



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO

**FORMAÇÃO DOCENTE – GÊNERO E EDUCAÇÃO NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/PARANAÍBA: práticas e
discursos dissonantes ante a perspectiva legal**

MARÍLIA/SP
2024

DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO

**FORMAÇÃO DOCENTE – GÊNERO E EDUCAÇÃO NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/PARANAÍBA: práticas e
discursos dissonantes ante a perspectiva legal**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação Educação, Área de Concentração – Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Orientador: Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

MARÍLIA/SP
2024

S184

Salviano, Dabel Cristina Maria

Formação docente – Gênero e Educação nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba: práticas e discursos dissonantes ante a perspectiva legal/ Dabel Cristina Maria Salviano. -- Marília, 2024.

201p.: il., tabs., mapas.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

1. Formação de professora/es. 2. Gênero e Educação. 3. Projeto Pedagógico. I. Título.

DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO

**FORMAÇÃO DOCENTE – GÊNERO E EDUCAÇÃO NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/PARANAÍBA: práticas e
discursos dissonantes ante a perspectiva legal**

Tese apresentada como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação Educação, Área de Concentração – Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

Marília, 27 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
UNESP/Marília-SP

Profª Drª Rosane Michelli de Castro
UNESP/Marília-SP

Profª Drª Tânia Barbosa Martins
UNESP/Marília-SP

Profª Drª Lucélia Tavares Guimarães
UEMS/Paranaíba-MS

Profª Drª Maria Silvia Rosa Santana
UEMS/Paranaíba-MS

AGRADECIMENTOS

Obrigado, Deus, por transformar minhas dúvidas em fé e meus erros em lições, numa jornada que parecia mais um labirinto.

A Profª Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, pela orientação acadêmica, apoio e confiança.

Às Professoras Rosane, Lucélia, Maria Silvia e Tania Martins, por terem aceito vir comigo nessa jornada.

À UEMS/Paranaíba, que sempre se traduz em um constante aprendizado.

Aos meus amados amigos e amigas, Alexandre Castro, Ângela Maria, Cassiane, Cinara, Elisabeth, Fátima Dutra, Isael, Joelma, José Antônio, Melise e algumas outras (os) que dentro e fora do trabalho torceram por mim

A UNESP/Marília, que me ensinou que a vulnerabilidade não é uma fraqueza, mas uma porta para o crescimento e a empatia.

E sempre e para sempre a minha família, que em todas as horas do meu respirar estão comigo, minha avó Dabel, minha mãe amada Regina, meu pai Amauri por seu apoio irrestrito, meus irmãos Amauri e Márcio, minha cunhada Ilcione, minhas sobrinhas e seus maridos, meus sobrinhos Agne e Gustavo e minha enteada Beatriz.

E a ELA, DANIELA, que eu tive a sorte de ter me escolhido para sua vida, me amparando com sua fé em todos meus momentos, mulher guerreira, valente, mas de uma generosidade que me faz sempre desejar o melhor, que ressignificou de várias maneiras diferentes. Através de você Luz, me tornei avó da nossa amada Dandara, uma vida não será possível para retribuir tanto amor.

Ver pessoas livres lembram os outros de suas próprias prisões e eles não querem ser lembrados disso. Em resposta, nos atacam, nos sufocam, nos matam. (Ana Carolina).

RESUMO

Trata-se de tese, resultante da pesquisa desenvolvida em nível de doutorado pela UNESP/Marília sob o título de Formação docente – Gênero e Educação nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba: práticas e discursos dissonantes ante a perspectiva legal. De tal maneira que a seguinte problemática foi elaborada: O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS prescreve a formação docente voltada para as questões de gênero e diversidade. As práticas e os discursos dos professores dialogam com tal prescrição? Tal prescrição encontra respaldo legal em políticas públicas para formação de professores? Para responder a esses questionamentos, foi elaborado o objetivo geral das investigações de analisar e interpretar práticas e discursos na formação de professores e professoras para a Educação Básica, do curso de Pedagogia da UEMS Paranaíba - MS, frente às questões sobre a diversidade de gênero. Ainda, foram elaborados os seguintes objetivos específicos da pesquisa: ampliar o estudo da questão de gênero na sociedade, à luz da Constituição Federal e seus reflexos, mormente negativos, na esfera da efetivação de direitos e garantias; compreender elementos do projeto de formação de professores e professoras no curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS-Paranaíba; compreender como está estruturado o currículo do Curso de Pedagogia da UEMS a fim de analisar elementos das práticas e discursos sobre gênero e de promover a reflexão sobre a necessidade de uma disciplina específica voltada as discussões de gênero. Com base na metodologia utilizada e fundamentada nos estudos propostos na Nova História Cultural cuja a análise ocorreu mediante entrevistas, fundamentada nos pressupostos da análise do discurso. Com o objetivo de apresentar suas contribuições para a pesquisa no campo educacional, o quadro teórico se fortalece nas contribuições de Chartier (1998), Bourdieu (2015), Arruda (2002), Barros (2005), Manzini (2003), Saffioti (1992,1987), Louro (1999,2018), Grossi, Butler (2003, Fiorin (1999), Orlandi (1996), Silva (1995), Shiroma (2007) Scott (2002), Miskolci (2018,2017) entre outros autores, referências sobre a temática. Constatou-se que, as Matrizes Curriculares se encontram centralizadas na atuação pedagógica, além dessas nos revelar nos seus projetos educacionais a formação completa, e que atende todos os campos de atuação do pedagogo, destacando a dissonância da prática e dos discursos dos professores do Curso de Pedagogia/Paranaíba em relação a própria Instituição de Ensino Superior, UEMS, tendo em vista que, essas matrizes curriculares respondem à necessária discussão sobre gênero na educação, destacando-se, portanto, de outras unidades universitárias da mesma instituição. Em conclusões um Estado conservador, dentro de um município formado por indivíduos, em sua grande maioria, de formação religiosa conservadora, o curso de Pedagogia de Paranaíba luta para fazer com que os discursos e as condições humanas sejam respeitados. Formando docentes com bagagem educacional e cultural aptos a não ser um profissional que atenda somente as necessidades e os desejos sociais do mercado, mas que possam fazer a diferença dentro e na sociedade onde atuam. Ao fim conclui-se que foram grandes as dificuldades para chegar até aqui, e ainda resta um trabalho a ser feito através de novas pesquisas, que possam identificar o sujeito LGBTQIAPN+ inserido dentro da sociedade, com relação a trabalho, a vivência, se esse se encontra inserido dentro do mercado formal, com carteira de trabalho assinada, ou se ainda existe na informalidade, dentro dos muros da escola reduzidas (os) a outra função que não a de educadora (or).

Palavras-chave: Formação de professora/es; Gênero e Educação; Pedagogia. Projeto Pedagógico; LGBTQIAPN+; Discursos e práticas.

ABSTRACT

This is a thesis, resulting from research developed at doctoral level by UNESP/Marília under the title of Teacher training – Gender and Education in Pedagogical Projects of the Pedagogy Course at UEMS/Paranaíba: dissonant practices and discourses from the legal perspective. In such a way that the following problem was developed: The Pedagogical Project of the UEMS Pedagogy Course prescribes teacher training focused on gender and diversity issues. Do teachers' practices and discourses dialogue with this prescription? Does this prescription find legal support in public policies for teacher training? To answer these questions, the general objective of the investigations was developed to analyze and interpret practices and discourses in the training of teachers for Basic Education, of the Pedagogy course at UEMS Paranaíba - MS, in light of questions about gender diversity. Furthermore, the following specific objectives of the research were developed: to expand the study of the gender issue in society, in light of the Federal Constitution and its effects, mainly negative, in the sphere of enforcing rights and guarantees; understand elements of the teacher training project in the Pedagogy course in Brazil and at the State University of Mato Grosso do Sul, UEMS-Paranaíba; understand how the curriculum of the UEMS Pedagogy Course is structured in order to analyze elements of practices and discourses about gender and promote reflection on the need for a specific discipline focused on gender discussions. Based on the methodology used and based on the studies proposed in the New Cultural History whose analysis took place through interviews, based on the assumptions of discourse analysis. With the aim of presenting their contributions to research in the educational field, the theoretical framework is strengthened by the contributions of Chartier (1998), Bourdieu (2015), Arruda (2002), Barros (2005), Manzini (2003), Saffioti (1992, 1987), Louro (1999, 2018), Grossi, Butler (2003), Fiorin (1999), Orlandi (1996), Silva (1995), Shiroma (2007) Scott (2002), Miskolci (2018, 2017) among other authors, references on the topic. It was found that the Curricular Matrices are centralized in pedagogical performance, in addition to revealing to us in their educational projects the complete training, which covers all fields of activity of the pedagogue, highlighting the dissonance of the practice and speeches of the Course teachers. of Pedagogy/Paranaíba in relation to the Higher Education Institution itself, UEMS, considering that these curricular matrices respond to the necessary discussion on gender in education, therefore standing out from other university units of the same institution. In conclusions, a conservative State, within a municipality made up of individuals, the vast majority of whom have a conservative religious background, the Pedagogy course in Paranaíba struggles to ensure that human discourses and conditions are respected. Training teachers with educational and cultural background capable of not being professionals who only meet the needs and social desires of the market, but who can make a difference within and in the society where they work. In the end, it is concluded that there were great difficulties in getting here, and there is still work to be done through new research, which can identify the LGBTQIAPN+ subject inserted within society, in relation to work, experience, if this is inserted within the formal market, with a signed work card, or if it still exists informally, within the school walls reduced to a role other than that of educator.

Keywords: Teacher training; Gender and Education; Pedagogy; Pedagogical Project; LGBTQIAPN+; Speeches and practices.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais.
ART - Artigo.
BA - Bahia.
BNCC - Base Nacional Comum Curricular.
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
CF - Constituição Federal.
CFE - Conselho Federal de Educação.
CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.
COVID -19 - Coronavírus.
EAD - Educação a Distância.
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
FHC - Fernando Henrique Cardoso.
FM I- Fundo Monetário Internacional.
h/a - Hora/aula.
h/d - hora/dia.
I- 1 (numeral romano).
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IES - Instituição de Ensino Superior.
II - 2 (numeral romano).
III - 3 (numeral romano).
IPq - Instituto da Psiquiatria do Hospital das Clínicas.
IV - 4 (numeral romano).
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.
MEC - Ministério da Educação.
MS - Mato Grosso do Sul.
ONG - Organizações não Governamentais.
ONU - Organização das Nações Unidas.
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual.
PNE - Plano Nacional de Educação.

PNS - Pesquisa Nacional de Saúde.

SP - São Paulo.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco.

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso.

UNESCO - Organização das Nações Unidas.

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

USP - Universidade de São Paulo.

VI - 6 (numeral romano).

XI - 11 (numeral romano).

XIX - 19 (numeral romano).

XV - 15 (numeral romano).

XVI - 16 (numeral romano).

XVII - 17 (numeral romano).

