momentos com a disciplina, utilizou sua formação como psicóloga para tentar compreender o que os comportamentos e atitudes das/os discentes denotavam. Ela expressa que há uma tensão na discussão sobre orientação sexual, pois aparecem reações das/os discentes ligadas ao discurso do senso comum, permeado por fundamentalismo religioso.

Max graduou-se em Psicologia em 1999. Finalizou o mestrado em Psicologia 2005, para o qual pesquisara os significados da homossexualidade no discurso da Igreja Católica Pós-Concílio Vaticano II, com foco em padres homossexuais e a relação com a tolerância. Terminou o doutorado em Psicologia em 2012, para o qual analisara a emergência de professoras travestis e transexuais na escola. As suas formações inicial e *stricto sensu* se deram na Universidade Federal Alfa. Atua na instituição Beta desde 2009, onde leciona a disciplina obrigatória “Gênero e Sexualidade na Educação” desde 2014.

O envolvimento do docente com a disciplina que já existia na instituição se deu, segundo ele, por ser sua área de pesquisa e por ter atuado na disciplina “Psicologia da Educação” no curso de Pedagogia. Segundo o professor, a coordenação do curso, ao identificar seu campo de atuação, atribuiu-lhe a respectiva disciplina, pois há uma rotatividade de disciplinas entre as/os professoras/es. Tal deliberação resultou em outros processos de formação dentro da instituição, como aulas na pós-graduação, discursos em calouradas e participação em eventos da instituição e fora dela.

Max tem vasta experiência em projetos de pesquisa com foco em Educação, Educação Inclusiva, gênero, sexualidades, direitos humanos, cidadania, identidades coletivas e políticas. Dentre os projetos já realizados, constam: o mapeamento de pesquisas acerca da Educação escolar e diversidade sexual; como travestis e transexuais são descritos nos instrumentos legais de direitos humanos, especialmente na questão da Educação Formal; e como os temas diversidade sexual e vulnerabilidade social influenciam as relações no ambiente escolar. Atualmente, investiga a articulação de demandas por reconhecimento social com a democratização dos contextos educacionais e seus impactos nos sujeitos, além de

como a Educação tem respondido às demandas de gênero e sexualidade propostas pelas políticas públicas.

Clarice graduou-se em Psicologia em 1990. Finalizou o mestrado em Teoria Psicanalítica em 2004, para o qual investigara a concepção de corpo na obra freudiana. Concluiu o doutorado em Teoria Psicanalítica em 2008, para o qual analisara diferentes perspectivas e possibilidades de abordagens da linguagem no discurso freudiano. A sua formação *stricto sensu* foi realizada em uma instituição federal de Ensino Superior da região Sudeste. Atuou em 2008 na Universidade Federal Beta como professora contratada e retornou em 2012 como professora concursada. Atuou na disciplina obrigatória “Gênero e Sexualidade na Educação” em três semestres, inclusive naquele ano.

A docente é enfática ao dizer que não há sentido na disciplina se não houver um diálogo vivo em sala de aula, com o suporte do debate teórico juntamente com as experiências dos cotidianos das/os discentes e das práticas pedagógicas que podem propor em sua formação. Destaca que sua intenção é provocar estranhamento nas ações e práticas diárias das/os discentes em relação ao seu dia a dia, pois essa realidade é provocada pelas músicas, pelas datas comemorativas e pelos materiais didáticos.

A professora já desenvolveu projetos de pesquisa com foco nas relações entre as representações de juventude na contemporaneidade e as formações de laços sociais em grupos de jovens. Investigou como a violência vem se tornando uma referência nas formas atuais de subjetivação de jovens. Pesquisou questões relacionadas ao mal-estar docente e aos problemas das crianças e das/os adolescentes. Atualmente pesquisa a juventude e violência no contexto escolar. Sua produção científica tem discutido juventude, laços sociais e processos de subjetivação contemporâneos.

4.3.3 O envolvimento docente na criação da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama

A docente Margarida graduou-se em Psicologia em 1984. Terminou o mestrado em Educação em 1993, para o qual pesquisou o espaço da Psicologia Educacional na formação de professoras/es no Ensino Superior. Concluiu o doutorado em

Educação em 2006, para o qual estudou as experiências de curso de formação de pedagogas – mais especificamente, teve como objeto de análise as trajetórias das egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama com olhar analítico sobre as mulheres do interior de Minas Gerais. A sua formação *stricto sensu* foi realizada em uma instituição federal de Ensino Superior na região Sudeste.

Foi Margarida quem propôs a criação da disciplina optativa “Educação e Gênero” na Universidade Federal Gama em 2006. O seu envolvimento com a disciplina ocorreu após o mestrado, especialmente quando houve o concurso pelo qual ingressou na instituição, em 1995. Já naquele ano, a docente foi se envolvendo com grupos na instituição que apresentavam uma discussão sobre agroecologia, movimento de atingidos por barragens, movimentos sociais vinculados à reforma agrária e outras questões. Foi nesse momento também que se criou um núcleo interdisciplinar com foco em gênero.

Margarida aponta, em sua narrativa, que o envolvimento com a disciplina foi estimulado por sua experiência como aluna na pós-graduação, pois havia um grupo de pesquisa em outra universidade que trabalhava com metodologias de pesquisas como pesquisa-ação, memórias e trajetórias de vida, com foco em mulheres. Ela destaca que a disciplina foi elaborada pensando nesse tipo de metodologia de pesquisa, sendo o mais aberta possível e inclusive com um foco de grupo de estudo.

A docente já desenvolveu projetos de pesquisas que analisaram: representações sociais de licenciandas/os da Educação do Campo sobre o trabalho docente; e relações entre mulheres e a universidade, questionando impactos, produções e ressignificações a partir do lugar em que as mulheres estão inseridas, no âmbito de três campos disciplinares (*i.e.*, Economia Doméstica, Pedagogia e Medicina Veterinária). Atualmente, desenvolve pesquisas qualitativas e quantitativas sobre a rede não especializada de enfrentamento da violência contra as mulheres na região da Zona da Mata em Minas Gerais. Sua produção científica está centrada nos temas: Educação permanente, subjetividade, gênero e movimentos sociais, com a produção de capítulos de livros, artigos e materiais paradidáticos.

Notam-se, na categoria envolvimento das/os profissionais na criação da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama, uma reflexão sobre a sua prática e uma aprendizagem com sua experiência e a de outras/os profissionais

que pesquisam sobre gênero e diversidade sexual, o que por sua vez influencia suas ações pedagógicas. A atuação em grupos de estudos e a produção científica na área refletem uma busca constante pela atualização na área de conhecimento profissional, o que denota um compartilhamento de experiências na área de Educação com os marcadores de gênero e diversidade sexual. O envolvimento docente tem marcas de uma atuação preocupada com a promoção da cidadania e a superação das desigualdades.

4.3.4 Considerações sobre o envolvimento docente nas instituições

A partir dessas considerações sobre como se deram os envolvimento docentes na criação das disciplinas nos cursos de Pedagogia, destaco aspectos similares e díspares nesses processos nas três instituições pesquisadas.

A primeira marca de similaridade no tocante ao envolvimento docente na criação das disciplinas é que há um reconhecimento por parte da docência sobre a relevância da discussão de gênero e diversidade sexual como aspecto indispensável à formação inicial em Pedagogia. Uma primeira tomada dessas percepções advém nas seguintes narrativas:

Cibele (Alfa): [...] como é necessário, nessa formação das Licenciaturas, das Pedagogias, [...] uma disciplina mesmo da Educação, Gênero e Diversidade, e Ensino Básico; Gênero, Diversidade e Sexualidade na Educação; de uma forma assim geral, ela é de extrema importância para esses sujeitos.

Kiara (Beta): [...] eu considero de extrema relevância, também para a questão do processo de ensino-aprendizagem; mas, muito além disso, da perspectiva de formação de cidadania mesmo, sujeitos sociais, que eu acho muito importante, que vai além da formação do profissional, da formação do sujeito.

Margarida (Gama): A gente faz um trabalho de formiguinha mesmo, mas é um trabalho extremamente importante. Por quê? Porque tem conseguido alimentar uma demanda que aparece [...] Ah, as tais vivências, que (as/os discentes) eles fazem, têm muitos estágios de vivência, que são as pessoas que ficam na roça durante 15 dias, e tal; fazem a discussão de gênero.

O segundo componente de envolvimento docente acena para o fato de que a docência tem se posicionado de modo reflexivo sobre a sua prática pedagógica com ênfase nos sujeitos que constituem o curso de Pedagogia. Isso é percebido pelas falas seguintes:

Ravi (Alfa): [...] é importante falar um pouco da própria metodologia com que eu abordo a disciplina, que eu tenho achado que é uma metodologia bastante feliz para fazer essa provocação, porque no primeiro módulo da disciplina são oito aulas; então, acaba sendo o primeiro módulo; eu pego ali as duas primeiras aulas; é uma coisa que eu nomeio como “A Construção Social da Diversidade”.

Cibele (Alfa): Na questão da disciplina, uma coisa que a gente observa bastante é: como a diversidade, quando se pensa em gênero e sexualidade, recorta todas as outras dimensões da diversidade. Então, você vai trabalhar teoricamente e praticamente a questão étnico-racial; um dos elementos recortantes dessa diversidade é a questão de gênero. Uma coisa é você ser mulher negra, outra coisa é você ser um homem negro; então, você já recorta, e tal.

Nessa linha de pensamento, concordo com Miguel G. Arroyo (2014, p. 38), que, ao refletir sobre outros sujeitos e outras Pedagogias, afirma que “são outros educandos que trazem outras indagações pedagógicas à docência. São os outros docentes se organizando, mobilizando e inventando outro fazer educativo”.

Outrossim, nessa linha argumentativa sobre os sujeitos que indagam à docência observa-se também a composição das turmas de predominância feminina. Essa característica já foi apontada pelo Censo da Educação Superior de 2016 (INEP, 2016) e aparece tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.

Prosseguindo a discussão, busquei os aspectos díspares no envolvimento docente na criação das disciplinas. Primeiramente, identifiquei a presença de docentes que se envolveram com a disciplina por reorganização de encargos didáticos nos cursos de Pedagogia. É o caso da docente Cibele: (Alfa): “[...] eu sou professora substituta; é a primeira vez que eu trabalhei com essa disciplina.”

Em contrapartida, há docentes que se envolveram na criação da disciplina como aspecto principal na formação inicial em Pedagogia e pleitearam o lócus como docentes da disciplina. É o que se percebe nos seguintes relatos:

Pietro (Alfa): [...] a questão da educação sexual, para mim, é um atravessamento subjetivo que eu carrego. Pelo fato de ser gay, eu acho que sempre tive uma atenção sobre as questões do campo da sexualidade [...] Aí eu fiz o mestrado, fiz o doutorado. Após o término do mestrado, comecei a dar aula em cursos de Pedagogia, como professor; e esse tema surgia muito... eu dava aula de Filosofia, então surgia quando eu ia discutindo... quando eu discutia Foucault, eu discutia alguma coisa relacionada a sexualidade, a produção do sujeito, discutindo a sexualidade, a normalização dos corpos, a relação... é poder saber, disciplina-mento; então, sempre entrava a questão da sexualidade.