XX - 20 (numeral romano)

XXI - 21 (numeral romano).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul	88
Figura 2- Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul com suas microrregiões e divisões	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentando Curso de Pedagogia/ UEMS	92
Quadro 2 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/ 2006	94
Quadro 3 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/ 2013	98
Quadro 4 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/ 2021	103
Quadro 5 - Dados do roteiro de entrevista	112
Quadro 6 - Entrevista Discente 1	120
Quadro 7- Entrevista Discente 2	124
Quadro 8 - Entrevista Egresso 1	129
Quadro 9 - Entrevista Egresso 2	138

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Plataforma de pesquisas e buscas online	18
-----------------------------------------------------------------	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 GÊNERO E SOCIEDADE: LUGARES DE PRODUÇÃO E ENUNCIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES EM DISPUTA	37
1.1 As Leis de Direitos: a invisibilidade nas escolas	37
1.2 Historicamente Falando de Gênero: dos movimentos à academia, das leis aos direitos.....	43
1.3 Gênero como Categoria para os Estudos sobre Sociedade Capitalista, Patriarcal e Heteronormativa	54
1.4 Divisão Sexual do Trabalho: breves considerações	633
2 A PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, UEMS - PARANAÍBA: A OPÇÃO POR UM PROJETO DE SOCIEDADE	72
2.1 A Criação do Curso de Pedagogia no Brasil: das leis à sua existência.....	72
2.2 Apresentando a UEMS e sua Criação: breve relato.....	85
2.3 Paranaíba e o Curso de Pedagogia.....	87
2.4 Curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico: delinear histórico das disciplinas e a temática gênero	91
2.5 Currículo Pleno do Curso de Pedagogia.....	94
2.5.1 Quadro 2 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/2006	94
2.5.2 Quadro 3 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/2013	98
2.5.3 Quadro 4 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/2021	1022
3 DISCURSOS E PRÁTICAS EM DISPUTAS: ANÁLISES PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	108
3.1 Construção da Pesquisa e o Percorso Metodológico	1088
3.2 Os Participantes: a escolha.....	110
3.3 Roteiro para Entrevistas.....	1111
3.4 Entrevistas: coleta e análise	1144
3.5 A Voz Ecoa da Academia à Sala de Aula.....	115
3.6 Quadro 6 – Entrevista Discente 1.....	120
3.7 Quadro 7: Entrevista Discente 2	125

3.8 Quadro 8 – Entrevista Egresso 1	129
3.9 Quadro 9 – Entrevista Egresso 2	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCL- Discente I.....	183
APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCL- Discente II.....	186
APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCL- Egresso I.....	189
APÊNDICE D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCL- Egresso II.....	192
ANEXO A - Roteiro de entrevista	195
ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP	196
ANEXO C - Declaração Institucional Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul.....	200
ANEXO D - Declaração Institucional Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba- Mato Grosso do Sul	201

INTRODUÇÃO

A trajetória acadêmica desta autora se inicia no ano de 1994, na Faculdade de Direito de Araçatuba- Toledo/ SP, no curso de Direito aos 22 anos de idade. A escolha do curso foi uma tentativa de contato com o estudo de leis, mas em virtude de inseguranças da idade, não tinha certeza se esta era de fato a graduação na qual poderia realizar-se enquanto profissional, uma vez que havia inquietações particulares que a direcionavam às questões sociais, na medida em que o país passava por grandes transformações políticas, econômicas e sociais naquele momento. Ainda, com muitas incertezas sobre qual caminho seguir, aventurei-me pela área da advocacia em 1996, deslumbrada pela ideia política-governamental daquele momento e incentivada pela família. Em 1998, percebo que a área da advocacia era uma promessa de realização pessoal e não uma realidade, por motivos financeiros e familiares, decido interromper o trabalho como advogada na cidade de Jales/SP, e início trabalho como docente contratada no Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), voltada aos estudos na área do Direito do Trabalho. Dentro da nova realidade, era preciso um trabalho que me garantisse empregabilidade e condições de sobrevivência, visto que me encontrava em um novo estado e com uma atuação profissional diferente daquela iniciada ao fim da graduação. No ano de 2004 me efetivo junto ao quadro docente permanente da UEMS, onde atuo como professora de Direito do Trabalho, até os dias atuais. Trabalhei por 2 gestões como coordenadora do Curso de Direito e por 3 outras gestões como coordenadora adjunta. Em 2008, fui aprovada no processo seletivo de Mestrado na UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, defendo no ano de 2011 a dissertação intitulada **A Representação Docente e do Acadêmico Indígena, com relação às cotas indígenas, no Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Dourados** (Salviano, 2011). Ao retornar às suas funções docentes junto a UEMS, em 2011, pois estive afastada durante o período do Mestrado, sou convidada a ministrar aula paralelamente ao curso de Direito, no Curso de Pedagogia, com a seguinte disciplina: Educação Escolar Indígena, onde ministrei aula até o fim do ano de 2012, mesmo com uma rápida atuação, aprendi muito sobre a área de educação e estava posto o meu interesse em temáticas sobre educação e diversidade.

No entanto, a pesquisa cujos resultados parciais ora são apresentados, resultou de estudo, investigação, interesse, análise e reflexão crítica sobre o assunto abordado (currículo escolar e questões de gênero na formação docente), principalmente após o contato direto com as questões de gênero na educação. É mister destacar que a pesquisadora Daniela Ferreira dos Santos, minha esposa, (Pedagoga graduada pela UEMS- 2015), desenvolveu em sua pesquisa de Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UEMS), a pesquisa intitulada **Gênero e Currículo Escolar: a representação de gênero no currículo escolar do Ensino Fundamental I, em Paranaíba/MS, sob a perspectiva da justiça curricular** (Santos, 2018), nessa dissertação, constatou-se que a maioria dos professores não sabe como trabalhar em suas práticas pedagógicas no que envolve gênero. Tais afirmações despertaram na presente autora, inquietações sobre a questão de gênero na formação docente inicial o que a levou ao presente tema.

Sendo assim, após analisar o trabalho de Santos (2018, p.123), resalto que os resultados apresentados evidenciaram várias dificuldades em relação às questões de gênero e diversidade na escola, tais como: “[...] falta de conhecimento sobre a questão gênero, a religião, o preconceito, a formação acadêmica que não possibilitou conhecimento sobre os temas abordados, falta de conhecimento do currículo escolar e políticas públicas”, mesmo tais professoras tendo sido formados por curso de nível superior, Pedagogia.

A temática Gênero nos dias atuais (2024) tem extrema relevância pelo fato da ausência de tais questões em documentos oficiais e nos currículos de licenciaturas, facilmente observado em pesquisas acadêmicas que discutem Educação.

Pesquisas acadêmicas apresentam que a maioria dos documentos pilares da educação e da formação docente não traz nenhum tipo de indicação em relação às questões de Gênero. Tal ausência da abordagem Gênero nos Documentos Oficiais Educacionais ocorre nas três esferas responsáveis pela Educação, em nível Nacional, Estadual e Municipal. Em busca de revisão de literatura sobre a temática, a fim de evidenciar as aproximações e distanciamentos com as pesquisas existentes foi feito buscas em duas plataformas de pesquisas online, sendo, SciELO Acadêmico e *Google* acadêmico, como mostra o quadro abaixo.

Tabela 1 - Plataforma de Pesquisas e Buscas *online*

Plataformas <i>Online</i>	Palavras chaves: gênero, currículo e educação	Palavras chaves: Formação docente e gênero
Google acadêmico	198.000	376.000
SciELO acadêmico	17	56

Fonte: Plataformas de pesquisas online

Diante dos dados apresentados acima na Plataforma *SciELO* acadêmico com busca sob as palavras-chaves: **gênero, currículo e educação**, 16 trabalhos são artigos e 1 relato de caso, já no *Google* acadêmico dos mais de 198.000 trabalhos encontrados, 2.930 são artigos e os demais aparecem com a descrição “Qualquer tipo”. No referente as palavras chaves: **formação docente e gênero**, no *SciELO* acadêmico 50 trabalhos são artigos, 4 Relatos de casos, 1 Editorial e 1 Outro (descrição na plataforma), enquanto no *Google* acadêmico, diante dos mais de 376.000 trabalhos encontrados, 3700 são artigos, e os demais com a descrição “Qualquer tipo”.

Certamente os números das buscas por pesquisa relacionadas a temática nos apresentam dados grandiosos, o que demonstra que a temática é de grande relevância, mas o que a minha tese se diferencia e traz como inédito, é a pesquisa junto a um curso de formação de professores, de uma Universidade Pública com foco na Educação Básica.

Com relação ao tema gênero, currículo e formação de docente percebe-se cada vez mais destaque (mesmo num processo lento) na produção acadêmica, uma vez que as diversas questões sociais exigem um novo perfil docente, para além do domínio de conteúdos e aplicação de estratégias de ensino. É necessário um docente, com mais apropriações acadêmicas, com mente e visão mais flexível, e nível de percepção e de consciência ampliada para as reflexões e possibilidades de interações que ocorrem no interior escolar e para fora dos muros da escola. Sabemos que o conhecimento nunca estará pronto e acabado (como afirma Paulo Freire), temos a certeza de seu processo de construção, e isto nos leva a identificar que a formação docente exige que os currículos de licenciaturas sejam e estejam atualizados constantemente para que haja uma formação pedagógica condizente com as exigências da sociedade contemporânea.

Com base nas buscas e estudos acerca das questões de gênero e de currículo é perceptível que discussões sobre discriminação de gênero vem ensejando a adoção

de políticas públicas que atendam à nova realidade social. A crise da sociedade moderna, que ora sofre com a omissão do Estado, ora pela edição de leis que não atendem, de forma rigorosa, a exclusão e discriminação de uma parcela da sociedade cada vez mais crescente.

Buscar-se-á, dessa maneira, a ampliação das pesquisas em torno da verificação da formação docente, vislumbrando a garantia de acesso e possibilidades de maior inclusão¹ de sujeitos “marginalizados”, uma vez que não se justifica que em um Estado Democrático de Direito, onde a primazia das liberdades deve preponderar, com respeito à dignidade do cidadão, tenha por natural uma marginalização do mercado de trabalho docente de indivíduos punidos pela questão de gênero.

Concentra-se, ainda, a justificativa da presente pesquisa na necessidade de se demonstrar de que forma o profissional da educação pode assumir uma postura política e coerente com a proteção dos direitos humanos, garantindo a esses sujeitos “marginalizados” as mesmas oportunidades de acesso a uma educação pautada em aprendizagens e conhecimentos calcados na diversidade e respeito as diferentes manifestações culturais e sociais, já que hoje nos deparamos com uma afronta aos direitos de igualdade formal constitucionalmente previstos. Assim, na esfera educacional, a violação de tal direito insere-se na descaracterização de princípio social basilar, garantido na Constituição Federal de 1988.

Desde a ascensão do ser humano como um animal dotado de inteligência, o vemos aprender e aprender para se desenvolver, para sobreviver, para se constituir enquanto sociedade, enfim, para criar as ferramentas necessárias a evolução que vemos e temos agora.

Como consequência dessa necessidade, o homem definido com o substantivo masculino e segundo o dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa tem, entre suas definições de homem,

[...] mamífero da ordem dos primatas, único representante vivente do gên. Homo, da espécie Homo sapiens, caracterizado por ter cérebro volumoso, posição ereta, mãos preênsais, inteligência dotada da faculdade de abstração e generalização, e capacidade para produzir linguagem articulada; a espécie humana; a humanidade; o ser humano considerado em seu aspecto morfológico, ou como tipo representativo de determinada região geográfica ou época (Houaiss, 2024).

¹ Mas, sugiro que trate sempre como binômio, pois não existe inclusão sem exclusão e vice e versa. Isso não é meu, isso vêm das discussões sobre inclusão na educação.

Entretanto a utilização da palavra homem, tem seu alicerce em sociedades machistas, patriarcais, onde o sexo masculino era visto como sexo dominante em detrimento das mulheres que eram vistas como frágeis e fracas. Assim como nos esclarece Saffioti (1987, p.12):

Em sociedades de tecnologia rudimentar, ser detentor de grande força física constitui, inegavelmente, uma vantagem. Em sociedades onde as máquinas desempenham as funções mais brutas, que requerem grande força, a relativa incapacidade de levantar pesos e realizar movimentos violentos não impede qualquer ser humano de ganhar seu sustento, assim como o de seus dependentes. Rigorosamente, portanto, a menor força física da mulher em relação ao homem não deveria ser motivo de discriminação. Todavia, recorre-se, com frequência, a este tipo de argumento, a fim de se justificarem as discriminações praticadas contra as mulheres.

Com o advento do movimento feminista, através de grandes debates e lutas, surge a preferência por termos neutros, como ser humano, pessoa ou humanidade, Como nos apresenta Araújo (2005, p. 46) em seus estudos ao afirmar que:

No início do movimento feminista, a luta pela igualdade se sobrepôs à questão da diferença. Foi somente na segunda metade da década de 70 e no decorrer dos anos 80 que o debate sobre a *igualdade-versus-diferença* tornou-se o centro das discussões. Atribuindo à diferença uma valência positiva, as feministas direcionaram sua luta em prol da *igualdade na diferença*. Passou-se então a falar de *diferença cultural, cultura feminina, experiência feminina, reconhecimento da diversidade cultural de gênero* e assim por diante.

A autora ainda nos explica que:

A desconstrução da oposição binária igualdade/diferença também é defendida por Scott (1988), à luz de Derrida. Segundo ela, a própria antítese *igualdade-versus-diferença* oculta a interdependência dos dois termos, uma vez que a igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não impede a igualdade. Desconstruída essa antítese, diz Scott, será possível não só dizer que os seres humanos nascem *iguais mas diferentes*, como também sustentar que *a igualdade reside na diferença*. Para a autora, o uso do discurso da *diferença macho-fêmea* envolve uma outra cilada: oculta as diferenças entre as mulheres (e entre homens), no comportamento, no caráter, no desejo, na subjetividade, na sexualidade, na identificação de gênero e na experiência histórica. Há uma enorme diversidade de identidades de mulheres e homens, que supera essa classificação masculino/feminino; a categoria macho/fêmea suprime as diferenças dentro de cada categoria. A única alternativa é, pois, recusar a oposição igualdade/diferença e insistir continuamente nas diferenças como a condição das identidades individuais e coletivas, como o verdadeiro sentido da própria identidade. Na proposta desconstrucionista de Scott, a *diferença binária* daria lugar à *diferença múltipla*, única forma de fugir das armadilhas da disjunção igualdade ou diferença (Araújo, 2005, p. 46).

Quando tivemos a formação da sociedade, foi o momento em que os indivíduos se constituíram como seres sedentários, arando, plantando, cultivando e cuidando de

seus animais. O ser humano então, passa a ter longas jornadas de trabalho onde a agricultura era desempenhada por todos os membros da família. Para dar conta de todas as atividades, as famílias passaram a ter uma quantidade maior de filhos, as crianças maiores ajudavam a alimentar e sustentar todo o seu grupo familiar. Como nos elucidava Saviani (2013, local. 1) “Sabemos como o homem depende do meio, isto é, do espaço físico: da vegetação, da fauna, do solo, e do subsolo, do clima, etc.; mas não é somente o meio natural que condiciona o homem. Também o ambiente cultural se lhe impõe de modo inevitável”.

Engels (1891), em sua obra **A origem da família e a propriedade privada do Estado**, nos esclarece que há três grandes épocas na sociedade a partir do desenvolvimento social humano, sendo a saber “estado selvagem, barbárie e civilização [...]”. E subdivide cada uma das duas em três estágios: o inferior, o intermediário e o superior, de acordo com os progressos ocorridos em cada um na produção dos meios de subsistência”. E ainda conclui seu pensamento nos afirmando que

A habilidade nessa produção é decisiva para o grau de superioridade humana e domínio sobre a natureza; de todos os seres vivos, apenas o ser humano chegou a um domínio quase incondicional da geração de alimentos. Todas as grandes épocas do progresso humano coincidem de modo mais ou menos direto com as épocas de ampliação das fontes de sustento (Engels, 2006, p. 37).

Já não temos mais a aprendizagem “livre”, temos indivíduos servindo ao trabalho e aos detentores de riquezas, sistemas de escravidão e outras formas de servidão passam a se desenvolver. Passamos assim toda a idade média e isso não se modificou com a industrialização, pessoas, incluindo as crianças trabalhavam até o limite de sua exaustão, em fábricas insalubres, superlotadas.

No século XIX, a Inglaterra aprova leis limitando trabalho infantil e em 1883 proíbe a indústria têxtil de empregar crianças menores de nove anos e limita o trabalho semanal a uma jornada de 48 horas.

Com o passar dos séculos a industrialização se torna uma realidade, e sua automatização termina com a necessidade constante de mão de obra (o que hoje já é uma realidade em alguns países como Japão por exemplo, em que já existem lojas ou hotéis que não se utiliza de mão de obra humana), fazendo com que gradualmente a necessidade de mão de obra infantil diminua.

Começa então, uma nova fase na evolução do indivíduo, surge o entendimento de que a infância é uma etapa na vida do ser humano em que se deve aprender espalhando-se assim, a ideia de escolas para as crianças.

Essa ideia surge na Europa, entre os séculos XVI até o XIX, com o advento das religiões protestantes, quando Martinho Lutero declara que a salvação dependia da leitura individual das escrituras, assim, cada pessoa deveria ler, pois a salvação dependia do entendimento das escrituras.

Os países que se destacam na criação de escola são a Alemanha ao final do século XVII, com a gestão feita pela igreja Luterana e os Estados Unidos, na metade do século XVII, no Estado de Massachussetts, criando a obrigatoriedade da educação com o objetivo de criar bons puritanos. Com o crescimento e a centralização das Nações, seus líderes viam a escola como ferramenta para se obter futuros soldados e patriotas servis. Já os grandes detentores do poder econômico como os proprietários de indústrias, viam na escola oportunidade de criação de melhor mão de obra que conseguisse satisfazer as especificidades do trabalho, como pontualidade, seguir instruções, estarem aptos a longas jornadas de trabalho e uma habilidade mínima para ler e escrever.

A sociedade brasileira tem um histórico de desigualdade social cujo padrão de desenvolvimento excludente é notório. Antes do século XX, as políticas de desenvolvimento social brasileiras, inclusive os referentes ao campo da educação, estavam direcionadas ao desenvolvimento das cidades, cuja matriz cultural era voltada às questões políticas e econômicas, gerando, portanto, a marginalização de grupos específicos que não se enquadravam nos padrões culturais da época. Dessa forma, as discriminações em relação à raça, à etnia, a gênero, à orientação sexual, entre outras tantas manifestações de ser e estar no mundo, tornam-se ferramentas de poder que colocam à margem e negam aos indivíduos o direito de cidadania (Rodrigues, 2017, local. 1).

O método desenvolvido na criação das escolas era o de repetição e memorização (que até hoje ao meu ver, continua a ser desenvolvido), tentando inculcar valores preconcebidos à época e há atualidade.

Assim, o trabalho no campo e nas fábricas, pelo menos para as crianças, vão sendo substituído pela escola. A rígida rotina de trabalho vai sendo substituída pela rotina escolar, as determinações dos detentores do poder são transmutadas para o currículo escolar, que trazem as ideologias de quem detêm o poder e o capital.

[...] pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim,

alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e económico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controlo da capacidade económica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder que determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais (Apple, 2002, p.133).

Crianças começaram a ser definidas e identificadas pela seriação escolar, assim como os adultos são identificados pelo labor que exercem. Surge desse processo, o conceito de educação, proveniente do latim, *educare, educere*, significando conduzir para fora ou direcionar para fora, onde nos ambientes escolares o indivíduo adquirindo conhecimentos se torna hábil a exercer funções pessoais e profissionais no meio em que estiver inserido. Paraskeva (2002, p.113) nos elucida tal questão ao mencionar os estudos de Apple (1979 e 1991) afirma ser “[...] esta preocupação com a problemática do conhecimento e a forma como se imiscui nas dinâmicas desiguais de poder e de controlo, no qual o processo de escolarização não é inocente”.

No Brasil, a educação não nos chega de modo diferente, vem com a chegada dos portugueses e o sistema educacional jesuíta no Brasil colônia, passa pelo período Imperial, proclamação da República, Ditadura Militar, consolidando-se nas escolas públicas até chegar à atualidade.

A educação no Brasil, surge com a chegada dos Jesuítas, em 1549, dando origem à primeira instituição escolar, e ao longo dos séculos outras formas específicas de intervenção na prática educativa surgiram como as ordens religiosas: Franciscanos (espanhóis – criação da primeira escola – 1538). (Sangenis, 2019).

Ainda outros como beneditinos; carmelitas; mercedários; oratorianos e capuchinos). Jesuítas – apoio e ordem oficial da Coroa. Apresentaram objetivos traçados pelo padre Manoel da Nóbrega que era ensinar a doutrina cristã, a ler e escrever, aprendizado profissional e agrícola, basicamente, impondo aos povos originários, com o intuito de catequizá-los e assimilá-los a cultura branca, pois

[...] a supremacia das ideias educacionais dos jesuítas e seu poderio obtido pela porcentagem de impostos que lhes era devido, em decorrência com os acordos com a Coroa portuguesa, desde a colonização e para a catequização dos gentios, entravam em choque com os interesses político-administrativos de Pombal (Saviani, 2006).

Passa-se então, em 1759, com a reforma pombalina, que instituiu o fechamento dos colégios Jesuítas, a introduzir as aulas e essas serem mantidas pela coroa, atendendo-se assim aos interesses do Estado. É instaurado, no lugar do sistema mais ou menos unificado pelos jesuítas, que se baseava na seriação dos estudos, voltados para a elite da população, o ensino no Brasil passou a ser fragmentado e disperso, leigos adquirem o direito a ter acesso à educação, porém a base do ensino não muda, já que a maioria dos professores eram jesuítas.

A reforma educacional foi mais uma estratégia na tentativa de modernizar a sociedade, para que esta contribuísse no desenvolvimento econômico para a manutenção e fortalecimento de Portugal.

Com o advento da chegada e permanência da família real portuguesa no Brasil, início de 1808, pois Portugal não tinha condições de resistir às tropas francesas lideradas por Napoleão Bonaparte, cujo objetivo era a conquista de novos territórios, D. João VI opta pela transferência da Coroa de Lisboa para o Rio de Janeiro, que após 1815 passaria a ser a capital do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Logo após a chegada da família real, muitas mudanças aconteceram na educação, no Rio de Janeiro ocorre a implantação da Academia de Belas Artes, a Academia da marinha, Academia Real Militar, entre outras, e em Salvador/BA, cria-se cursos de cirurgia, economia, agricultura, entre outras.

A independência do Brasil é declarada no dia 07 de setembro de 1822, por Dom Pedro I, filho de Dom João VI, que se torna o primeiro Imperador do Brasil, independente, o país promulga a primeira Constituição em 1824, que mantém o regime monárquico, a escravidão e reconhece a religião Católica, Apostólica Romana como oficial, além de conceder direito à educação primária gratuita a todos os cidadãos (artigo 179, 32) importante ressaltar que negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos e os povos originários se quer foram citados.

Em 15 de outubro de 1827, foi aprovada a primeira lei sobre o Ensino Elementar, com a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (artigo I) e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas (artigo XI). Muitos obstáculos foram encontrados, encontrar professores dispostos a trabalhar por baixos salários, falta de recursos em construir escolas e fornecimento de matérias pedagógicas necessários ao desenvolvimento das atividades.

Em decorrência dessas dificuldades, em 12 de agosto de 1834, pela lei n. 16, foi aprovado o Ato Adicional, que dentre tantas outras mudanças políticas, cria as

assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros. Descentraliza-se assim o ensino, caberia agora às províncias, a responsabilidade de promover o ensino gratuito.

Já na República Brasileira, ato político-militar ocorrido em 15 de novembro de 1889, que instaurou a forma republicana federativa presidencialista de governo no Brasil, derrubando a Monarquia do Império do Brasil e, por conseqüente, pondo fim à Soberania do Imperador D. Pedro II, filho de Dom Pedro I, é promulgada em fevereiro de 1891, a primeira Constituição Republicana.

Diante de tais fatos históricos é fundamental que entendamos estes a partir da ótica da historicidade e da reflexão sobre os acontecimentos históricos, como ressalvam Schueler e Magaldi (2008, p. 34)

No embate entre memórias da educação republicana, buscamos apreender a historicidade e os lugares de produção e enunciação destas representações em disputa, de modo a perceber o quanto estas visões permanecem impregnadas pelas próprias concepções produzidas pelos atores e sujeitos que vivenciaram as tensões e as lutas do processo histórico [...] Próprias do jogo de construção/reconstrução de memória, lembranças e esquecimentos, luzes e sombras, estas representações em disputa permanecem circunscritas ao âmbito das clássicas análises diagnósticas e prognósticas. Num segundo movimento de reflexão, a pretensão é de levantar algumas questões sobre a temática educacional na Primeira República, tendo como base a historiografia da educação brasileira recente, que vem sendo alimentada por uma crescente aproximação com os vários campos da pesquisa em história, especialmente o da história cultural. Estas análises vêm lançando seu olhar para os debates, projetos, iniciativas e ações efetivadas por vários sujeitos históricos – as ações implementadas pelo Estado, mas também por indivíduos e grupos variados da sociedade – no campo educacional. Preocupados em compreender a República que foi, os historiadores da educação vêm reconstruindo o processo tenso de disputas, internas e externas, decorrentes da crescente especialização e legitimação do campo educacional. Nesta perspectiva, flagram o processo de constituição da escola primária moderna (seriada, graduada, circunscrita a espaços e tempos específicos) como modelo ideal e hegemônico, como lugar social de educação da infância.