Margarida (Gama): E assim foi. Isso foi lá em 1996. Eu cheguei em 1995, e eu acho que a gente já estava com o núcleo. Desde então, a gente vem trabalhando com a categoria gênero; e aí eu fiz, então, o meu doutorado, com essa categoria, falando da formação da categoria gênero na trajetória das professoras dessa universidade, tentando fazer uma discussão ali.

Avançando na linha dos pontos díspares, notei, nos percursos de envolvimento de alguns docentes, a produção científica e atualização quanto aos temas de gênero e diversidade sexual, inclusive a participação em grupos de estudos, eventos científicos, movimentos sociais e associações de classe. É o que se constata nas seguintes falas:

Kiara (Beta): [...] eu também já coordenei o Curso GDE – Gênero e Diversidade na Escola, que também é formação continuada de professores e professoras para essas temáticas; e coordeno, já vai para a terceira edição, o curso de Gestão de Políticas Públicas, com ênfase em gênero e raça-etnia [...]

Max (Beta): [...] eu fui consultor de um programa chamado “Salto para o Futuro”, eu fui um dos consultores de uma série que chama “Diversidade Sexual e Educação”. [...] eu ia a Brasília para gravar e porque tinha reuniões. Depois nós montamos todo o programa, fizemos uma logística; não tinha muito dinheiro já, mas nós conseguimos várias locações, até em regiões diferentes do País. Produzimos um material que está disponível no *site* do TV Escola [...]

Max (Beta): [...] porque a disciplina propõe discutir gênero e diversidade sexual na Educação. E na Educação é esse esgarçamento que você tem, tanto é que você tem assim em outros GT [grupos de trabalho] de que eu participo. Participo da ANPEd... da ANPEPP também, que é a Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia, no GT de Sexualidade e Política.

Margarida (Gama): É umas oficinas que estão ali... tipo, um mural ali, Oficina de Gênero e Violência, uns livretos. [...] São materiais nossos.

Não obstante, há outro grupo que teve um percurso com foco em juventude, diversidade étnico-racial e psicanálise. São dois exemplos:

Pietro (Alfa): [...] eu fui trabalhar [...] em cursos ligados ao Plano Nacional de Combate à Homofobia; e trabalhei em alguns cursos lá. E, na Pedagogia, eu comecei a dar essa disciplina, por causa, primeiro, desse acúmulo que eu tinha; e segundo, porque eu acho que as alunas não têm informação assim sobre o debate no campo das relações de gênero e da educação sexual; não é que elas não tenham o debate, eu acho até que elas têm algum... a Faculdade de Educação tem vários professores que se interessam por essas conversas [...]

Kiara (Beta): [...] a minha perspectiva de me tornar professora universitária, nesta minha formação em Psicologia, veio desde a graduação, eu não tinha outra proposta, eu queria era isso mesmo; fiz exatamente aquilo que eu interessava fazer.

Nesta subseção, entendo que há subcategorias que por meio de suas trajetórias e envolvimento podem ser identificadas, como: saberes docentes, docentes militantes e docentes não militantes, e experiência.

Ao indicar a subcategoria de saberes docentes, refiro-me ao acúmulo de aprendizagens nas formações inicial e continuada com referências a gênero e diversidade sexual de forma especializada e que refletem no engajamento profissional da docência, pois passam por sistematizações e reelaborações conforme o público-alvo. Tais acúmulos podem ser identificados nas seguintes falas:

Margarida (Gama): [...] quando eu estava no doutorado [...], eu trabalhei com a Regina Leite Garcia e com o grupo lá da universidade; a gente via algumas metodologias de pesquisa muito interessantes, trabalhando com memórias e trajetórias de vida, de mulheres, e tal. Eles tinham uma pegada muito mais com mulheres negras [...]

Max (Beta): Eu trabalhava nas especializações com essas temáticas de Psicologia e de sexualidade; lá no seminário, o pessoal gostava de colocar afetividade, mas era para discutir sexualidade. Então, foi assim que eu me aproximei da docência; e, de alguma forma, a minha aproximação com a docência já foi uma aproximação nessa área de pesquisa, nessa linha; e no meu mestrado eu trabalhei com padres homossexuais, que já tinham mais de dez anos de sacerdócio [...]. eu era chamado para dar esses cursos, dentro das disciplinas que eu lecionava, que eram cursos de pós-graduação *lato sensu*; eu era chamado para dar disciplinas bastante relacionadas a isso.

A subcategoria de docentes militantes e docentes não militantes pode ser compreendida por características que compõem a trajetória de envolvimento com os marcadores de gênero e diversidade sexual e que de certa forma refletiram na criação da disciplina. Essa caracterização é visualizada por discursos e práticas que marcam o trabalho docente no curso e instituição onde se atua e para além desses espaços formais de Educação (e.g., associações de classe, ONG e movimentos sociais):

Pietro (Alfa): Então, algumas alunas têm informação, mas muito em campos recortados, a ideia do currículo, a ideia das políticas públicas; as discentes não têm uma disciplina que envolva educação sexual e gênero. [...] na sala de aula eu tenho certa militância; eu acho que é uma percepção que eu tenho, assim; eu acho que essa coisa do *out*, se você está fora do armário [...]

Kiara (Beta) [...] eu trabalhei nesses cursos de formação de professores, e tal; e nós também fazíamos muito convênio com prefeituras para a formação; por exemplo, [...] uso os livros da coleção que eu coordeno, pela Editora Autêntica.

Ao observar o envolvimento docente, notam-se as ligações das/os profissionais em várias frentes de atuação. Nessa perspectiva, retomo uma reflexão de Paulo Freire (1986, p. 65) ao salientar que

[...] educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm-se de se tornar, cada vez mais militantes! Devem ser militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais que um ativista. Um militante é um ativista político.

Nessa linha discursiva das/os docentes, compreendo a sua trajetória e envolvimento na perspectiva da fala de Butler (2018) sobre academia e militância.⁴⁵ Em uma entrevista sobre reflexão acadêmica e militância política, a filósofa norte-americana entende que

[a]lgumas/ns pesquisadoras/es trabalham em diversos campos da academia, mas também são ativistas no *campus*: podem estar lutando pelos sindicatos, podem estar lutando por liberdade de expressão, podem estar tentando ampliar a base curricular para aprendermos sobre minorias ou sobre os indígenas. Então, esse é um tipo de trabalho político, mas eles também deixam os muros da academia para participar de diferentes movimentos. Por fim, vejo uma composição de diferentes pessoas, com um ritmo de leitura, produção, reflexão e envolvimento no ativismo. (BUTLER, 2018, [s.p.])

Ao analisar o envolvimento da docência na criação das quatro disciplinas em tela, nota-se um perfil que permeia diversas variáveis. Dentre elas se citam: as formações inicial e continuada da docência que abrangem os marcadores de gênero e diversidade sexual; a forma de ingresso em universidade e o estabelecimento de um vínculo como servidoras/es públicas/os; os níveis de dedicação com que a docência tem se dedicado à graduação e pós-graduação mediante a oferta de disciplinas e cursos; as atividades de pesquisa realizadas em diferentes níveis, abarcando diversas ações e publicações; e as formas e meios de atualização em outras instituições, com pares dentro da academia e mediante participação em movimentos sociais ou associações.

⁴⁵ Tradução desenvolvida no âmbito da TV Boitempo para o seguinte trecho em inglês da entrevista de Judith Butler: “*There are some scholars who work in various domains of the academy, but they also are activists on campus. They might be struggling for unions they might be struggling for freedom of speech they might be trying to enlarge the curriculum so that we learn about minority communities or the indigenous. So that’s political work of a certain kind but they also leave the walls of the academy to engage in any number of movements; and for me I see that different people have a rhythm, you know, they’re reading, they’re writing, they’re thinking, they’re in activism*”.

As considerações sobre o envolvimento da docência na criação das disciplinas nos cursos de Pedagogia apresentam uma perspectiva visualizada em outras trajetórias de disciplinas. Nota-se especialmente essa leitura no campo de ensino da História da Educação segundo análise de Maria T. Santos (2007) e de Décio Gatti Jr. (2008). Suas pesquisas sobre o ensino de História da Educação no Brasil revelam os desafios teórico-metodológicos de constituição de um campo disciplinar com características que o assemelham de outros campos.

Por conseguinte, os aspectos descritos sobre o envolvimento da docência na criação das disciplinas requerem também a compreensão das diferentes articulações que se estabelecem por meio dos processos de formação das/os docentes que atuaram e atuam nas disciplinas. Na próxima seção, inicio uma abordagem sobre os desafios para a manutenção das disciplinas.

4.4 Sobre os desafios para a manutenção das disciplinas

Nesta seção, busco indicar os desafios para manter as disciplinas e as situações que exigiram mudanças operacionais e no contexto das universidades. Procuro indicar acontecimentos que marcam o espaço da formação docente, bem como as relações de poder e a articulação entre estrutura e conjuntura. Assim sendo, inicio as considerações sobre os desafios para manutenção das disciplinas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa.

4.4.1 Sobre os desafios para manutenção das disciplinas no curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa

Ravi, ao narrar sobre os desafios para manutenção da disciplina, retoma aspectos relacionados à prática pedagógica. Enfatiza que há uma sequência didática na realização dos debates de gênero e diversidade sexual, especialmente ao dizer que a primeira entrada da discussão ocorre no âmbito da construção social da diversidade. A partir desse marco inicial, ele passa a dar ênfase à diversidade étnico-racial, à orientação sexual e, por último, à identidade sexual e busca romper com as concepções naturalizantes que as/os discentes apresentam na sala de aula.

A leitura do docente sobre os desafios incide na complexidade de propor novos olhares sobre a desnaturalização dos papéis. Reconhece que uma disciplina obrigatória com carga horária de 30 horas permite provocar alguns debates, mas não possibilita aprofundamento em quaisquer dos marcadores de gênero, de diversidade sexual ou étnico-raciais. Descreve que realiza um trabalho na disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais” procurando criar conexão com outras disciplinas da Pedagogia.

Outro desafio refere-se aos objetivos da disciplina e à relação que as/os discentes encontram entre ela e a Educação, visto que, quando adentravam as escolas, percebiam que suas ações e práticas caminhavam na contramão daquilo que estava construído e consolidado naquela instituição. Na percepção do docente, isso é visto como desafio, mas em alguma medida pode ser reconhecido como avanço.

Aponta também a dificuldade de conseguir articular o reconhecimento da diferença com o direito à igualdade de oportunidades, uma vez que a sociedade teve uma tendência a construir a relação da igualdade com a diferença numa perspectiva antagônica, destacando a diferença no sentido de aumentar a desigualdade, o que tem reflexos na disciplina. Identifica como desafio a superação do machismo que ainda se manifesta fortemente em representantes na universidade, inclusive docentes, o que, por sua vez, alimenta uma cadeia de percepções arraigadas à sociedade e contra as quais a academia deveria agir.

Ravi exprime outro desafio na formação inicial docente, que se refere aos atos de produção e reprodução de desigualdades que estão presentes na sociedade civil e na escola, atos esses que, por sua vez, têm efeitos na formação humana dos sujeitos na Educação Básica. Bernard Charlot (2013) salienta que os professoras/es e a escola contemporânea não devem apenas respeitar as diferenças; devem fazer aparecer e registrar diferenças entre as/os alunas/os.

Cirlene relatou que é necessário refletir sobre como se produz um pensar na disciplina que leciona: o desafio é transformar a disciplina em de fato um momento para o debate sobre a diversidade, ênfase em gênero, diversidade sexual, etnia e outros marcadores sociais. Outro desafio seria reconhecer os objetivos da disciplina e sua compreensão da escola na contemporaneidade e como essa instituição tem que

trazer para si o debate da diversidade. Junto a isso, é preciso identificar as tensões, os avanços e os limites postos à diversidade no âmbito da Educação.

Outro aspecto levantado pela professora faz referência à percepção de que as/os discentes do curso de Pedagogia apresentam uma dificuldade muito grande em termos do debate. Notadamente a tensão aumenta quando o eixo da discussão se pauta em gênero, diversidade sexual e orientação sexual. Inclusive, uma das considerações que a docente identifica a partir da fala das/os discentes é a forma fragmentada como veem o debate em uma disciplina de 30 horas, sem oportunidade de aprofundamentos. Acrescenta que, na visão das/os discentes, o debate em torno de gênero e diversidade sexual começa a surgir a partir do quarto para o quinto período do curso, indicando uma lacuna muito expressiva em termos de formação na matriz curricular do curso.

Pietro enfatiza que o desafio para a manutenção da disciplina recai sobre a reflexão que ele propõe às/aos discentes, com destaque para o debate das normas sexuais enquanto efeito de hierarquização. Essas normas propõem uma percepção de uma masculinidade hegemônica, de subalternização de outras masculinidades e das feminilidades, masculinidade essa que de certa forma sustenta o machismo, o sexismo e a homofobia. Para o docente, o desafio é propor uma discussão que faça uma leitura na perspectiva de desorganização das normas, tendo em vista que é esse princípio que orienta a nossa prática, a nossa ação. Consecutivamente, o sujeito utiliza-se dessa norma para fazer valer outras possibilidades e só redesenha a norma, ou provoca algum deslocamento sobre os corpos. Em outras palavras, o professor destaca que a norma apresenta uma teia que fixa determinadas posturas e comportamentos.

4.4.2 Sobre os desafios para manutenção da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Beta

O docente Max frisa alguns desafios para a manutenção da disciplina que leciona. Considera que o campo de gênero e diversidade sexual apresenta complexidades para se trabalharem algumas questões, visto que há um campo emergente das sexualidades e aspectos de densidade teórica. Destaca que há muita dificuldade na apropriação da discussão de gênero e diversidade sexual na formação

com as/os professoras/es. Relata que, ao iniciar as discussões na disciplina, necessita trabalhar os aspectos éticos e epistemológicos com as/os futuras/os educadoras/es. Além disso, narra que não há tempo suficiente para trabalhar alguns pontos conceituais e teóricos da disciplina em virtude da carga horária de 30 horas.

O professor expõe que há desafios na execução do conteúdo programático, visto que algumas produções científicas foram produzidas com o distanciamento do chão da escola e, do mesmo modo, há unidades que requerem uma abordagem inicial sobre a construção dos direitos, sendo que só após essa entrada se inicia a discussão sobre as identidades. Na visão do docente, as/os cursistas demandam uma percepção de como enxergar o que é um menino *gay* ou uma pessoa travesti; nesse momento, é preciso ter cuidado para que o debate não se reduza apenas a questão identitária, dado que não necessariamente esse debate levará ao reconhecimento do direito, mas apenas a uma taxonomia da sexualidade.

Max descreve que a disciplina abarca um grupo muito específico e salienta que ocasionalmente as discussões das temáticas não reverberam. Acredita que, em outros espaços, o debate teria maior visibilidade e possivelmente ampliaria as discussões sobre as temáticas para além da disciplina e da sala de aula.

A professora Clarice relata a limitação da carga horária de 30 horas para um espaço verdadeiro de discussão em virtude da potência das temáticas. Outro desafio é adensar a discussão teórica e consecutivamente promover discussões com foco nas vivências das/os discentes do curso e ir além de oferta de manuais e cartilhas. Outro ponto seria ampliar as discussões em outras disciplinas ou até mesmo aumentar a carga horária dessa disciplina considerando os limites da reestruturação da matriz curricular por que o curso vem passando.

A professora Kiara, ao narrar sobre os desafios para manutenção da disciplina, salienta que as/os discentes não reconhecem a relevância do debate de gênero e diversidade sexual, pois não há contextualização com a sala de aula, mas sim com experiências familiares (como ser mãe ou tia, por exemplo). Na percepção da docente, há menção às vivências desses laços na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, tais como a fase sensorial ou o animismo, mas não há debate, ou seja, as/os discentes não se colocam como sujeitos que podem intervir nas desigualdades. Destaca, ainda, que há desafios na construção do debate teórico e

epistemológico, visto que há uma densidade no campo. Acrescenta também que é um desafio cotidiano articular o debate de gênero e diversidade sexual com os exemplos dados pela mídia, nas falas, nas posturas e nos preconceitos encontrados na sociedade.

Kiara sublinha que outro desafio se refere a posições conservadoras, religiosas, que se manifestam contrárias a certas questões debatidas em sala de aula, notadamente aquelas relacionadas a sexualidade. Na mesma linha, indica a necessidade de argumentar pela laicidade do Estado e pela visualização da escola como lócus republicano.

A docente ressalta que a disciplina tem uma carga horária de 30 horas e é muito curta em termos de referenciais teóricos. Apesar da restrição do programa da disciplina, indica outras leituras.

4.4.3 Sobre os desafios para manutenção da disciplina no curso de Pedagogia da Universidade Federal Gama

A professora Margarida contou que, dentre os desafios para a manutenção da disciplina, a densidade da questão conceitual de gênero marca o curso, visto que a formação inicial exige uma apropriação das/os discentes. Em segundo lugar, descreveu que há desafios de abordagem sobre as questões de valores, as experiências que as/os discentes relatam no âmbito familiar e na universidade, bem como a marginalização e discriminação inclusive nas trajetórias acadêmicas e pessoais.

Reconhece que os efeitos da disciplina no curso de Pedagogia são iniciativas localizadas dentro do contexto da universidade, pois trata-se de uma discussão complexa e com limites na adesão à discussão. Ao lado disso, assinala que os dispositivos legais provocaram algumas mudanças pontuais na abordagem dos temas, tais como as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e os Planos Nacionais de Educação, mas as terminologias nesses documentos ainda carecem de melhor definição.

Indica que não conseguiu alterar o *status* da disciplina de optativa para obrigatória em virtude da compreensão de que esse tema é secundário na percepção de alguns docentes e do que se entende por uma disciplina obrigatória. Relatou que o departamento do curso e sua gestão conduzem a discussão dos temas para uma perspectiva transversal. Na perspectiva da docente, em alguns momentos isso denota um esvaziamento da discussão e transparece certo paradoxo, visto que os marcadores sociais são importantes, mas não é prioridade ante outras demandas.

4.4.4 Constâncias e particularidades entre os desafios para a manutenção das disciplinas nos cursos de Pedagogia nas três instituições

Pelo exposto, foi possível identificar desafios para a manutenção das disciplinas nos cursos de Pedagogia das três universidades federais no Estado de Minas Gerais. Neste momento, delinheio características semelhantes e diferentes nesses percursos.

Uma característica de semelhança é a reduzida carga horária da disciplina, de 30 horas, recorrente nos discursos de cinco docentes. Para exemplificar, destaco excertos de três deles:

Cibele (Alfa): [...] essa disciplina “Escola e Diversidade” é de 30 horas; então, você dá oito aulas, semestrais, e passa por tudo muito superficialmente; assim, não dá para fazer grandes aprofundamentos.

Ravi (Alfa): [...] ela é obrigatória, está todo semestre; mas é de 30 horas; então, quando você começa a provocar alguns elementos, você não consegue aprofundar, nem numa discussão da diversidade étnico-racial, nem numa discussão da diversidade de gênero, de orientação sexual.

Clarice (Beta): Eu acho que, metodologicamente, para mim, o mais importante, nesse sentido, é a carga horária; eu acho realmente muito limitador para ser um espaço verdadeiramente de discussão, dada a potencialidade que tem esse tema.

No desafio relacionado ao limite da carga horária da disciplina, é recorrente na fala das/os docentes a perspectiva de que é insuficiente abordar, em 30 horas, o tema de gênero e diversidade sexual com profundidade. Ainda que haja um acolhimento por parte da/o docente quanto a essas discussões, o debate fica superficial e ainda há uma reduzida comunicação entre os departamentos no compartilhamento desses debates.

Esse achado é semelhante ao de Koerich (2007). Essa autora, ao analisar o discurso de egressas dos cursos de Pedagogia de duas universidades públicas em Florianópolis, constatou que as temáticas sexualidade e gênero estiveram fragmentadas no curso de Pedagogia, limitadas a uma disciplina, ainda que vistas como relevantes pelas/os acadêmicas/os e pela coordenação do curso.

O segundo traço de semelhança refere-se à densidade teórica e prática que permeia a disciplina em torno dos marcadores de gênero e diversidade sexual, especialmente quando se busca a construção de um debate com uma linguagem clara e acessível. São falas nesse sentido:

Ravi (Alfa): [...] eu acho que não dá para fazer uma leitura, sobretudo na questão de gênero e raça, desvinculada das disputas existentes no campo material e no campo simbólico. Ou seja, a gente tem visto que, a despeito da Conferência Nacional de Educação, da mobilização do Fórum Nacional da Educação e do próprio Ministério da Educação, para construir um plano e uma proposta curricular voltada para a equidade, no âmbito estadual e municipal a gente sofreu um grande retrocesso, sobretudo no que as pessoas desinformadamente estão chamando de “ideologia de gênero”.