Conhecida historicamente como Primeira República, a Constituição de 1891, consagrou a divisão do sistema de ensino e distanciou a educação da elite, ou seja, a da classe dominante, que teria acesso às escolas secundárias acadêmicas e superiores, a da educação concedida ao povo, ou seja, da classe dominada, que teria acesso apenas as escolas primárias e escola profissional. Com a reforma conhecida como “Reforma Benjamin Constant”, ainda se garantia na letra da lei à educação liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária.

O período conhecido como Segunda República, parte da história do Brasil conhecido como Era Vargas, teve três fases sucessivas: governo de transição de 24

de outubro a 03 de novembro, o período do Governo Provisório de 1930 a 1934 e o período da Constituição de 1934.

Esse período traz algumas melhoras para a educação, pois o país pretendendo crescimento, necessitava de profissionais qualificados, então havia que se investir, nasce o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Ministério da Educação), decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas.

Com a publicação desse decreto, o Ministério da Educação passa a controlar: o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos e Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar. Em 01 de dezembro de 1930, com a edição do decreto n. 19.444, com a organização do Ministério, passa-se a subordinar ainda a Universidade do Rio de Janeiro, as Escolas Superiores Federais, o Colégio Pedro II (internato e externato), a Biblioteca Nacional, o Museu Histórico Nacional, a Casa Rui Barbosa e o Observatório Nacional.

Em 11 de abril de 1931, através do decreto n. 19.850, cria-se o Conselho Nacional e Estadual de Educação, sem “[...] atribuições de ordem administrativa” (art. 4), mas como “[...] órgão consultivo do ministro” (art. 1), destinado a colaborar com os “[...] altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (art. 2), devendo

1. a) colaborar com o Ministro na orientação e direção superior de ensino;
2. b) promover e estipular iniciativas em benefício da cultura nacional, e animar atividades privadas, que se proponham a colaborar com o Estado em quaisquer domínios da educação;
3. c) sugerir providencias tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos;
4. d) estudar e emitir parecer sobre assumptos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, que devem ser resolvidos pelo Ministro;
5. e) facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária e promover o maior contato entre os institutos técnicos-científicos e o ambiente social;
6. f) firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país (Brasil, 1931a, art. 5).

Funcionando em sua primeira fase até o ano de 1936, quando foi extinto e reaberto sob novas regras, mais rígidas, às vésperas do Estado Novo. Em 1932, um grupo de 26 educadores, dentre eles Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço filho, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles, traz à Nação o documento com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros, buscava uma escola pública, de ensino laico e gratuito que garantisse a educação para todos independente, de classe ou gênero. O grupo defendia “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares”, a educação nova, segundo o manifesto, propunha “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social”, ou seja, o objetivo era ter “um ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação”.

A democracia era um dos pontos abordados no manifesto de 1932, a educação era vista como um instrumento para esse propósito, pois permitiria a integração dos diversos grupos sociais.

Neste contexto, surge a ideia de formação agregadas e da escola de tempo integral, essa proposta surge para criar uma função social à escola que a excluiu de nosso país desde o Brasil colônia. A Constituição de 1934, em seu Capítulo II, Da Educação e da Cultura, dispõe:

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual [...]. (Brasil, 1934, art. 148).

E em seu artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelo Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiro domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934, art. 149).

O sistema de educação/ensino brasileiro, adquiri uma nova estrutura baseada em quatro etapas:

- 1 – Primeira etapa, composta de ensino pré-primário, por escolas maternais e jardins da infância;
- 2 – Segunda etapa, composta por ensino primários, de 4 anos;
- 3 – Terceira etapa, composta pelo ensino médio que aconteceria em duas outras etapas: o ginasial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos, que por sua vez compreendem o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e,
- 4 - Quarta etapa, composta do Ensino superior (Brasil, 1934, art.149).

Com o fim da ditadura do Estado Novo, em 1945, por pressão das forças políticas de oposição, tanto de caráter elitista quanto popular, esta é substituída por um regime tido como democrático e são realizadas eleições para a Assembleia Constituinte e para a Presidência da República, vencida pelo general Eurico Gaspar Dutra, que governou de 1946 a 1951.

A Constituição Federal de 1946 estipula normas programáticas para descentralizar a educação da esfera da União, possibilitando que Estados e o Distrito Federal tenham seus sistemas de ensino reconhecidos, podendo eles próprios agora, irem da pré-escola ao ensino superior.

Em 31 de janeiro de 1951, Getúlio Vargas, eleito por voto direto, volta ao governo do Brasil como Presidente da República. Com o grande incremento e crescimento do setor industrial, precisa-se cada vez mais de mão de obra qualificada, o governo então equivale os cursos técnicos ao nível secundário de educação. Getúlio Vargas governa até 24 de agosto de 1954, quando se suicida.

Em 1961, o então presidente João Goulart, sanciona-se a lei n. 4.024, cujo embrião se originou na Assembleia Constituinte de 1934, que dedicou um capítulo exclusivo determinando que a União elaborasse e conseguisse aprovar um plano nacional e uma lei que traçasse as diretrizes da Educação Nacional. Assim em 1961 cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida pela sigla LDB, um marco na educação brasileira.

A LDB define todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, abrangendo todas as esferas e setores. Em geral, a lei dava mais autonomia aos órgãos estaduais de educação e regulamentou a existência dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação, além de garantir o empenho obrigatório de recursos do Orçamento da União, dos Estados e dos Municípios para investimentos na área.

A LDB de 1961, permitiu ainda, o ensino experimental, o ensino religioso facultativo e tornou obrigatória a formação mínima exigida para os professores, de acordo com o nível de ensino, e a matrícula obrigatória dos alunos nos quatro anos do ensino primário.

Surge ainda, à luz da LDB de 1961, o primeiro Plano Nacional de Educação, em 1962, como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Basicamente era um conjunto de metas a serem alcançadas num prazo de oito anos.

Com o golpe militar de 1964 e o advento da ditadura militar que perdurará até 1985, houve uma burocratização do ensino público, mas as metas do Plano Nacional de Educação sofrem uma revisão no ano de 1965, sendo introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras no que tange a elaboração de planos de ensinos Estaduais. Em 1966 as metas do Plano Nacional de Educação voltam a sofrer revisões, essas novas revisões ficam conhecidas como Plano Complementar de Educação, e introduz alterações nos recursos federais, beneficiando as implantações de ginásios orientados para o trabalho e atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A ideia de tornar o Plano Nacional de Educação (PNE) em lei ressurgiu como discussão em 1967, proposta pelo Ministério da Educação e Cultura, com várias discussões essa proposta não chega a se concretizar.

Sem algumas importantes iniciativas, em 1971, a LDB é mudada e adequada às diretrizes da Constituição de 1967 e uma grande restrição a autonomia dos educadores e educandos se faz sentir.

Então o presidente Emílio Médici, em alteração à Lei de n. 4024/61 transformou os antigos ensinos primários e ginasial, nos igualmente antigos 1 e 2 graus, além de fixar um ano letivo mínimo de 180 dias, o ensino supletivo no modo de Educação à Distância (EaD) e a inclusão de quatro disciplinas obrigatórias, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física e Programas de Saúde. A 5692/71 não foi LDB foi uma mudança da LDB no que diz respeito, especificamente, aos aspectos mencionados e traz ainda outra mudança significativa, que é a quebra da exclusividade do dinheiro para as instituições públicas de ensino, e permitiu o ensino de 2 grau gratuito, por um sistema de bolsas com restituição.

A partir da redemocratização em 1985 coloca-se fim ao período da ditadura militar no Brasil, mas com uma herança muito pesada, já que deixa o país com uma grave crise política e econômica, grandes índices inflacionários e uma enorme dívida externa, controlada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com o advento da Constituição de 1988, no governo de José Sarney, conhecida como Constituição Cidadã, estabelece-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com acesso ao ensino obrigatório e gratuito

como direito público subjetivo (art. 205 da CF/88), as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas e começa uma longa discussão sobre educação.

Em 1990 é eleito, pelo voto popular, Fernando Collor de Mello. Ele foi o primeiro presidente civil eleito, desde o fim da ditadura militar, governa por dois anos e devido a escândalos e denúncias de corrupção sofre um impeachment.

Em 01 de janeiro de 1995, toma posse o presidente Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC. Em 20 de dezembro de 1996, FHC e seu Ministro da Educação Paulo Renato, sancionam a LDB n. 9394/96, relatado pelo antropólogo, professor e senador Darcy Ribeiro, trouxe mudanças significativas em relação às outras leis, baseando-se no princípio do direito universal à educação.

Passa a determinar entre outras coisas, a carga horária mínima de 200 dias letivos, fixação de um plano nacional de educação (PNE) renovável a cada 10 anos, gestão democrática do ensino público e uma progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares.

A LDB de 1996 incluiu ainda, a Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica e transformou os antigos 1, 2 e 3 graus em Ensino Fundamental, Médio e Superior, com uma nova formatação curricular definida na Base Nacional Comum (BNCC), que à época não foi regulamentada.

O Plano Nacional de Educação (PNE), determinado pela Constituição de 88 em seu artigo 214, tem previsão pela LDB em seus artigos 9 e 87, que caberia à União o seu encaminhamento ao Congresso Nacional. Assim, surge o PNE, cujos objetivos principais são o aumento do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino, reduzindo a desigualdade social no que se refere ao acesso e permanência na escola pública, além de democratizar a escola com a participação de professores e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico escolar.

Chegamos até aqui cientes de que, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e com os princípios democráticos de Direito, a educação é um direito social de todos, assegurados pela Constituição e de competência comum da União dos Estados, do Distrito Federal e do Municípios. Junto com a saúde e a segurança pública, entre outros, é um dos deveres assegurados pelo Estado, por isso possuir uma significativa legislação que visa a efetivar e garantir esses direitos, fazendo com que a educação cumpra sua função social.

A seção I do capítulo III da Constituição de 1988, intitulada “Da Educação” define os principais pontos da educação com relação aos sistemas de ensino, diz o

art. 205: “pleno desenvolvimento da pessoa (sem citar gênero), seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sendo assim, o Estado como um todo, tem o dever de proporcionar recursos públicos e meios que garantam a efetivação desses objetivos (artigos 206 e 208 da CF/88).

A Constituição garante ainda, autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades (art. 207), permite a liberdade de ensino à iniciativa privada, desde que cumpra as normas gerais da educação nacional (art. 209) e formação básica comum (art. 210).

Mas além da Constituição, o ensino no Brasil ainda é regulamentado como vimos, por outras leis que abordam questões mais específicas e com maior profundidade, como elucida as autoras Lopes e Caprio (2008, p.4) “[...] a descentralização se fez presente também no âmbito educacional, tendo em vista dois importantes momentos, o primeiro momento foi o período de 1988 a 1996”. Entre as mais fundamentais como vimos estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 (LDB) e o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (PNE), cujos objetivos e diretrizes estão dispostos no art. 214 da Constituição.

Ainda falando da LDB, sua competência legislativa é exclusiva da União (art. 22 da CF/88) não cabendo aos Estados, Distrito Federal e Municípios legislar de maneira privativa sobre ela. A LDB em vigor ainda é a de 1996, sendo que sua última modificação é datada de 12 de julho 2022, para acréscimo do inciso XI ao artigo 4 e um parágrafo único no artigo 22.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), como vimos ele é estabelecido pelo artigo 214 da Constituição, criado para articular o sistema nacional de educação e estabelecer estratégias e metas para a educação em um plano decenal. Guiadas pelo PNE, se estabelecem as políticas públicas educacionais e se combate os problemas do sistema de educação em todas as esferas de governo. O PNE nos serve para sabermos onde se quer que chegue a educação e quais serão os caminhos que precisaremos trilhar para alcançar.