Margarida (Alfa): Então, há algumas inserções, é uma categoria que aparece de maneira forte, é respeitada, considerada, como categoria analítica, sociológica, histórica, importante; mas é ali, dentro do universo da universidade... é pequeno mesmo... Então, eu acho que essa é uma relação ainda bastante complexa e que tem muitas limitações. [...] Bom, está havendo uma reforma. No caso, agora, das Diretrizes Curriculares, e tal; e eles colocaram [...]: Ah, tem que ter... não é tema transversal que eles usaram, eles usaram uma outra terminologia que agora eu não lembro o que é.

A terceira característica revela que a docência manifestou limites na apropriação pelas/os discentes nos debates teóricos propostos nas disciplinas, haja vista aspectos que estão vinculados a posições religiosas, conservadoras e valores pessoais. São exemplos:

Kiara (Beta): Aparece muito. [...] Desde essa coisa do “não quero falar” até uma reação de sair da sala. Já tive duas ou três alunas que, realmente, saíam quando se falava sobre isso; e daí eu fui perguntar, e era em função de convicções religiosas; elas eram orientadas a não participar desse debate pelos líderes religiosos das igrejas delas [...]

Kiara (Beta): [...] a pessoa que está na graduação não tem a menor noção da importância daquilo que você está falando [...], porque não tem essa coisa de sala de aula, não faz, não dá exemplo, não contextualiza; então, vai estar contextualizando com o meu sonho de ser mãe, com o meu filho que eu já tenho, com o sobrinho; é uma coisa bem assim local.

Margarida (Alfa): [...] algumas [alunas] vêm falando de trajetórias pessoais, outras vêm falando da sua família, da sua casa; outras falando das suas dificuldades sociais, dentro da universidade, marginalização, discriminação. Então, são questões mesmo de ordem pessoal, elas vão por uma discussão pessoal, pessoal-política, claro.

Nesse aspecto, aparece com recorrência a narrativa das/os docentes sobre as dificuldades de assimilação das/os discentes, mesmo utilizando experiências do cotidiano e propostas metodológicas diferenciadas para as discussões de gênero e diversidade sexual. Esse achado é convergente com aquele de Ywanoska Gama (2004), que, em sua pesquisa, reportou as dificuldades de apropriação e intervenção nos marcadores sociais de gênero por egressas do curso de Pedagogia. Atribuiu essas dificuldades a fatores como: a reduzida abordagem do tema na universidade, carência de disciplinas sobre as temáticas, ausência de abordagens transversais, dúvidas e inseguranças das/os discentes em relação às abordagens sobre o tema.

Um terceiro aspecto que surge em relação à manutenção das disciplinas é a construção do debate perante a dimensão religiosa que marca a fala das/os discentes nas aulas e em diversos setores da sociedade. Esse é um dado também indicado pela Ação Educativa⁴⁶ no *Informe Brasil: Gênero e Educação*⁴⁷:

Na versão atualizada do Informe, divulgada em 2013, foi destacada na apresentação do documento uma grande preocupação com retrocessos em programas e políticas públicas em gênero e sexualidade a partir de 2011, decorrentes da forte pressão política de grupos religiosos conservadores e da crescente autocensura em órgãos governamentais federais, estaduais e municipais como resposta a tais pressões. (CARREIRA, AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 9)

Na percepção das/os docentes, há saberes e práticas marcadas pela heteronormatividade que estão muito apropriadas nos comportamentos e atitudes das/os discentes. Inclusive, algumas/ns são orientadas/os a não participarem do debate de gênero e diversidade sexual pelas lideranças religiosas das igrejas de que participam.

⁴⁶ A Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Atua nos campos da Educação, da cultura e da juventude, inclusive na perspectiva dos direitos humanos.

⁴⁷ Para maiores detalhes, cf. a versão atualizada do *Informe Brasil – Gênero e Educação* a partir dos dados do Censo 2010 e da PNAD 2011, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e de outras informações e estudos mais recentes. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/gen_educ.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

A heteronormatividade pode ser compreendida como o emprego ou valoração de normas que visam ao controle dos desejos, dos comportamentos e da identificação de gênero reconhecidos como normais, visualizados apenas na perspectiva da visão binária masculino e feminino (PRADO; MACHADO, 2008; BRASIL, 2009). A partir dessa perspectiva, qualquer diferença em relação a esses padrões que apresente características associadas à transgeneridade, lesbiandade, homossexualidade é lançada no campo da exclusão e marginalização social (PRADO; MACHADO, 2008; BRASIL, 2009). A perspectiva heteronormativa impacta as leituras de mundo dos sujeitos e assim cria fronteiras entre os sujeitos ao resultar em práticas que resultam em discriminação. Além disso, a Pedagogia ainda carece de dispositivos que promovam novos olhares, posturas e comportamentos, pois gênero e diversidade sexual não são conceitos incorporados facilmente. Nesse sentido, Castro (2014) analisou as experiências de discentes construídas em uma disciplina do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, denominada “Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação”. Ele constatou uma forte tensão entre esses campos de gênero, sexualidade e Educação, de um lado, e as crenças religiosas dos sujeitos, do outro.

Um quarto eixo de caracterização é identificado pela constituição de uma formação no curso de Pedagogia atenta aos marcadores de gênero e diversidade sexual e à realização de diálogos com a Educação Básica:

Kiara (Beta): [...] dentre as possibilidades da matriz curricular, surgiu esse debate sobre uma disciplina específica [...] essa possibilidade de formação de certo arcabouço, certa argumentação, certo discurso feminista, pelas próprias pedagogas, na escola, para a escola e por elas próprias; a formação do sujeito pedagogo, da sujeita, no caso; da subjetivação de um discurso empoderado, autônomo, da mulher pedagoga, que se coloca na escola e que tem um olhar para essas questões também na prática docente.

A formação no curso de Pedagogia e a aproximação com a realidade da Educação demandam pensar gênero e diversidade sexual com os sujeitos da escola. Além disso, trata-se de identificar e reconhecer que há um silenciamento ou falta de orientação adequada para o diálogo sobre esses temas na formação inicial docente. Rizza (2015), ao realizar um mapeamento de universidades federais por meio de suas matrizes curriculares que ofertam disciplinas obrigatórias e optativas com foco em sexualidade em diferentes cursos de graduação, identificou que, dentre as 60

universidades pesquisadas, somente foi possível acessar as matrizes curriculares de graduação de 44 instituições. Dessas, 38 oferecem disciplinas; e seis, não. A autora expressou o interesse estudar disciplinas que abordavam a sexualidade na graduação com foco em cursos de formação de professoras/es em universidades federais brasileiras, visto que havia informações incompletas sobre as disciplinas nas instituições.

No tocante aos desafios relativos à às marcas diferentes encontradas na manutenção de disciplinas, o primeiro aspecto faz referência ao desafio da transversalidade de gênero como possibilidade em outras disciplinas e à necessidade de transpor a posição dessa temática como estudos secundários:

Margarida (Gama): [...] então, a gente conseguiu transversalizar gênero, raça e etnia em algumas disciplinas [...], mas foi um inferno. [...] A proposição não facilita; dificulta, porque esvazia de novo, como foi a história da tal ideologia de gênero, aquele negócio todo; e, no próprio debate, aqui, entre os professores, entende-se que é uma questão relevante; mas [...] não seria prioridade.

A segunda diferença incide sobre o fato de a discussão de gênero e diversidade sexual ser realizada de forma tardia na formação inicial das/os discentes:

Cibele (Alfa): Então, isso [discussão de gênero e diversidade sexual] é um dos limites que [as/os discentes] colocam [...] falam, que, geralmente, esse debate começa do quarto para o quinto período, que é o momento que há essas disciplinas; então, [dá] para a gente notar que, em termos de currículo, isso não está construído, assim, na sua base mesmo, que é aquilo que as diretrizes da Pedagogia recomendam [...].

Tal demanda das/os discentes merece destaque para a ampliação de outros campos disciplinares no curso de Pedagogia envolvidos no debate e produção de saberes sobre gênero e diversidade sexual, bem como adesão de outras/os profissionais da Educação. A criação de disciplinas com enfoque nesses marcadores tem-se limitado a iniciativas isoladas nas Faculdades de Educação e isso impacta na produção do conhecimento, além de outras questões sociais e culturais presentes na Educação Básica, no Ensino Superior e na sociedade civil. Cavaleiro (2014)⁴⁸ de forma semelhante expõe essa questão sobre o isolamento no trabalho com os

⁴⁸ Informação verbal descrita no eixo “Diálogos: de que forma a educação em sexualidade e gênero tem sido incluída na formação docente?” Relatório final, divulgado em 2014, do Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior, promovido pela UNESCO.

marcadores de gênero e diversidade sexual, reivindicando um maior investimento na formação inicial de professoras/es.

O terceiro desafio é a busca pela superação do machismo nos diversos espaços da Faculdade de Educação e da universidade como um ato constante na visão da docência:

Ravi (Alfa): Essa naturalização dos lugares, como se isso não fosse produto das relações históricas e sociais, é a principal ameaça; e isso, dentro da Universidade, porque a gente ainda tem, infelizmente, representantes na Universidade, professores universitários que se arvoram no rótulo de machistas e reproduzem isso com muito mais holofote. Então, eu acho que esse tipo de disputa de qual sociedade temos; e que, muitas vezes, não reconhece a legitimidade do outro, quem ele é na sua diferença, é um dos principais desafios; e a isto a gente sempre tenta chamar a atenção – que, para ser professor, não se trata só de dizer lá dentro da sala de aula [...].

Nesse eixo sobre os desafios, considero que há subcategorias que podem ser descritas, quais sejam: a formação de redes, a relação das universidades públicas com a Educação Básica e o compromisso com a defesa da laicidade na Educação. A formação de redes é entendida como um grupo constituído por representantes dos diversos campos interdisciplinares e instituições com o objetivo de construir ações para a superação das assimetrias nas relações entre homens e mulheres, com realce nos marcadores de gênero e diversidade sexual. Segue um exemplo de fala nessa direção:

Max (Beta): Tem uma professora aposentada da Faculdade de Educação, lá da UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais], que é a Magda Soares. Uma vez ela veio falar aqui; e ela me ajudou a elaborar já uma percepção que eu tinha, que a gente tem uma formação em rede, mas a gente não tem uma formação de redes; então, você tem uma formação em rede, o MEC distribui uma coisa, que vai tudo igual para todos os locais. Então, isso, eu acho que o Governo, bem ou mal, tem até oferecido; mas essa formação em rede não tem conseguido, acho, lograr maiores efeitos, porque não consegue constituir grupos locais ou redes locais que consigam, talvez, realmente empoderar essa discussão na boca de algum gestor, e você tem gestores isolados. Olha, você tem, dentro da escola, dois ou três que querem fazer aquele curso; só que um, porque é diretor, mandou, ele não vai se apropriar, não vai levar, não vai discutir.

Max, em sua reflexão, busca destacar que há uma formação em rede, mas, no percurso e após essa formação, não são criadas redes de colaboração para projetos e propostas de intervenção social. Em certa medida, esse é um desafio a ser

construído coletivamente com os atores envolvidos nas formações inicial e continuada.

Além da construção de ações, buscaram-se a troca de saberes e experiências como elementos estruturantes de uma práxis reflexiva. Isso, por sua vez, influencia na ampliação de sujeitos envolvidos com os marcadores sociais, bem como no monitoramento e criação de políticas públicas com ênfase em gênero, diversidade sexual e direitos sexuais e reprodutivos.

A relação das universidades públicas com a Educação Básica poderia se beneficiar de uma maior articulação das primeiras com as escolas, buscando o compromisso de melhoria na qualidade da Educação Básica. O reconhecimento dessa relação pode ser mapeado nas seguintes falas:

Clarice (Beta): [...] não faz sentido eles [alunas/os] estarem, para mim, trabalhando teoricamente, saberem todas as teorias, hoje, mais importantes [...] se isso não tem uma implicação no cotidiano deles. Então, é sempre um desconstruir; um desconstruir desses padrões naturalizados para pensar a questão da sexualidade; mas, mais ainda, não também entrar num lugar oposto, que é aquele de criar um discurso politicamente correto – aí é outro engessamento de pensamento, que também tem um convite. Então, temos que fazê-lo. Então, eu quero criar justamente esse lugar de estranheza, de equivocação; se essa perplexidade aparece, isso já é um grande passo para o meu entendimento, por exemplo, como docente dessa disciplina; mas, se eles começarem a se estranhar no seu cotidiano, eu já estou muito satisfeita; eu não quero que eles saiam daqui formatados para aceitar X, Y, Z, mas que comecem a causar, ou causá-los... aquilo que o debate sobre gênero, diversidade, sexualidade traz de importante no cotidiano, na formação escolar.

Max (Beta): [...] você cria obstáculos a partir de certos discursos, de certos saberes e fazeres que são muito potentes; porque a heteronormatividade é muito bem apropriada, e aí não adianta pedagogizar. Eu acho que, então, essa questão não entra, não é porque nós não temos dispositivos, e tal; é porque nós temos um saber potente que já está na escola, e é muito impermeável a outros saberes e fazeres, que seriam o da temática gênero e sexualidade; então, não entra facilmente.

Ravi (Alfa): Todavia, vejo que mesmo isso é muito diferente das formações de Licenciaturas de outras instituições. Ou seja, essa discussão da diversidade, que está presente aqui no curso, chega até mesmo a contrastar com a formação de outros profissionais da Educação; e as pessoas têm essa clareza quando vão para a escola e quando percebem que algumas coisas que elas estão dizendo estão indo na contramão daquilo que está construído e que está consolidado.

Diante dessa relação da universidade com a Educação Pública tem-se outro desafio que se refere à defesa da laicidade na formação. Essa pode ser compreendida como um processo educativo baseado na pluralidade, liberdade de pensamento, recusa ao discurso de ódio de qualquer natureza e respeito à diversidade. Esse aspecto é mencionado na seguinte fala:

Kiara (Beta): Por exemplo, o fato de você ter na sala sempre um percentual, inclusive, significativo de pessoas que são evangélicas, que são contrárias a certas questões, que fecham a cara para você. E você também tem que lidar com isso, respeitar de alguma maneira, ouvir o outro ponto de vista, argumentar muitas vezes pela laicidade do Estado, a escola enquanto espaço público, independentemente da liberdade religiosa que pode ser exercida, a escola enquanto um espaço republicano.

Ao analisar os desafios para a manutenção das disciplinas nos cursos de Pedagogia, destaco a importância de olhares acurados sobre o perfil das/os discentes que compõem os cursos e sobre como serão futuras/os professoras/es que apresentam uma origem social específica e vivenciam uma trajetória profissional particular. Nesse capítulo, procurei realizar uma apresentação descritiva das categorias com suas definições de forma dividida, mas essas categorias se interseccionam. Neste sentido, é preciso considerá-las em contexto de inter-relações que compõem o conjunto deste capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese é fruto de uma pesquisa realizada em torno da questão de como se deram as trajetórias de inserção de quatro disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual em cursos de Pedagogia em três universidades federais no Estado de Minas Gerais. Parti da concepção de Educação humanista, de base reflexiva e construída por meio dos questionamentos dos sujeitos que reivindicam novos olhares, práticas pedagógicas e reconhecimento de suas trajetórias nos diversos espaços que ocupam. Concorro com Charlot (2013) ao compreender a Educação como um triplo processo: um processo de humanização, de socialização e de subjetivação/singularização. São três dimensões indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à Educação.

Ao analisar essas trajetórias, busquei contemplar quais os caminhos que foram construídos nessas experiências. Procurei delinear a historicidade em que foram criadas, quais as estratégias de proposição da disciplina na área de Educação, as dificuldades encontradas, os aliados nesse processo e outros movimentos do entorno. Expus aspectos ligados às variáveis de contexto externas à sala de aula, no nível da universidade, do País e do Estado, que influenciaram o processo de inserção das disciplinas.

Nos cursos das instituições pesquisadas, identifica-se uma ampla experiência de formação de profissionais em Pedagogia. A Universidade Federal Alfa é a mais antiga, com a inauguração do curso de Pedagogia em 1943; em segundo lugar vem a Universidade Federal Gama, com a criação do curso de Pedagogia em 1971; e em terceiro lugar está a Universidade Federal Beta, com a fundação do curso de Pedagogia em 2008. Com base na exposição, nota-se também que a Universidade Federal Alfa surge como um locus de discussão sobre gênero e diversidade sexual, visto que é destaque na trajetória de formações inicial e/ou continuada de cinco docentes.

Em relação aos percursos de criação das disciplinas em tela, identifica-se a inserção de uma disciplina em caráter optativo criada em 1995. A disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”, da Universidade Federal Alfa, passa a ser obrigatória com a reforma curricular do curso de Pedagogia na instituição em 2007.

Os cursos de Pedagogia da Universidade Federal Beta e Universidade Federal Alfa têm seus itinerários de inserção das disciplinas a partir de 2006.

Nota-se, no relato das/os docentes Pietro, Kiara e Margarida, as/os quais criaram as disciplinas nas três instituições, que as inserções dessas disciplinas na graduação em Pedagogia foram marcadas por suas experiências profissionais, com marcas da militância em movimentos feminista e LGBT e saberes construídos em sua formação. No caso da docente Margarida, ainda há o acréscimo da criação do grupo de pesquisa interdisciplinar com foco em gênero na instituição, criação essa que coincidiu com a sua entrada na Universidade.

Nessa linha reflexiva, é relevante identificar a trajetória das/os profissionais da Educação como sujeitos que pleitearam lugares de formação e pesquisa nas universidades no tocante aos marcadores de gênero e diversidade sexual. São itinerários que revelam um compromisso com a justiça social, a cidadania e a redução de assimetrias de gênero (MORAIS; CARVALHO, 2015; PEDRO, 2005). Outra constatação é que a inclusão de gênero e diversidade sexual na Educação se dá de forma restrita e dependente da iniciativa de docentes que pesquisam e coordenam as temáticas, aspecto esse que já foi anunciado também por diversas/os pesquisadoras/es no Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior, promovido pela UNESCO, Fundação Carlos Chagas, Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (REGES) e ECOS – Comunicação em Sexualidade em 9 de outubro de 2013, em São Paulo. Carvalho *et al.* (2014) e Helena Altmann (2014)⁴⁹ reafirmam essa perspectiva sobre as trajetórias de inserção de disciplinas.

As trajetórias de inserção de disciplinas com foco em gênero e diversidade sexual apresentam um lócus privilegiado de produção de conhecimentos e o reflexo de lutas e pautas de diversos segmentos da sociedade civil, mas ainda vivenciam também constantes ataques e ameaças em um campo de hierarquização disciplinar, preconceitos de outros campos disciplinares e uma onda crescente do fundamentalismo religioso e tentativa de controle do trabalho docente. Esse campo

⁴⁹ Informação verbal descrita no relatório final do Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior, promovido pela UNESCO e com a publicação em 2014.

de disputas em torno de uma agenda de gênero e diversidade sexual perpassa a conjugação de forças políticas mobilizadas coletivamente para a identificação dos obstáculos e a tomada de decisões no campo das políticas públicas. Pode-se ainda destacar uma luta curricular no ensino superior, ou seja, há uma disputa no ensino superior para definir quais disciplinas estarão presentes.

Em relação ao registro de disciplinas que aparecem com uma abordagem transversal sobre gênero e diversidade sexual nas universidades federais, há o reconhecimento da importância da difusão dessa discussão, possivelmente marcado pela participação das/os docentes em debates no campo das políticas públicas, no campo educacional e nos movimentos sociais e pela influência de uma agenda internacional que tem como marco a Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher (ONU, 1995), realizada em 1995, em Beijing (China). Unbehaum (2014) destaca que a transversalização sobre gênero aparece como uma tática de ação realizada por docentes-pesquisadoras/es no tocante ao tema.

A inserção desses marcadores nas disciplinas do curso de Pedagogia no eixo da transversalidade de gênero pode ser analisada também como um campo em construção, sobretudo ao encontrar um amplo leque de opções nos cursos nas instituições pesquisadas. Em segundo lugar, cabe evidenciar que, no mapeamento das disciplinas, a Universidade Federal Alfa tem atuado fortemente na ampliação da formação transversal não só nos marcadores de gênero e diversidade sexual, mas também em direitos humanos, relações étnico-raciais, história da África e cultura afro-brasileira, saberes tradicionais e outros.

Acredito que a transversalidade de gênero que se destaca no mapeamento da trajetória de inserção de disciplinas requer um olhar mais aprofundado e analítico como outro objeto de estudo. Se, por um lado, há uma crescente menção sobre gênero e diversidade sexual em outras disciplinas na perspectiva transversal como possibilidade de ampliação do debate, pode-se destacar também que realizar essa abordagem precisa ter cautela com visões essencialistas e biologizantes e busca por novas leituras e construção de novas linguagens.

Os desafios para a docência trabalhar com essas temáticas fora da perspectiva transversal requerem a ampliação de estratégias de inserção e ampliação dos estudos sobre gênero e diversidade sexual, bem como a constituição de redes de colaboração

entre as universidades públicas e a Educação Básica. Denise Carreira⁵⁰ (2014) apresenta diversos desafios para a agenda de gênero no cenário brasileiro. Dentre elas, podemos citar: a busca pela superação da fragmentação de iniciativas relacionadas às agendas de gênero, sexualidade e diversidade; a formação de profissionais da Educação; e a ampliação de alianças que mobilizem ações de gênero, sexualidade e diversidade.