O atual PNE é a Lei 13.005/2014, durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007/2010), com duração até o ano de 2024. Ao todo o plano possui 20 metas a serem cumpridas, entre elas, direito à Educação Básica de qualidade, a universalização do ensino obrigatório, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade, a valorização dos profissionais da educação e o aumento das

oportunidades educacionais. Tais metas mobilizam todas as esferas administrativas e, por isso, Estados, Distrito Federal e Município foram obrigados a elaborar seus próprios planos educacionais, respeitando o Plano Nacional, mas o adequando a suas realidades.

Dentro deste cenário legal, surge ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em atendimento à LDB e ao PNE, que é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio no Brasil.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC possuem dois pressupostos: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. Isso implica em discutir o que educandos devem “saber” e o que devem “saber fazer”.

Durante a breve trajetória da legislação educacional em nosso país, desde à época da Colônia até as principais fontes norteadora do sistema educacional, pudemos notar que o Estado sempre esteve as voltas com o destino dos educadores e educandos brasileiros. Nunca foi um ensino “livre” onde se pudesse constituir qualquer tipo de ensino, mesmo porque, a própria sociedade nunca esteve livre das amarras sociais, dos comportamentos legais ou sociais que se impingiu ao longo da história.

A sociedade brasileira, tem um histórico profundo de desigualdade social, cujo padrão excludente sempre fez parte de nosso cenário. Nossa sociedade, ao longo dos séculos, esteve sobre a crescente preocupação do desenvolvimento econômico, motivada pela sobrevivência dos indivíduos, dentro desse cenário quem não se adaptasse aos padrões econômicos, culturais e sociais da época, eram marginalizados. Quem traz essa alusão de sociedade é CEPAL (2016 *apud* Pires, 2019, p.16):

[...] com a noção de uma matriz de desigualdades sociais, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) vem enfatizando o complexo entrelaçamento do eixo de desigualdades econômicas (classes de renda) com os eixos de desigualdades de gênero, étnico-raciais, territoriais e derivadas de idade ou etapa do ciclo de vida das pessoas, como estruturantes de um processo de produção e reprodução de relações sociais desiguais e experiências pessoais marcadas pela acumulação histórica de exclusões.

Temos então uma intensa marginalização com relação à etnia, à raça, ao gênero, à orientação sexual, mesmo havendo ferramentas legais a coibirem, como a CF de 1988 em seu artigo 5 “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer

natureza [...]” esta marginalização se torna ferramenta de poder negando a esses indivíduos a condição de cidadania. Como afirma Vieira (2020, p. 02) “[...] sabendo que a escola é construída socialmente e é afetada direta e indiretamente pela cultura, os documentos que a normatizam de certo modo projetam o sujeito que se quer formar e para qual sociedade”.

Neste cenário social, a escola assume a responsabilidade de representar a sociedade, criando “sociedades” dentro de seus muros, ali, naquele espaço vemos várias representatividades sociais, tanto positivas quanto negativa. Infelizmente quanto à questão da diversidade, cada vez mais as práticas sociais, no interior das escolas não tem obtido sucesso, principalmente no que diz respeito a temas como diversidade sexual e relações de gênero. Estas ainda estão cercadas por preceitos reguladores morais, heteronormativos e sexistas. Assim, como nos esclarece Pupo (2007, p. 04):

Precisamos trazer para o interior da escola as reflexões e discussões sobre os papéis que a sociedade atribui a cada sexo para que professoras (es) e alunas (os) descubram as limitações a que estaremos sujeitos se nos submetemos aos estereótipos de gênero. É preciso intervir, explicitar, reconhecer as diferenças que mantêm a mulher num patamar social inferior ao masculino. É preciso que meninas e meninos percebam que sua conduta não tem nada a ver com capacidades inatas, nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes.

Atualmente o movimento LGBTQIAPN+ vem reivindicando cidadania plena, com mesmos direitos garantidos a todo e qualquer indivíduo brasileiro.

O processo histórico/cultural que situa o indivíduo enquanto homem ou mulher, vem desmistificando o imaginário essencialmente biológico de antes. Louro (2000, p. 21) diz que: “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”.

Destarte, diante dos estudos até aqui apresentados compreendo que aquele indivíduo que não se adequa ao padrão normativo social é colocado à margem, algo que tem se tornado especialidade da sociedade patriarcal, heteronormativa e preconceituosa, e isso não seria diferente no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito a lógica sexo/gênero/sexualidade, pois seus currículos não os contemplam e quando trazem em seus documentos, a escola não está preparada para desenvolvê-lo, afim de diminuir o preconceito e exclusão daqueles que são diferentes.

O que se torna dissonante ao que a própria LDB (1996) traz ao longo de seus artigos e incisos.

No Brasil, a eliminação das desigualdades e a busca pelo direito igualitário à educação, surge na Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 3 que diz: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (Brasil, 1996, art 3).

Os parâmetros curriculares da BNCC dos currículos do ensino fundamental e médio, fazem uma inclusão na perspectiva de gênero e sexualidade na educação, colocando a pluralidade cultural e a sexualidade como temas transversais, devendo ser trabalhados com todos os conteúdos curriculares.

Mesmo com esses parâmetros, o que se encontra é um ocultamento dessa inclusão nas instituições escolares, educando e educadores não podem se expressar, se posicionar enquanto homossexuais. As atividades escolares, como por exemplo, trabalhos, principalmente direcionados ao Ensino Fundamental, em que família é representada dentro de sua diversidade sexual, são coibidos pela gestão com temor à reação da família heterossexual dos educandos. Louro (2000, p.10), afirma que “as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância”. A desconstrução histórica de conceitos como homem e mulher, heterossexual e homossexual, só serão possíveis, através de uma educação realmente inclusiva, combatendo as desigualdades no território onde os saberes nascem e se afirmam, colocando a escola como protagonista na luta contra a ignorância e o “dessaber”.

Com fundamento nos estudos realizados para a construção da pesquisa, começamos a ter a percepção que as relações de gênero são uma construção social, desconstruindo o discurso biológico. As instituições escolares foram marcando os sujeitos pelas diferenças, legitimando assim as desigualdades, perpetuando a heterossexualidade em detrimento da diversidade sexual.

As relações de poder, perpetuadas ao longo da história do Brasil, através de suas legislações, passam a ser revistas, diante de um mundo com perspectiva inclusiva, as legislações que regulamentam a educação passaram a garantir o acesso a todos enquanto direito de todos, independentemente das limitações de cada um, sendo ainda sua obrigação garantir a permanência desses indivíduos na escola.

Tanto a sociedade contemporânea, quanto as novas instituições escolares, tem que estar além de seu tempo, oportunizando diálogos e debates, fazendo com que os indivíduos se sintam acolhidos, que deixem de ser seres silenciados para se sentirem pertencentes.

Que possamos através de uma educação inclusiva, forte, transparente, condizente com a representatividade “verdadeira” da sociedade, possa garantir que os indivíduos tenham condição de alcançar a cidadania plena em que seus direitos sejam respeitados e garantidos.

Com base no exposto, nos estudos iniciais sobre o currículo, Políticas Públicas, Gênero e Educação no contexto escolar e sua função social, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS sugere a formação docente voltada para as questões de gênero e diversidade. As práticas e os discursos dos professores dialogam com tal prescrição? Tal prescrição encontra respaldo legal em políticas públicas para formação de professores?

Para responder a esses questionamentos, foi elaborado o objetivo geral das investigações de analisar e interpretar práticas e discursos na formação de professores e professoras para a Educação Básica, do curso de Pedagogia da UEMS Paranaíba - MS, frente às questões sobre a diversidade de gênero.

Ainda, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: ampliar o estudo da questão de gênero na sociedade, à luz da Constituição Federal e seus reflexos, mormente negativos, na esfera da efetivação de direitos e garantias; compreender elementos do projeto de formação de professores e professoras no curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS-Paranaíba; compreender como está estruturado o currículo do Curso de Pedagogia da UEMS a fim de analisar elementos das práticas e discursos sobre gênero e de promover a reflexão sobre a necessidade de uma disciplina específica voltada as discussões de gênero.

O presente trabalho está estruturado em seis partes: **Introdução; Capítulo I, GÊNERO E SOCIEDADE: lugares de produção e enunciação das representações em disputa**, pois, toda vez que falamos sobre questões de gênero, ouvimos as mesmas afirmações: as questões de gênero são controversas, necessárias, ousadas e atuais. Mas ao longo da História, a sociedade tem tentado silenciar essas discussões acerca da sexualidade. Esse silenciamento, principalmente nas escolas, tem feito vítimas, que não entendem todo o ódio destilado à sua pessoa e à sua identidade

pessoal. **Capítulo II. A PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO-GROSSO DO SUL, UEMS-PARANAÍBA: a opção por um projeto de sociedade;** neste capítulo a busca foi por compreender elementos do projeto de formação de professores e professoras no curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS-Paranaíba. Nesse sentido, abordo inicialmente um breve apanhado histórico da criação do Curso de Pedagogia no Brasil e, após concentro-me na criação do curso de Pedagogia pela UEMS/unidade universitária de Paranaíba/MS. **Capítulo III. DISCURSOS E PRÁTICAS EM DISPUTAS: ANÁLISES PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA** neste capítulo foi apresentado todo percurso transcorrido para elaboração desta Tese que se exhibe, desde as hipóteses levantadas a partir de leituras teóricas que fundamentam tal pesquisa, como a construção com base na metodologia utilizada e fundamentada nos estudos propostos na Nova História Cultural, assim como os métodos de investigação e exposição presentes, a análise das entrevistas foram a partir da base dos estudos da análise do discurso. Com o objetivo de apresentar suas contribuições para a pesquisa no campo educacional, o quadro teórico se fortalece nas contribuições de Chartier (1991), Bourdieu (1994,1996), Arruda (2002), Manzini (2003), Saffioti (1987,1992), Louro 1992,1994, 1999, 2000,2008,2015,20017), Grossi (1998), Butler (2003,2007), Brabo (20015), Fiorin (2002), Orlandi (1996) entre autores; **Conclusão e Referências** (que expõe todo respaldo teórico que deu sustentação para a investigação). Primeiramente, apresentaremos a trajetória acadêmica e profissional desta autora, demonstrando as afinidades do percurso formativo com a linha desta pesquisa; também entendo ser importante fazer uma breve contextualização do projeto de pesquisa na educação profissional.

1 GÊNERO E SOCIEDADE: LUGARES DE PRODUÇÃO E ENUNCIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES EM DISPUTA

1. 1 As Leis de Direitos: a invisibilidade nas escolas

Toda vez que falamos sobre questões de gênero, ouvimos as mesmas afirmações: as questões de gênero são controversas, necessárias, ousadas e atuais. Mas ao longo da História, a sociedade tem tentado silenciar essas discussões acerca da sexualidade. Esse silenciamento, principalmente nas escolas, tem feito vítimas, que não entendem todo o ódio destilado à sua pessoa e à sua identidade pessoal.

Colocamos essas questões em debate, pois a questão de gênero por mais que sejam consideradas, ainda se enterram em uma invisibilidade perante uma parte da sociedade que insiste em lhe silenciar.

O objetivo deste capítulo é o de ampliar o estudo da questão de gênero na sociedade, à luz da Constituição Federal e seus reflexos, mormente negativos, na esfera da efetivação de direitos e garantias. Início, buscando debater o tema no ambiente escolar, considerando a escola a instituição em que visões em disputas se manifestam, pelas diversidades constitutivas das pessoas da chamada comunidade escolar. Na sequência, abordo essa temática enquanto instrumento teórico dentro das abordagens empíricas e analíticas dos e nas relações sociais. Ao final, abordo elementos acerca de Gênero como categoria aos estudos sobre sociedade capitalista, patriarcal e heteronormativa.

Debater a questão de gênero, não só como inserção social, mas dentro do ambiente escolar, é ainda um tabu mais “melindroso” pois, esse debate ainda causa constrangimento à maioria dos Professores (as), Coordenadores (as) e Diretores (as) de escola, seja por esses não saberem lidar com o assunto, e muitas vezes desconhecerem a temática profundamente, não sabendo como iniciar ou se aprofundar sobre o tema. Então, acabam deixando a discussão de lado, imprimindo um emudecimento a essa pauta social.