Nessa direção, no Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior em 2013, a pesquisadora Ivany Pinto Nascimento (2014)⁵¹, da Universidade Federal do Pará, destacou que deveriam existir núcleos de discussão nas universidades sobre as conclusões a que chegam nos encontros. Sugeriu, ainda, a criação de uma rede de discussão que permitisse ações articuladas e o encaminhamento dessas ações no nível do Governo federal, ainda que sejam um desafio a construção dessa rede e sua articulação.

Ao analisar as trajetórias de inserção de disciplinas com ênfase em gênero e diversidade sexual em cursos de Pedagogia, foi possível identificar diversas experiências que foram marcadas ora por iniciativas individuais da docência, ora por ações conjuntas com a docência e segmentos da universidade. No curso de Pedagogia da Universidade Federal Alfa, a disciplina obrigatória e a disciplina optativa denotam que a trajetória de inserção foi marcada pelo interesse da docência nos marcadores de gênero e diversidade sexual. A iniciativa da docente Kiara, com uma proposta de criação da disciplina já estruturada e somada às percepções de outras/os docentes, possibilitou a inserção da disciplina no ato da criação do curso de Pedagogia no caso da Universidade Federal Beta. No curso da Universidade Federal Gama, a atuação das/os pesquisadoras/es do grupo de pesquisa possibilitou a inserção da disciplina.

⁵⁰ Fala proferida na “Mesa 1 – Sexualidade e gênero: avanços e desafios”, do Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior, realizado em 9 de outubro de 2013, nas dependências da Fundação Carlos Chagas, na cidade de São Paulo em 2013, e registrada em relatório final disponibilizado em 2014.

⁵¹ Informação verbal no eixo “Diálogos: de que forma a educação em sexualidade e gênero tem sido incluída na formação docente?” Resposta dada às questões levantadas à docente no Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior, realizado em 9 de outubro de 2013, nas dependências da Fundação Carlos Chagas, na cidade de São Paulo em 2013, e registrada no relatório final divulgado em 2014.

As duas disciplinas obrigatórias e as duas optativas nos cursos de Pedagogia em tela são geridas por docentes que apresentam ampla experiência de formação em gênero e diversidade sexual. Entretanto, as disciplinas também estão sob os efeitos das alterações de encargos didáticos nos cursos, com reflexos da entrada de outras/os profissionais nessa discussão. Ainda há uma busca por troca de saberes com outras/os profissionais nos departamentos para a proposição das disciplinas, bem como a gestão da disciplina mediante parcerias.

Foi possível identificar também que os PPP dos cursos e suas propostas curriculares de Pedagogia descrevem de forma abreviada os marcadores de gênero e diversidade sexual como intencionalidade na formação inicial e denotam influências das mudanças nas políticas educacionais, especialmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas/os e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Tais PPP dos cursos e as propostas curriculares de Pedagogia são instrumentos iniciais de mobilização e servem como norteadores para a construção de práticas pedagógicas baseadas em um compromisso político com a promoção da cidadania.

Cabe salientar a escassa localização de fontes primárias e secundárias sobre as trajetórias de inserção das disciplinas pesquisadas mesmo tendo realizado buscas e pesquisas em diversos setores das universidades. Esse aspecto denota uma concepção incipiente sobre a organização e preservação dos documentos para o registro e produção histórica do Ensino Superior, com ênfase na formação de professoras/es. Como sugestão inicial para a compreensão da constituição dos campos disciplinares no Ensino Superior, proponho uma reunião de fontes primárias e secundárias das disciplinas. A preservação, organização e a disponibilidade de fontes para o campo de constituição de disciplinas nos marcadores de gênero e diversidade sexual podem resultar em percursos históricos ainda não percorridos, bem como o cruzamento de fontes de outros arquivos e memórias.

Por fim, retomando a questão desta pesquisa, cabe sublinhar que as trajetórias de inserção e permanência das disciplinas nos cursos de Pedagogias nas três universidades públicas mineiras podem ser visualizadas pelo envolvimento docente

nas adaptações das disciplinas às mudanças curriculares, na busca pela superação dos desafios que surgem no limite de carga horária, na proposição de novas metodologias atentas às especificidades dos sujeitos que constituem o curso, na busca pela constituição de redes na universidade e na luta contra os retrocessos das políticas educacionais. Isso se relaciona com a dimensão cidadã que Freire (2014, p. 17) destaca ao sublinhar “a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente [...] essa responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la.”.

A partir dessas exposições, observa-se que a permanência das disciplinas nos cursos de Pedagogia das universidades públicas mineiras tem relação com as estratégias e articulações que as/os docentes têm desenvolvido na instituição, em grupos de pesquisa, associações de classe, movimentos sociais e outros segmentos da sociedade civil. No âmbito da permanência das disciplinas, encontram-se os efeitos das políticas educacionais e o campo de disputa que existe na estrutura curricular dos cursos por mais espaços, maior carga horária e modalidade de oferta. Ainda nesse sentido, aumentam cada vez mais as expectativas em relação ao perfil das/os egressas/os do curso de Pedagogia com funções de magistério e a necessidade de que tenham habilidades e competências fundamentais para o trabalho com os marcadores de gênero e diversidade sexual.

No horizonte da pesquisa realizada, encontram-se algumas limitações. Uma foi a reduzida localização de registros documentais sobre as disciplinas pesquisadas em virtude da ausência de uma gestão de documentos e informações no âmbito institucional. Outra foi a impossibilidade de entrevistar uma docente que propôs a criação da disciplina “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais”, do curso de Pedagogia na Universidade Federal Alfa, por compromissos assumidos pela professora que inviabilizaram as agendas.

No que tange a sugestões de pesquisas futuras, surge o interesse pelas percepções das/os discentes dos cursos de Pedagogia que ainda não cursaram as disciplinas em torno dos marcadores de gênero e diversidade sexual e também das/os egressas/os desses cursos. Uma segunda possibilidade seria a análise de disciplinas nos cursos de Pedagogia que se propõem a discutir gênero e diversidade sexual na perspectiva da transversalidade. Uma terceira opção seria o mapeamento de

disciplinas com ênfase nesses marcadores nas demais Licenciaturas existentes nas três universidades analisadas.

Por fim, considero que os objetivos da pesquisa foram alcançados ao identificar e analisar os diferentes processos de inserção das disciplinas nos cursos de Pedagogia com ênfase em gênero e diversidade sexual nas três instituições públicas de Ensino Superior, processos esses exemplificados pela atuação e articulação docente no espaço da academia. Aspecto que revela a relevância de ter um espaço na matriz curricular como oferta obrigatória para a formação inicial docente. Mapeei e analisei os diferentes aspectos que possibilitam a permanência de disciplinas nos cursos de Pedagogia das três universidades públicas mineiras com ênfase em gênero e diversidade sexual, juntamente com a descrição e análise do envolvimento docente nas instituições e em outros locais (e.g., associações de classe no âmbito da Educação e Psicologia, ou movimentos sociais). Descrevi e examinei os diferentes desafios na trajetória de inserção de disciplinas vivenciadas por docentes que as criaram, bem como por aquelas/es que atuaram em algum momento na instituição e buscaram ampliar o enfoque de gênero diversidade sexual na formação inicial de pedagogas/os, em outras Licenciaturas ou cursos e na relação com a Educação Básica e com a sociedade civil.

REFERÊNCIAS⁵²

- ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2005.
- AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, Denise. **Informe Brasil – Gênero e Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2011. [edição revista em 2013]
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 192, n. 96, p. 71-78, 1996.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores e as contribuições do estágio para a aproximação com o mundo profissional. 2014. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., Águas de Lindoia, 7-9 abr. 2014. **Anais...** Águas de Lindoia: IBILCE, 2014. s.p. Disponível em: <http://www.geci.ibilce.unesp.br/logica_de_aplicacao/site/index_1.jsp?id_evento=31http://www.geci.ibilce.unesp.br/logica_de_aplicacao/site/index_1.jsp?id_evento=31>. Acesso em: 1º jun. 2016
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma G.; (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- ANDRÉ, M. Estudos de caso revelam efeitos sócio-pedagógicos de um programa de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 6, n. 6, p. 93-115, 2005.
- APPLE, Michael, BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AQUINO, Júlio Groppa Aquino (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **ANPEd e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE**, 15 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>>. Acesso em: 1º jan. 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOECHAT, Walter Fonseca. **O masculino em questão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

⁵² De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 329-365, 2006.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 1939.

_____. Decreto-Lei n. 62.317, de 28 de fevereiro de 1968. Cria a Universidade Federal Alfa. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 fev. 1968.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968.

_____. Decreto-Lei n. 778, de 21 de agosto de 1969 que cria a Fundação Universidade Federal Beta. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1969a.

_____. Decreto-Lei n. 64.825, de 15 de julho de 1969. Cria a Universidade Federal Gama. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jul. 1969b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1998.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. (PNE 2001—2010). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

_____. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professores/as em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, SPM, 2009.

_____. Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do grupo Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das funções gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 maio 2011.

_____. Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 mar. 2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE 2014-2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 600, de 3 de novembro de 1997. Dispõe sobre a autonomia didático-científica das universidades e centros universitários do sistema federal de ensino, e do seu exercício pelos colegiados de ensino e pesquisa. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 nov. 1997.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): linha de base**. Brasília: MEC/INEP, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 2 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Universidade Federal Alfa. **Alfa em números**. Central: [s.n.], 2017.

_____. Universidade Federal Alfa. O curso de Pedagogia da FAE. **Cadernos:** Faculdade de Educação, Belo Horizonte, v. 3, set. 1986.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Plano de curso:** Juventude, violência e masculinidade. Central: [s.n.], [s.d].

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Plano de curso:** Fundamentos da Educação Inclusiva. Central, [s.n.], [s.d] 3p.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Plano de curso:** Psicologia da Educação II. Central: [s.n.], 2010b.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Plano de curso:** História da Educação II. Central: [s.n.], 2010a.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Programa da disciplina:** Tópicos em processos de ensino – da Pedagogia do medo a uma Pedagogia do prazer. Central: [s.n.], 2011a.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Programa da disciplina:** Corpo e Educação. Central: [s.n.], 2011b.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Programa da disciplina:** Fundamentos e metodologia do Ensino de História. Central: [s.n.], 2011c.

_____. Faculdade de Educação. Universidade Federal Alfa. **Programa da disciplina:** tópicos em Ciências da Educação – Educação, sexualidade e relações de gênero. Central: [s.n.], 2012.

_____. Universidade Federal Alfa. **Programa analítico da disciplina:** Escola e diversidade: interfaces políticas e sociais. Central: [s.n.], 2012.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Plano de curso:** Organização do ensino fundamental. Central: [s.n.], 2013.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Plano de curso:** Teorias de currículo. Central: [s.n.], 2014a.

_____. Universidade Federal Alfa. **Programa analítico da disciplina:** Tópicos em ciências da Educação – Educação, sexualidade e relações de gênero. Central: [s.n.], 2014b.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. **Um pouco de história**. Central: [s.n.], 2015.

_____. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Plano de curso:** Antropologia e Educação. Central: [s.n.], 2016a.

BRASIL. Universidade Federal Alfa. Faculdade de Educação. **Plano de curso:** Tópicos de ensino – adolescência e sexualidade. Central: [s.n.], 2016b.

_____. Universidade Federal Alfa. Pró-reitoria de Graduação. **Proposta curricular apresentada.** Central: [s.n.], 2007.

_____. Universidade Federal Alfa. Pró-Reitoria de Graduação. Setor Acadêmico. **Catálogo geral dos cursos de graduação.** Central: [s.n.], 1995.

_____. Universidade Federal Alfa. Pró-Reitoria de Graduação. Setor Acadêmico. **Catálogo geral dos cursos de graduação.** Central: [s.n.], 2008.

_____. Universidade Federal Beta. **Diretrizes para elaboração de projeto pedagógico de curso/PPC.** Central: [s.n.], 2015a.

_____. Universidade Federal Beta. **Programa analítico da disciplina:** Gênero e sexualidade na Educação. Central: [s.n.], 2015b.

_____. Universidade Federal Beta. Faculdade de Educação. **Programa de disciplina:** Introdução à Educação. Central: [s.n.], 2016c.

_____. Universidade Federal Beta. Faculdade de Educação. **Programa de disciplina:** Currículo: teoria e Prática. Central. 2016d.

_____. Universidade Federal Beta. Faculdade de Educação. **Programa de disciplina:** Educação sexual. Central. 2016e.

_____. Universidade Federal Gama. Faculdade de Educação. **Programa analítico da disciplina:** Psicologia Social. Zona da Mata: [s.n.], 2016f.

_____. Universidade Federal Gama. Faculdade de Educação. **Programa analítico da disciplina:** Etnia e educação no Brasil. Zona da Mata: [s.n.], 2016g.

_____. Universidade Federal Gama. Faculdade de Educação. **Programa analítico da disciplina:** Tópicos contemporâneos no Ensino de Ciências. Zona da Mata: [s.n.], 2016h.

_____. Universidade Federal Gama. Faculdade de Educação. **Programa analítico da disciplina:** Psicologia da Educação I. Zona da Mata: [s.n.], 2016i.

_____. Universidade Federal Gama. Faculdade de Educação. **Programa analítico da disciplina:** currículo na Educação Básica. Zona da Mata: [s.n.], 2016j.

_____. Universidade Federal Gama. Faculdade de Educação. **Programa analítico da disciplina:** corpo, gênero, sexualidade e Educação. Zona da Mata: [s.n.], 2016k.

_____. Universidade Federal Gama. **Programa analítico da disciplina:** Educação e gênero. Zona da Mata: [s.n.], 2016l.

BRASIL. Universidade Federal Gama. **Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia**. Central: [s.n.], 2016n.

BUTLER, Judith. O gênero é uma instituição social mutável e histórica. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, [on-line], v. 199, ano 6, 2006.

Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=470&secao=199>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. Reflexão acadêmica e militância política. **2018. TV Boitempo**, 5 jan. 2018.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3H-F4Non39E>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. **Centros de memória**: uma proposta de definição. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

CARREIRA, Denise. **Educação Pública de qualidade**: quanto custa esse direito?. 2. ed. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

_____.; RODRIGUES, Fabíola; GONZALEZ, Marina; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; ARAÚJO, Teo; GAVA, Thais; MOURA, Ana Cristina Amaral Marcondes de; FERRARI; SANTOS; Jaqueline. **Informe Brasil – Gênero e Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/gen_educ.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 110, n. 110, p. 143-155, 2000.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.2, p. 554-576, 2001.

_____.; GUIMARÃES, Flávia Maia; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de; SILVA, Francisca Jocineide da Costa E. Inclusão da temática de gênero no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos. **Revista Espaço do Currículo**, [on-line], v. 7, p. 262-275, 2014.

CASTRO, Roney Polato. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero e sexualidades e formação em Pedagogia. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

COLETO, Maytê Gouvêa. **Abordagens dos direitos reprodutivos em materiais didáticos para a formação continuada de educadoras(es)**: uma análise a partir dos editais da SECAD. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

COSTA, Ana Paula. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia**: uma análise a partir do recorte de gênero. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

COSTA, Simone Gomes da. **Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CURY, Carlos R.J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. p. 169-201.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de Educação**: uma análise do programa Brasil Sem Homofobia. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colonial. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

DINIS, Nilson F. Homofobia e Educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 39-50, 2011.

_____. Políticas de diversidade sexual no Brasil e no Canadá: desafios à Educação do século XXI. In: GIROTTI, Marcio Tadeu; ROMUALDO, Claudio; ZUIN, Poliana Bruno. (Org.). **Perspectivas da Educação para o século XXI**. 1. ed. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2012. p. 29-45.

ECOS – Comunicação em Sexualidade. **Caderno Escola Sem Homofobia**. São Paulo: ECOS, 2004.

_____. **As políticas de educação em sexualidade no Brasil – 2003 a 2008**. São Paulo: ECOS/Fundação Ford, 2008.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

FÉLIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, [on-line], v. 8, p. 223-231, 2015.

FERNANDES, Felipe B. M. **A agenda anti-homofobia na Educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 422 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade** – Feira de Santana, BA. 2013. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

FREIRE, Paulo. O papel da Educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, ano 4, n. 9, p. 123-132, out. 1969 [republicado em: **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, jan.-jun. 1997].

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu**. Tradução de Odilon Galloti e Gladstone Parente. Rio de Janeiro: 1913.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, 1905. In: FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria e três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 163-195.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Gênero no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e vivências de professoras** – Recife. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETO, Elba. S. de S.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI JR, Décio. A história do ensino de História da Educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930–2000). **História da Educação**, Pelotas, v. 12, p. 219-246, 2008.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História**. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOELLNER, Silvana Vilodre Goellner. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40

HAMPEL, Aissandra. **“A gente não pensava nisso...”**: Educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS. 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Editora Sumaré, 1999. p. 183-221.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino**. Brasília: UNESCO, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo técnico Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília : INEP, 2010.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014.

_____. **Censo da Educação Superior 2016: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2016. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

_____. **MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016, [on-line]**, 31 ago. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/854595>. Acesso em: 01 set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses estatísticas da Educação Superior – graduação**. Brasília: INEP, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério D. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma 'ameaça à família natural?'. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

_____; HENRIQUES, Ricardo; CAMUSCA, Maria Adelaide. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007.

KOERICH, Maria Cecília Takayama. **História de uma presença-ausente**: sexualidade e gênero em currículos de Pedagogia. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KORIN, Daniel. Novas perspectivas de gênero em Saúde. **Adolescência Latino-americana**, v. 2, n. 2, p. 67-79, mar. 2001.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 13. ed. Campinas: Papirus, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

LEVI-STRAUS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes. 1970.

LIMA, Tatiane de Lucena. **Identidades, currículo e formação docente**: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas de estudantes de Pedagogia. 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LIONÇO, Tatiana.; DINIZ, Débora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, p. 307-328, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

LOURO, Guacira Lopes. Entrevista: gênero e sexualidade. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.12, p. 72, nov.-dez. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Lia Zanotta. **Masculinidades e violências**: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. Brasília: UnB, 2001.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro** (1996-2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008, 199f.

MADUREIRA, G. Fábio. **Racionalidade da sabedoria popular**: energia material humana e sexualidade. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MANZINI, Eduardo. J. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. Marília. 2007. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 1º jan. 2017.

MANZINI, Eduardo. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, Maringá, [on-line], v. 4, p. 149-171, 2012.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, ano 2, pp.289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Walkíria de Jesus França. **Gênero e sexualidade na formação docente**: uma análise no curso de Pedagogias da UFMA – São Luís. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

MEIHY, José Carlos Sebe B. Definindo História Oral e memória. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 52-60, 1994.

_____. **O que é História Oral?**: professor Sebe explica. São Paulo: Contexto, 2015. Disponível em: <<https://editoracontexto.com.br/historia-oral.html>>. Acesso em: 1º nov. 2016.

_____; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer- como pensar. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de; CARVALHO, M. E. P. Institucionalização dos estudos de gênero na universidade: uma análise a partir de narrativas de acadêmicas feministas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 8, p. 235-246, 2015.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, C. V.; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. O sexo feminino em campanha pela emancipação da mulher. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 29, p. 429-457, 2007

NÓVOA, António, História da Educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, Lisboa, n. 4, p. 417-434, 1996.

OLIVEIRA, João Victor da Fonseca. As reformas universitárias e a formação de professores na UFMG: a criação da Faculdade de Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda (Org.). **Formação docente na UFMG**: história e memória. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 117-232.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM. **IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Beijing, China-1995. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero no currículo em ação da formação docente: campo de silêncio do currículo? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p.23-45 nov. 1997a.

_____. Gênero na formação docente: representações e formação de identidades. In: SEMINÁRIO DOCÊNCIA, MEMÓRIA E GÊNERO, 1., São Paulo, 1997. **Anais...** São Paulo: Pleiade, 1997b. p. 13-22.

_____. Contribuições dos estudos culturais para a Educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In.: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. 23-45 p.

PEDRO, Joana. M. Feminismo e gênero na universidade: trajetórias e tensões da militância. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 170-176, 2005.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017, p.35-48.

PISCITELLI, Adriana G. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José (Org.). **Diferenças, igualdade**. 1. ed. São Paulo: Berlendis e Vertecchia Editores, 2009. p. 116-150

PRADO, Caio. Não recomendado. In: PRADO, Caio. **Variável eloquente**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2014. 1 CD-ROM.

PRADO, Marco A. M.; MACHADO, Frederico. V. **Preconceito contra homossexualidades** – a hierarquia da invisibilidade. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 5.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155, jan. 2002.

REICH, Wilhem. **Escuta, Zé Ninguém**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. **A função do orgasmo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RIZZA, Juliana Lapa. **A sexualidade no cenário do Ensino Superior**: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. 2015. 145 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação Formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003–2010**. 1. ed. Rio de Janeiro/Brasília: CEPIA/ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

ROSSI, Alexandre J. **Avanços e limites da política de combate à homofobia**: uma análise do processo de implementação das ações para a Educação do programa Brasil Sem Homofobia. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**. Notas sobre a “Economia Política” do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALGADO, Gabriel Maia. Maioria dos planos estaduais de Educação aprovados inclui referência a igualdade de gênero. **De Olho nos Planos**, [on-line], 2 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Ana Cristina Ferreira dos. **Gênero, sexualidade e diversidade na formação de professores da rede municipal de Juiz de Fora**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

SANTOS, Elizabeth Angela dos. **Gênero e profissão docente**: as representações sociais das alunas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, campus de Presidente Prudente. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 60-68, 1995.