Sob o mesmo ponto de vista, temos o “problema” que a discussão de gênero geraria entre as famílias, já que muitas delas consideram o conteúdo inapropriado para se fazer presente na vida de seus (as) filhos (as), além da religião que é outro fator que acaba repercutindo nessa decisão. Portanto, a maioria das escolas e Professores (as), preferem omitir o assunto já que muitas crenças o condenam e

costumam classificar a discussão como uma tentativa de influenciar a escolha dos (as) jovens, erroneamente chamada de ideologia de gênero.

Essa questão da perspectiva da existência de uma doutrinação de gênero nas escolas, fez com que surgissem discursos deslegitimando a liberdade do (a) professor (a) dentro de suas salas de aula, além de combater a legitimidade das escolas como espaço público e plural.

Esses discursos, advindos de pensamento retrógrado, principalmente durante o governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022), tem feito com que algumas redes de ensino se sentissem temerárias com a abordagem da questão e deixassem de tratar em seus documentos legais, como planos de educação, normativas internas, entre outros, o preconceito de gênero nas escolas, alegando que isso feriria a moral e os bons costumes.

Mas apesar disso, vemos claramente nos textos legais objetivos e fundamentos que possibilitam e garantem essas discussões, citando alguns deles temos:

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu Art. 3º que define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "[...] do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". (Brasil, 1988, art. 3). Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que "[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (Brasil, 1988, art. 5) e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional.

O Art. 205 da Constituição Federal afirma que a "educação é direito de todos e dever do Estado e da família" e será "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205). Em seu Art. 206, a Constituição Federal dispõe que o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1988, art. 206).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação reproduz e amplia, em seu Art 3º, os princípios que devem basear o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996, art.3).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu art. 3º, se soma a este conjunto ao afirmar o direito de toda criança e adolescente à liberdade, incluída aí a liberdade de opinião, expressão e de crença (Brasil, 1990, art. 3).

O Plano Nacional de Educação (PNE) define entre suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (Brasil, 2014).

Nas metas do Plano que propõem a universalização do Ensino Fundamental para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, encontram-se, dentre as estratégias, a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

A incapacidade de trabalhar e debater esse tema para diminuir os preconceitos, as agressões físicas e verbais, as transferências e desistências de alunos e alunas devido à falta de adequação à escola e aos padrões por ela impostos acaba resultando na prática preconceituosa que atua de forma cruel entre os alunos e com a conivência ou omissão de professores gerando repercussão em todo o âmbito social, como vemos no Dossiê 2022 Mortes e Violências contra n LGBTQIAPN+ o Brasil “Entre 2000 e 2022, 5.635 (cinco mil e seiscentas e trinta e cinco) pessoas morreram em função do preconceito e da intolerância de parte da população e devido ao descaso das autoridades responsáveis pela efetivação de políticas públicas capazes de conter os casos de violência” (Mortes [...], 2022, p.19).

A sociedade é reflexo dos indivíduos, portanto, o preconceito nas escolas não é diferente daquele praticado na sociedade. É comum haver brincadeiras, assim como

maus-tratos físicos e/ou verbais contra o aluno que manifesta o gênero diferente da maioria. As crianças e adolescentes estão em fase de transformações e descobertas e precisam compreender toda a diversidade existente.

Mesmo quando a escola diz haver uma tolerância com relação à diversidade sexual, essa tolerância vem acompanhada de tentativas de moldar o aluno, colocando sua aceitação condicionada a comportamentos que reprimam sua sexualidade.

Isso se compreende através de processos de normalização social, que tendem a padronizar vivências e comportamentos das pessoas, fazendo crescer no aluno o sentimento de inferioridade quando se manifesta um comportamento de gênero diferente do da maioria.

O primeiro contato dos alunos com vários contextos socioculturais ocorre na escola, portanto, ela também funciona como palco fundamental de discussão e combate a preconceitos enraizados em nossa sociedade.

Vivenciamos uma época de grandes transformações culturais, sociais e de todos os outros aspectos da vida humana. Dentre essas transformações, estão presentes variadas formas de ser e de viver o gênero, essas multiplicidades têm ganhado visibilidade ao longo do tempo, revelando uma parcela da população que já existia, mas, por algum motivo, era marginalizada e silenciada.

Por muito tempo, houve uma tentativa da sociedade de definir padrões de comportamento e normatizar condutas, limitando sua manifestação ao espaço delimitado pela maioria, instituindo, assim, padrões submissos e domesticados, e a escola, como espaço social, acabou contribuindo com esse processo de padronização, assim, vemos tais espaços, como espaços de práticas e discursos em disputa.

Esse processo de padronização e normatização dos corpos personificados pode ser visto nas escolas em suas exemplificações como as atividades esportivas próprias de meninos e meninas, em suas vestimentas, nas filas, nas maneiras de falar, de se comportar, nos espaços das brincadeiras nos pátios, entre outros.

Louro (1992, p. 70), ao se referir às multiplicidades de gênero explica:

O sexo é determinado pela natureza, uma pessoa nasce com sexo masculino ou feminino. Em vez disso, o gênero, masculino ou feminino, é aprendido, pode ser educado, alterado e manipulado. O gênero é entendido como a construção social e cultural que define as diferentes características próprias e naturais de homens ou mulheres. Um primeiro papel implícito no gênero é deixar claro que homens e mulheres são mais diferentes que similares, e é por isso que a sociedade humana estabeleceu a existência desses dois gêneros

Explica-se então com clareza, a existência de uma diferenciação entre sexo, um sendo ligado diretamente aos órgãos genitais, e por sua vez a sexualidade, que tem como características conjuntos internos ou externos que são influenciadas pelo sexo reconhecido pela pessoa.

A sexualidade, como construção social, é incorporada pelas relações de gênero e determinará normas de como o homem e a mulher devem vivê-las, neste sentido podemos compreender essas representações como um lugar de disputas de Projeto social e político.

A sexualidade, portanto, não é binária, como afirma Butler (2003, p. 26), mesmo os sexos parecendo binários em sua morfologia e constituição, “[...] não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois [...]”, principalmente se pensarmos nas variadas maneiras de identificação de gênero e de sexo.

Como em outros aspectos da vida humana, a sexualidade também é influenciada por questões sociais e culturais.

Somos ensinados, e até “treinados” a nos relacionar de acordo com nossos órgãos sexuais, dependendo do órgão sexual com o qual nascemos, pênis ou vagina, deveremos nos relacionar com os do sexo oposto.

Como diria Beauvoir (1980, p. 09), “[...] não se nasce mulher, torna-se um [...]”. Dentro de toda essa discussão a respeito de gênero, a escola como instituição social relacionada aos assuntos de aprendizagem e muito do que se discute dentro dela afeta diretamente a jovens e adultos. Em outros espaços como ambientes religiosos, familiar, de amigos, etc., acaba influenciando na produção e reprodução de práticas discursivas.

As escolas na importância das discussões sobre gênero, se faz importante, porque segundo Seffner (2020, p. 33):

[...] a escola é um espaço público e, como tal, é de direito de todos/as, e por isso, deve ofertar aos alunos e alunas formas de negociar e conviver com as diferenças nela existentes. Por isso cabe a essa instituição incluir em sua proposta curricular uma diversidade que até então não era reconhecida como ocupante de seu espaço.

Com essa colocação, podemos perceber que em algumas histórias de vida e em algumas escolas, temos justamente o contrário do que afirmado, seja por crenças pessoais ou por fugas de temas polêmicos, o que ocorre é um silenciamento desses

assuntos ou questões. Nesse silêncio a escola vem contribuindo para a efetivação do binarismo e promovendo a homofobia em consenso com o que ocorre em outros ambientes sociais e culturais.

Ainda nesse sentido, Louro (2000, p. 30) salienta:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém 'assuma' sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega, ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância.

A escola, diante dessas conceituações, como comunidade de conhecimento precisa rever os projetos de sociedade que tem assumido e redefinir seus espaços e processos em favor do conhecimento necessário à vida humana e não outros que assumem interesses de grupos econômicos, desconstruindo as crenças e ideologias que nesse sentido, foram pautando a história da educação e do ensino no Brasil.

Citando mais uma vez Louro (2017), ao consentirmos que o gênero não é algo natural, mas construído, caminharemos para a dissolução entre a ligação existente entre sexo e gênero. Poderemos enfim, defender a ideia de que não há qualquer relação entre o corpo e o gênero manifestado.

O que conseguimos compreender diante das discussões apresentadas, é que o viés biológico que nos foi imposto, dividia a sexualidade em duas frações binárias, que não podem hoje ser mais aceitas diante da multiplicidade de orientações sexuais e de estudos científicos nas várias áreas do conhecimento, que transigem e que cada vez mais a escola, tem papel predominante em desmistificar e trazer à luz as reais identidades de gênero. Mas o que vem a ser identidade de gênero?

O ser humano tem passado por constantes transformações, tanto culturais, quanto sociais. Entre estas transformações, temos as variadas formas de se viver, e esse viver abrange a multiplicidade que as conceituações não binárias de gênero nos têm apresentado.

Com essas inúmeras possibilidades, estamos dando visibilidade, resgatando uma população sufocada, marginalizada, silenciada, que já existia, mas a sociedade insistia em sufocar.

Abordando essas questões, nos apercebemos que ao falarmos sobre identidade de gênero, possibilitamos várias formas de existência, antes silenciadas por padrões pré-existentes.

Passamos a compreender identidade de gênero como a forma com que nos vemos e como gostaríamos que nos vissem. Contudo, para compreensão global do que seja gênero, é imprescindível um breve resgate histórico acerca deste conceito.

1.2 Historicamente Falando de Gênero: dos movimentos à academia, das leis aos direitos

O texto que segue aborda a necessidade de discorrer acerca do conceito de gênero, enquanto instrumento teórico dentro das abordagens empíricas e analíticas dos e nas relações sociais. Conceitualizando de forma breve, como já vimos, a constituição das relações de gênero e a divisão sexual do trabalho como noção que nos consente debater as bases materiais desta constituição e a relação gênero-classe e raça. Durante muito tempo perdurou o pensamento social de uma “classe estática”, binária, como discorre Sardenberg (2015, p. 57):

Retratando-as como coletividades homogêneas, determinadas apenas pelo lugar ocupado no processo de produção. Nessa perspectiva, membros de uma determinada classe partilhariam dos mesmos interesses inerentes às contradições de classe, o que lhes imprimiria, automaticamente, uma dada identidade, tomada então como fator primordial na constituição de sujeitos políticos.

Mas aqui vale ressaltar que este ponto de vista, tem sido duramente criticado desde as décadas de 1960 e 1970, com a emergência dos movimentos sociais, feministas, negros, gays, entre outros. A própria autora observa tais críticas em seus estudos, afirmando que

[...] contudo, essa concepção de classe tem sofrido severas críticas e reformulações. De um lado, considerações quanto à importância do agency na construção da consciência de classe, no sentido de que a consciência de classe se forja na luta de classes (THOMPSON, 1980) e, de outro, a emergência de movimentos sociais fundamentados em outras bases – movimento feminista, movimento negro, movimento gay, dentre outros – tem revelado as limitações ‘[...] dos grandes esquemas explicativos e sua ênfase nas determinações macroestruturais como única fonte explicativa das lutas sociais’ (KOWARICK, 1988, p.6). Mais especificamente, a entrada de mulheres, negros, gays, lésbicas, aposentados e moradores das periferias das grandes cidades no cenário político, reclamando espaço e o devido reconhecimento de suas especificidades e direitos, não apenas mostrou a relevância de outros fatores constituintes de sujeitos políticos, como também colocou em xeque a imagem de classes sociais como coletividades

homogêneas, revelando, ao invés, uma imagem de classe multifacetada e com clivagens internas (Paoli, 1987; Paoli; Sader, 1986 *apud* Sardenberg, 2015, p. 57-58).

Diante desse ponto de vista, é preciso compreender que nossa existência apresenta bases biológicas que sugerem a intervenção conjunta dos dois sexos, o homem e a mulher. Já a produção social da existência, em todas as sociedades conhecidas, implica por sua vez, na influência conjunta dos gêneros, raças e classes. Cada um desses representa uma particular contribuição na produção e reprodução da existência humana e nas relações sociais.

À vista disso, podemos fazer referência aos gêneros como objetos culturais, exemplos de comportamento reciprocamente excludentes cuja aplicação supõem o supra desenvolvimento de determinado número de potencialidades comuns aos humanos em detrimento de outras. Exemplos que se impõem ditatorialmente às pessoas em função do seu sexo. Porém por este prisma, está só seria uma aproximação superestrutural do fenômeno dos gêneros, como descreve (Marx *apud* Izquierdo, [1990?], p.7):

[...] Marx, quando diz que na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. Não é a consciência dos homens o que determina a realidade; ao contrário, a realidade social é a que determina sua consciência.

Diante do cerne dos apontamentos de Marx, ressaltamos que a existência de gêneros existe dada a uma desigual distribuição de responsabilidade da produção social da existência, ou seja, as distribuições de responsabilidades estabelecidas pela sociedade são contrárias às vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição se apresentam de forma sexistas, classistas e racistas. Neste cenário o Feminismo surge para romper com tais paradigmas, cobrando da sociedade uma divisão coerente ao que a mulher representa e sempre representou na sociedade. Segundo Brabo (2015, p. 111), o Feminismo pode ser caracterizado tanto como “[...] um movimento social, com uma ideologia de libertação das mulheres, quanto uma teoria crítica do sexismo (discriminação de sexo baseada na ideologia da inferioridade da mulher), da visão androcêntrica de mundo e da dominação masculina”.

Saffioti (1992) afirma em seus estudos que a construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como

tal em relação com os outros. Ainda, conforme a autora considera, não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia (Saffioti, 1992, p. 210).

Outra importante colocação a fazer é como Izquierdo (1990) coloca o espaço social do gênero, tendo em vista que este fator tem grande importância quando se analisa a questão da mulher na relação com a atividade trabalho. Nesse sentido, a questão da qual Izquierdo (1990, p.09) nos esclarece é a distinção entre o masculino e o feminino e como esses dois modos diferentes transcendem a luz da sociedade, sendo que as atividades masculinas produtoras da existência estão sobrepostas às femininas, resultando em duas esferas: esfera de sobrevivência (doméstica); esfera de transcendência (pública)

Cada uma destas esferas constitui o espaço social de um dos gêneros, sendo a esfera doméstica o espaço próprio do gênero feminino e a esfera pública própria do gênero masculino. A separação da sobrevivência e da transcendência em duas esferas, converte as atividades que se desenvolvem em cada uma delas em alienadas, porque uma carece de sentido se não se refere à outra. A questão não é tanto estabelecer valorações a respeito da importância relativa de cada uma das esferas, mas assinalar que linearmente e circularmente, sobrevivência e transcendência doméstica e pública, masculinidade e feminilidade não são outra coisa que as duas caras da mesma realidade única e indivisível (Izquierdo, [1990?], p. 09).

A tentativa de construir o ser mulher enquanto subordinado, ou melhor, como diz Saffioti (1992), como dominada-explorada, vai ganhando e tendo o estigma da naturalização, do inquestionável, já que a própria natureza o denomina.

Todos os espaços de aprendizado, os processos de socialização vão reforçar os preconceitos e estereótipos dos gêneros como próprios de uma suposta natureza (feminina e masculina), apoiando-se sobretudo na determinação biológica.

Assim, a diferença biológica vai se transformando em desigualdade social e tomando a aparência de natural.

Essas diferenças são sendo assim internalizadas como diz Saffioti:

Eis porque o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero (Saffioti, 1992, p. 10).

O “quem somos” assim, vai se constituindo através das relações com os outros, cada indivíduo vai se transvestindo das relações sociais, formando sua identidade e sua história de vida. O fato de pertencermos a um gênero, sermos homem ou mulher é que seria nosso determinante como referências iniciais de mundo.

A identidade como consequência e condição das relações, é reposta e pressuposta a cada momento, ou seja, uma vez que a identidade pressuposta é reposta, ela é vista como tendo sido imposta e não se alcançando. É como se identificado o indivíduo, como sendo homem ou mulher, sua identidade estivesse pronta e esgotada, sem possibilidade de transcender.

A imposição de condutas e normas não são vividas de forma pacífica em que assimilamos com simplicidade e de forma mecânica, muito pelo contrário. Quando impostas, há conflitos e resistências que serão confrontados gerando muitas vezes violência doméstica e sexual.

As relações de gênero se estabelecem dentro de um sistema hierárquico, gerando as relações de poder, o masculino não se torna só diferente do feminino. O masculino se torna hegemônico onde tudo passa a ser definido em sua função, cria-se então a importância e a supremacia do masculino sobre o feminino.

Temos então boa parte da História da humanidade, onde a mulher vem se submetendo à leis, normas e controles, impostas e criadas pelo homem.

Essa submissão foi complexa e passou por um processo amplo e contínuo, envolvendo todo um processo educacional, uma variedade de instituições culturais, sociais, econômicas e políticas.

Para alcançarem seu reconhecimento como indivíduo possuidor de direitos e cidadania reconhecida, onde cidadania diz respeito não só a conquista, mas manutenção de direitos e garantias individuais e coletivas, as mulheres travaram uma longa e árdua luta.

O movimento feminista foi e tem sido importantíssimo nesse processo de construção de cidadania travado pelas mulheres. O posicionamento crítico do movimento ante as contradições e limitações históricas das garantias das mulheres, rendeu historicamente suas conquistas dentro do âmbito dos direitos civis.

Todo o processo só pode ser confirmado, após a superação, mesmo que tênue e parcial das diferenças entre os sexos, aqui tratado como de gênero binário, homens e mulheres. A distribuição dos poderes entre os sexos, a reconstrução histórica do

domínio do homem sobre a mulher na modernidade, é crucial para que tenhamos avanços.

A luta constante das mulheres durante os séculos XIX, XX e no início do século XXI, foi e tem sido, fundamental nesse processo transformador de mentalidade, cultura, costumes e das legislações modernas.

Como já falado e afirmado até aqui, o conceito de gênero é uma construção social, não se apresentando de forma uniforme em todas as épocas e lugares. De igual modo, o Direito é uma construção social, as relações entre os indivíduos, dentro do processo e contexto histórico é o que determina e define o Direito.

De acordo com pensadores da história do Direito, como Jean Jacques Rousseau, Michel Foucault, Claudio de Cicco, Carlos Fernando Mathias, Ibsen Noronha, Rui Manuel de Figueiredo Marcos, entre outros, Antônio Carlos Wolkmer (2009, p.42) nos diz: “[...] há, portanto, que desencadear tal processo, revendo a contemporaneidade do paradigma pluralista como princípio de legitimidade política, jurídica e cultural. Do pluralismo não como possibilidade, mas como condição primeira”.

E Wolkmer aponta, citando Benedicto de Campos, que o direito é um fenômeno ou fato social e não produto da vontade de um legislador: “O Direito é um fenômeno social, histórico e concreto – que somente pode ser entendido, questionando-se a realidade social e o processo histórico em que ele se manifesta” (Wolkmer, 2003, p. 155).

Sendo ambos uma construção social, o mundo jurídico tinha como reflexo em si o conceito de gênero.

Na metade do século XIX, a condição da mulher no Brasil, assim como toda a sua estrutura social começa a se modificar, algumas mulheres começam a aparecer no meio intelectual e social, travando verdadeira luta por direitos políticos e de reconhecimento de cidadania. A questão do voto feminino já existia como pauta de discussão, antes mesmo da Constituição de 1891, porém o projeto não foi aprovado e a Constituição não chegou a ser proibitiva no que tange ao voto das mulheres, “A não-exclusão no texto constitucional não foi mero esquecimento. A mulher não foi citada porque simplesmente não existia na cabeça dos constituintes como um indivíduo dotado de direitos” (Pinto, 2003, p.16).

Durante o Império, as mulheres obtêm certos avanços em seu processo de luta e conseguem algum papel junto à sociedade, começa a haver uma flexibilização na

disciplina patriarcal e mulheres da classe média passam a ocupar espaços públicos como ruas, trabalho, educação e a se informarem e participarem de cenas políticas.

Segundo Pinto (2003), já no final do século XIX, os movimentos feministas podiam ser identificados como feminismo de face “bem-comportada”, liderado por Berta Lutz, já mais organizado e com alcance nacional.

Esse movimento, no entanto, tinha como luta a inclusão da mulher como sujeito de direitos políticos, não apresentando nenhuma preocupação com as relações de poder de gênero, se posicionavam como “[...] um complemento para o bom andamento da sociedade, ou seja, sem mexer com a posição do homem, as mulheres lutavam para ser incluídas como cidadãs [...]” (Pinto, 2003, p. 14-15).

No início da República, várias tentativas foram feitas para se elaborar um Código Civil, chegou-se em 1890 a se iniciar trabalhos preparativos para um, que veio a ser concluído em 1893, sem porem, alcançar qualquer êxito, pois não se obteve parecer favorável nem da comissão avaliadora e nem do governo.

Nos últimos anos do Império e os primeiros anos da República, segundo Maciel (2008), houve uma intensa transformação social, várias ideias chegando da Europa, mas mal absorvidas no cenário interno pelos grupos que encabeçavam o cenário político da época. Na transição do poder é erigido como grupo hegemônico a oligarquia do café, trazendo uma nova ordem de valores e de judicialidade ditados pelos seus interesses particulares.

A defesa da propriedade e o liberalismo econômico foram atrelados aos Direitos Cíveis, dando ares de modernidade às legislações, que teve seu apogeu 27 anos após a proclamação da República, com o Código Civil de 1916. Segundo Maciel (2008) Clóvis Beviláqua redigiu um código em que rompe com os textos medievais, e tenta elaborar uma legislação civil coerente com a mentalidade e os conflitos de interesses vigentes no Brasil na passagem do século XIX para o XX.

Mas ainda assim, o corpo do texto do Código Civil de 1916 era de caráter conservador “[...] tornou-se instrumento útil para as oligarquias rurais, especialmente pela sua ênfase nos direitos patrimoniais [...]” (Maciel, 2008, p. 154).

Dentre os citados historiadores do Direito, já citados anteriormente, existe um consenso de que o Código Civil Brasileiro de 1916 não correspondia às reais necessidades que as transformações sociais necessitavam. E sim representava o patriarcalismo, patrimonialista e hierarquizado, mantendo o homem como o centro

gravitacional da lei, apesar de a mulher já estar a tempo participando ativamente de todas as instâncias sociais como os homens.

Fazendo um retrospecto da condição da mulher no Código Civil de 1916 (Brasil, 1916), vemos que ela era considerada incapaz de executar certos atos; a mulher casada era colocada no mesmo nível do menor. O homem era o chefe da sociedade conjugal, o representante legal da mulher e da família, o administrador dos bens. Suas profissões estavam submetidas à vontade do marido e elas apenas contribuíam nas despesas do casal. Cabia ao homem prover e manter a família. Tinha o direito exclusivo de pedir a anulação do casamento “[...] se contraído com a mulher já deflorada [...]” (Brasil, 1916, art. 219, *inc.* IV), garantindo o controle absoluto sobre o corpo e a sexualidade das mulheres.

As mulheres eram estritamente proibidas de qualquer atividade política.

Para Monteiro (2003), é através do Direito de Família que se exerceu o controle das relações entre os sexos na modernidade,

[...] como um instrumento privilegiado de instituição de uma nova *ordem de gênero*. O processo de codificação civil no Brasil enseja a *invenção de uma tradição jurídica* no tocante às relações de gênero pela via da instituição de um Direito de Família (Monteiro, 2003, p. 03, grifos do autor).

E ainda discorre

Em síntese, o Código Civil serviu a instituição de uma *ordem de gênero* no Brasil, fruto de compromissos entre os valores liberais de liberdade e igualdade e o modelo autocrítico de família, comportando a preservação do papel do pai provedor, com seus atributos de autoridade sobre a mulher, confinada à *domus*, erigida em guardiã da célula orgânica da sociedade, santificada na figura da mãe, decantada por sua subordinação (Monteiro, 2003, p. 03, grifos do autor).

Essa ordem de gênero, como foi apontada por Monteiro (2003), requer que seja institucionalmente empregada, que se evidencia na regulamentação do Estado no controle da sexualidade. O Estado Moderno tendo estrutura política, se sobrepôs às estruturas sociais, e colaborou com a legitimação de desigualdades entre os gêneros, não deixando também de ser um espaço de luta, como as organizadas pelas mulheres feministas por direitos.