SANTOS, Maria Teresa. Percurso e situação do ensino de História da Educação em Portugal. In: GATTI JR., Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 75-97.

SARDENBERG, Cecilia. Da transversalidade à transversalização de gênero: aportes conceituais e prático-políticos. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; PASSOS, Elizete Silva (Org.). **Gênero e diversidade na gestão educacional**. 2. ed. Salvador: UFBA/NEIM, 2011. p. 17-42.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2011. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola normal no Brasil. In: UNICAMP. Faculdade de Educação. **Navegando na História da Educação brasileira**. Campinas: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm>. Acesso em: 1º set. 2017.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da Educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, [on-line], v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHPUN, Mônica Raisa. Masculinidades: múltiplas perspectivas para um objeto plural. 1. ed. São Paulo: Boitempo; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul.-dez. 1990.

_____. Experiência. In: SILVA, Alcione L. da; SOUZA, Mara Coelho de Lago; RAMOS, Tânia R. Oliveira (Org.). **Falas de gênero**. Florianópolis, Mulheres, 1999.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

_____. **The fantasy of feminist history**. Durham: Duke University Press, 2011.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e Educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: CAMPOS, Marília Andrade Torales; SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 213-225.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SIMÕES NETO, José Pedro; ZUCCO, Luciana; MACHADO, Maria das Dores; PICCOLO, Fernanda. Produção acadêmica sobre diversidade sexual. **Em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 65-81, 2011.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Professores federais decidem por greve nacional a partir do dia 28 de maio**, Brasília. 2015. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7498>>. Acesso em: 1º out. 2015.

SOARES, A. G. **Presenças, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da Educação profissional**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). CEFET/MG. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atric/cefet-mg-pgget_upl/THESIS/180/alexandre_gomes_soares.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História** – ensaios de teoria e metodologia. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-311.

STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero, assim como raça para etnicidade?. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 101-119, 1991.

STREY, Marlene Neves; AZAMBUJA, Mariana P. Ruwer (Org.); JAEGER, Fernanda Pires (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVANO, Patricia Teixeira. **Onde a morte se compraz em auxiliar a vida: a trajetória da disciplina de Anatomia Humana no currículo médico da primeira Faculdade Oficial de Medicina de São Paulo: o período de Renato Locchi (1937–1955)**. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Tramas da tessitura curricular: o curso experimental de Medicina da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (1968-1975)**. 2015. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

UNBEHAUM, Sandra Gouretti. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9., 23 a 26 de agosto de 2010, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** [s.l]: [s.e.], 2010. p. 01-10.

UNESCO. **Relatório final: Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233142por.pdf>>. Acesso em: 1º jan. 2015.

_____. **Jogo Aberto: respostas do setor de Educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero: relatório conciso**. Brasília: UNESCO, 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Resolução n. 4.871, de 22 de outubro de 2001. Aprova o Código de Ética da Universidade de São Paulo, 2001. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 23 out. 2001. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/biblioteca/informacoes-gerais/regulamento>>. Acesso em: 1º jan. 2015.

_____. Faculdade de Educação. **Comitê de ética na pesquisa da Feusp**. Padrões éticos na pesquisa em educação: primeiro documento. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2016.

VALLE, Carlos Guilherme do; SIMOES, Júlio Assis. Apresentação: dossiê diversidade sexual e de gênero, memórias e envelhecimento. **Bagoas** – Estudos gays: gêneros e sexualidades, Natal, v. 9, p. 15-30, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Ensino Superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

VENTURI, Gustavo.; BOKANY, Vilma (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de Educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, [on-line], Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

_____. O movimento LGBT e as políticas de Educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa** – Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 41, p. 791-806, 2015.

_____; RIZZATO, Liane Kelen. Formação docente e diversidade sexual: manutenção e enfrentamento da homofobia na escola. In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE, Lindamir S. (Org.). **Entrelaçando gênero e diversidade**: violências em debate. Curitiba: UTFPR, 2016.

_____; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio-ago. 2006.

VIÑAO, Antonio; BRAGA, Marina F. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 8, n. 3, p.173-215, 2008.

WELLER, Wivian; PAZ, Cláudia Denís Alves. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., São Paulo, 26-29 abr. 2011. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-12. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0549.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.

YANNOULAS, Sílvia. C.; VALLEJOS, Adriana; LENARDUZZI, Zulma V. Feminismo e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n.199, p. 425-451, 2000.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de;

VILELA, Rita Amélia Teixeira Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa

São Paulo, ____ de _____ de 2015.

Assunto: Solicitação de realização de pesquisa

Prezado/a Professor/a,

Venho por meio deste apresentar o aluno Alexandre Gomes Soares, matriculado nesta universidade, no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível doutorado, sob o número 9024135, sob minha orientação. Segue anexo o comprovante de matrícula do aluno, que pode ser validado no *site* da USP conforme o código no fim do documento.

Além disso, segue resumo do projeto de pesquisa a ser desenvolvido pelo aluno, especificando quais as ações serão executadas na instituição. O projeto e o desenvolvimento desta pesquisa seguirão os procedimentos de pesquisa em Educação, com base nas orientações disponíveis pela Comissão de Ética. As orientações são firmadas pelos princípios da Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, pelos princípios gerais do Código de Ética da USP (Resolução n. 4871/2001) e do Primeiro Documento da FEUSP, todos derivados das Declarações e Convenções sobre Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988.

Reafirmo que os dados coletados são sigilosos e, nas possíveis divulgações da pesquisa, a identidade da instituição e de seus profissionais e discentes segue os atos normativos mencionados. Solicito-lhe encaminhar o pedido ao Departamento da Universidade, segundo as normas instituídas pela instituição para a realização de pesquisas, para autorização da realização de pesquisa acadêmica pelo aluno acima denominado na instituição.

Certa de contar com seu apoio, enfatizo a importância da realização da pesquisa para a formação do aluno e para a pesquisa em Educação.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Cláudia Pereira Vianna

APÊNDICE B – Roteiro de Perguntas para Entrevistas Semiestruturadas Presenciais

FALA DE ABORDAGEM

Muito obrigado por aceitar o convite para fazer parte desta pesquisa. O objetivo geral desta entrevista é entender como ocorre o processo de inserção das temáticas de gênero e diversidade sexual em cursos presenciais de Pedagogia. Em outras palavras, estou interessado na sua trajetória como protagonista dessa inserção. Destaco que não há respostas certas ou erradas. Suas respostas não serão julgadas ou avaliadas; o objetivo é somente conhecer seu relato.

TÓPICOS NOTEADORES

Docência

- Há quantos anos leciona nessa instituição?
- Quais disciplinas?
- Há algum projeto de pesquisa com a temática de gênero e diversidade em andamento? Quais? Quem participa desses projetos?
- Ocorre alguma participação e/ou interesse de colegas docentes na discussão da temática de gênero e diversidade? Em quais disciplinas?
- Na sua experiência docente, quais são os desafios teóricos e metodológicos para as pesquisas sobre gênero e diversidade no campo da Educação?

Gênero/diversidade sexual e Educação

Considerando os avanços e limites da inserção da temática de gênero, sexualidade e Educação na discussão acadêmica, quais são os espaços ou meios que em que ocorrem essas discussões na academia?

- Na sua percepção, como considera a abordagem do tema de gênero, sexualidade e Educação na formação inicial de professoras/es e, especialmente, as/os licenciadas/os em Pedagogia?
- Os marcadores sociais de gênero e diversidade permeiam um campo de tensões na Educação. Como isso se manifesta na sua instituição? Qual seu posicionamento?
- Como analisa a atuação dos movimentos sociais e a Educação no tocante às dimensões de gênero e diversidade no século XXI?

Currículo de Pedagogia

- Considerando a disciplina no curso de Pedagogia descreva como ela foi constituída, a escolha do título, da ementa e da bibliografia, e os marcos normativo da Constituição, da LDB e dos PCN?
- A Constituição Federal de 1988 possibilita enxergar a construção de um Estado Democrático de Direito e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 enfatiza que o ensino deverá ser baseado em onze princípios, dentre eles o respeito à liberdade e apreço à tolerância.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram marcos normativos que, de certa forma, responderam a algumas necessidades da sociedade civil, com a atuação dos movimentos sociais no âmbito educacional. Nesse sentido, cabe destacar a possibilidade de abordagem da temática de gênero, sexualidade, diversidade e outros aspectos relacionados à cidadania no sistema educativo nacional.
- Qual diversidade é contemplada na sua disciplina no curso de Pedagogia?

Formação docente inicial

- Qual a sua percepção sobre a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas/os e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada?
- Qual análise você faz dessa última resolução com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, de 2006?
- Como você percebe a sua instituição no tocante à formação inicial de pedagogas/os e na formação de professoras/es no tocante a essa temática?
- Qual a sua avaliação das políticas públicas em âmbitos federal, estadual e municipal no que diz respeito ao direito à formação inicial das/os professoras/es e gestoras/es sobre o tema? Em que perspectiva elas apresentam avanços, limites e possibilidades?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa

- Título do Projeto: *Gênero, diversidade sexual e formação inicial de professoras/es*
- Doutorando: Alexandre Gomes Soares; número USP 9024135

2. Informações ao participante ou responsável:

- Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar quatro disciplinas dos cursos de Pedagogia (presencial) com foco nos temas de gênero e diversidade ofertadas em três Instituições Públicas de Ensino Superior em Minas Gerais.
- O processo de coleta de dados envolverá professoras/es e discentes do curso de Pedagogia (presencial), participando como voluntários. Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados através do telefone (XX) XXXX-XXXX ou pelo endereço eletrônico prof.alexhis@gmail.com. Não haverá qualquer desconforto e riscos para você durante o desenvolvimento da pesquisa. Caso você deseje se recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, tem total liberdade para fazê-lo sem qualquer constrangimento.
- O projeto e o desenvolvimento desta pesquisa seguirão os procedimentos de pesquisa em Educação, com base nas orientações disponíveis pela Comissão de Ética. As orientações são firmadas pelos princípios da Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, pelos princípios gerais do Código de Ética da USP (Resolução n. 4871/2001) e do Primeiro Documento da FEUSP, todos derivados das Declarações e Convenções sobre Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988.
- Se você estiver suficientemente informado sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, bem como dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assine abaixo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias de igual teor, das quais uma ficará em seu poder e outra em poder do pesquisador.

Confirmo ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo, ou de meu responsável, indica que concordo em participar desta pesquisa, e por isso dou meu consentimento.

_____, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do Participante: _____