O Código Civil de 1916 (Brasil, 1916), teve sua vigência por 86 anos, mas sofreu ao longo desses anos, alterações de legislações hierarquicamente superiores que entraram em vigor, como as Constituições Federais de 1934, 1946, 1967, 1969 e 1988, além de leis ordinárias.

As mulheres, no final do século XIX e início do século XX, praticamente não ocupavam posição econômica no Brasil. Segundo Hahner (1981, p. 31) as posições das mulheres não deveriam "[...] estender-se além dos problemas do coração[...]" e "[...] seu mundo limitado ao de filha, esposa e mulher". Porém é importante ressaltar que esta era um privilégio das mulheres das classes altas, diferente das mulheres pobres, já que estas mesmo sob esta situação, sempre trabalharam.

Com o advento do século XX, o papel da mulher na sociedade começa tendo em vista que, as mulheres vão à luta pela ocupação de novos espaços, elas tomam lugares como fábricas, universidade, escritórios, instituições públicas, dentre outros, conforme Alves e Pitanguy (1985) explicam, este movimento das mulheres foi além da luta por direitos, este foi uma ascensão no processo de conscientização feminino e o reconhecimento do seu próprio valor.

[...] funções iguais, salários e direitos iguais; igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho e a ascensão e aprimoramento profissional. Todas essas bandeiras são parte do processo de conscientização da mulher de seu próprio valor e da necessidade de que ela se coloque como agente da sua liberação (Alves; Pitanguy, 1985, p. 65).

Entre os anos de 1872 a 1900 as vagas ocupadas por professoras nas escolas primárias, praticamente dobrou. O magistério era visto como uma extensão do papel das mulheres como “cuidadoras”, como mães. Até a década de 1930, o magistério era uma profissão que poderia ser exercida por mulheres e socialmente aceita e respeitada. Vale ressaltar que até mesmo o magistério, havia a predominância de homens, as mulheres eram impedidas de adentrar nesta profissão no início. No entanto ainda no século XIX os homens vão abandonando as salas de aulas e as mulheres começam a ganhar maior espaço, como afirma Viana (2013, p. 165)

Desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as Escolas Normais vão formando mais e mais mulheres. No final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65% (Almeida, 1998, p. 55-56).

Com o surgimento das classes média e operária, por volta de 1910, houve o surgimento de uma nova organização social, havendo assim a possibilidade de surgimento de um novo movimento de defesa de direitos e liberdades, como exemplo dessa nova dinâmica temos as greves de 1917, Semana de Arte Moderna, fundação do Partido Comunista e os movimentos feministas.

Inconformadas com a não aprovação do voto feminino pela Constituição de 1889, algumas mulheres fundam o Partido Republicano Feminino em 1910. Além do direito ao voto, essas mulheres hasteavam a bandeira da emancipação e independência da mulher, fim da exploração sexual e ressaltando o direito ao exercício da cidadania na política e no mundo do trabalho (Hahner, 1981).

Além da criação do partido, houve a criação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, fruto do I Congresso Internacional Feminista realizado no Rio de Janeiro e organizado por Bertha Lutz, pela luta ao direito ao voto e emancipação política, mais tarde surgirão outras Federações Estados como São Paulo, Minas Gerais, Bahia, entre outros.

Com a chegada de imigrantes ao Brasil, no início do século XX, principalmente dos Italianos, eles trazem consigo os ideais do movimento Anarquista, que vem a ser, em linhas gerais, uma ideologia política que se opõe a todo tipo de hierarquia e dominação, seja ela política, econômica, social ou cultural, como o Estado, o capitalismo, as instituições religiosas, o racismo e o patriarcado, o que muda os contornos dos movimentos em prol da garantia de voto e inserção política das mulheres.

De acordo Marques (2019) a criação do Código Eleitoral Brasileiro, decreto n. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, traz a inclusão do voto feminino, mas somente com a Promulgação da Constituição de 1934, é que se garante em definitivo o direito ao voto feminino no Brasil.

Ouvindo o apelo das mulheres a essas restrições, Vargas revisou pessoalmente o texto da comissão, o decreto do novo Código Eleitoral, publicado em 24 de fevereiro de 1932, acolheu o voto feminino sem condições excepcionais. As mulheres poderiam votar e ser votadas. Também podiam participar de eleições os religiosos integrantes de ordens, a quem a Constituição de 1891 havia negado a prerrogativa de votar. Por consequência, freiras também poderiam votar, se quisessem (Marques, 2019, p. 109).

Os anos de 1960 e 1970, com suas mudanças políticas e culturais, nos Estados Unidos e em toda Europa, propicia o surgimento de vários movimentos conhecidos como sociais.

Um dos exemplos foi o do movimento dos *hippies*, que ficaram conhecidos por seu comportamento coletivo de contracultura dos anos 1960 e nos anos de 1970, nos Estados Unidos, com a célebre frase “paz e amor” e mais tarde “proíbam a bomba”, crítica ao uso de armas nucleares. Esse movimento defendia o meio ambiente, a

prática de nudismo e a emancipação sexual. Ainda de acordo com Thiollent (1998), outro exemplo foi o maio de 1968 que ocorreu na França, um movimento político marcado por greves gerais e ocupações estudantis, teve como desdobramento uma série de questões como revisão de costumes, ampliação de direitos civis entre outros.

Essa nova geração nascia com uma bandeira de luta contra os antigos regimes, colocando contra a parede os valores conservadores e a organização social da época, “[...] eram as relações de poder e hierarquia nos âmbitos públicos e privados que estavam sendo desafiados” (Pinto, 2003, p. 42).

O Brasil à essa época vivia sob a égide de uma Ditadura Militar, instaurada em 01 de abril de 1964, com o golpe militar que derrubou o Presidente João Goulart, e acabou em 15 de março de 1985, quando assume a Presidência José Sarney. Apesar disso, e influenciado por todo movimento social internacional, surgiram à época vários movimentos feministas, com o envolvimento das mulheres de classe médias e populares.

Ao final dos anos de 1970, o movimento feminista do Brasil, tendo contato com outros movimentos externos, principalmente na Europa e Estados Unidos, se torna um dos expoentes mais importante na luta pela anistia. A Lei da Anistia como é popularmente conhecida no Brasil, foi sancionada pelo então Presidente Militar João Batista Figueiredo em 28 de agosto de 1979, após uma ampla mobilização nacional. A Lei continha os seguintes dizeres:

Art. 1 É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares e outros diplomas legais (Brasil, 1979, art. 1).

Em 1979, após a Organização das Nações Unidas (ONU), firmar a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher e determinar que países membros observassem a igualdade jurídica em todas as esferas da vida pública, o Brasil a ratifica, mas com reserva e só vem a endossá-la em 1994, mas com reserva com relação ao artigo 16², pois o então Código Civil ainda era o de 1916 que não reconhecia a igualdade entre marido e mulher.

² Artigo 16- 1. Os Estados-Partes adotarão todas as medidas adequadas para eliminar a discriminação contra a mulher em todos os assuntos relativos ao casamento e às relações familiares, em particular, com base na igualdade entre homens e mulheres, assegurarão: a) O mesmo direito de contrair

Durante os anos de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos feministas passam a fazer parte do cenário político legitimado, um dos destaques desse período é o Conselho Nacional do Direito da Mulher (CNDM), criado pelo governo federal, exercendo forte pressão junto à Assembleia Constituinte.

O Brasil só vem a reconhecer a igualdade jurídica entre marido e mulher, e assim a igualdade entre os gêneros, em 1988 com o Advento da Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã. Coloca-se assim, homens e mulheres como iguais perante a lei.

Nesse cenário várias questões sobre a condição social, biológica e moral das mulheres, passam a ser debatidas e reconhecidas, chegando até a Comissão de reformulação do Novo Código Civil Brasileiro de 2002, que tentou promover diversas mudanças com relação ao Código de 1916 bastante disfuncional com relação à sociedade, a política e a economia do país. Mesmo assim, esse “Novo” Código, ainda traz em seu bojo a incapacidade de atualização dos novos valores e anseios da sociedade.

O Jurista Miguel Reale (2003), propôs o projeto de atualização ao Código Civil de 1916, já estando em vigor o Estatuto da Mulher Casada de 1962, o qual é considerado, por muitas feministas, como um marco, pois garante um tratamento mais paritário entre homem e mulher, diante dos efeitos jurídicos do casamento e nas relações patrimoniais, a Lei do Divórcio de 1977 e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Portanto, as “inovações” do Novo Código, não são tão novas assim, já que as leis citadas já previam a dignidade humana e colocavam homens e mulheres como iguais, em muitos sentidos. Reale (2003, p.11) ressalva que “Isto tudo apenas demonstra que não se tem em vista aperfeiçoar a legislação do País, mas tão somente

matrimônio; b) O mesmo direito de escolher livremente o cônjuge e de contrair matrimônio somente com livre e pleno consentimento; c) Os mesmos direitos e responsabilidades durante o casamento e por ocasião de sua dissolução; d) Os mesmos direitos e responsabilidades como pais, qualquer que seja seu estado civil, em matérias pertinentes aos filhos. Em todos os casos, os interesses dos filhos serão a consideração primordial; e) Os mesmos direitos de decidir livre e responsabilmente sobre o número de seus filhos e sobre o intervalo entre os nascimentos e a ter acesso à informação, à educação e aos meios que lhes permitam exercer esses direitos; f) Os mesmos direitos e responsabilidades com respeito à tutela, curatela, guarda e adoção dos filhos, ou institutos análogos, quando esses conceitos existirem na legislação nacional. Em todos os casos, os interesses dos filhos serão a consideração primordial; g) Os mesmos direitos pessoais como marido e mulher, inclusive o direito de escolher sobrenome, profissão e ocupação; h) Os mesmos direitos a ambos os cônjuges em matéria de propriedade, aquisição, gestão, administração, gozo e disposição dos bens, tanto a título gratuito quanto a título oneroso.

mostrar tardia e irrelevante cuidado, sob o qual não raro se ocultam preconceitos e prevenções”.

Nas inovações trazidas pelo Novo Código Civil, que entrou em vigor em 11 de janeiro de 2003, no âmbito do Direito de Família temos, a passagem da "chefia e pátrio poder" para "poder familiar exercido", exercido conjuntamente pelo homem e pela mulher, já que se iguala o direito e os deveres de ambos. Há a substituição do termo "homem" pela palavra "pessoa", a família passa a abranger as formadas também pela união estável, ou por qualquer genitor e descendente. Quanto ao “sobrenome” o mesmo deixa de ser obrigatório a adesão do sobrenome masculino, igualando os direitos e permitindo que qualquer dos nubentes, querendo, poderá acrescentar ao seu o sobrenome do outro, sobre as dívidas é da responsabilidade de cada cônjuge as dívidas firmadas somente por ele. Em relação à virgindade, o novo Código deixa de mencionar o defloramento da mulher, o qual permitia que o pai deserdasse a filha e o marido pedisse a anulação do casamento, por ser ela considerada “desonesta”.

Existem no Novo Código Civil, vários outros capítulos em que se trata da questão de gênero, os acima apontados, foram para destacar a evolução das construções históricas de gênero na história de nossa legislação pátria. Na subseção que se segue exibiremos um breve estudo acerca do que seja gênero como categoria e como outras questões acerca da temática gênero foram tratadas ao longo de nossa história.

1.3 Gênero como Categoria para os Estudos Sobre Sociedade Capitalista, Patriarcal e Heteronormativa

O surgimento dos estudos de gênero, trouxe diversas outras abordagens teóricas às áreas do conhecimento humano, se opuseram à perspectiva científica, e trouxeram o conhecimento de que as relações sociais, sexuais, entre outras, vividas por e entre homens e mulheres se dão a partir das relações culturais, dentro de cada momento histórico vivido, dentro do local instituído pela pessoa humana, em seus grupos sociais, e se modificando dentro do dinamismo da sociedade.

Apontam ainda, os estudos feministas, que o sujeito que propõe o conhecimento também está inserido no contexto de gênero, já que ele pertence a um determinado gênero, portanto, nenhum conhecimento é puro, porque a ele também pertencerá aspectos de subjetividade advindo de quem o produz.

O conceito de gênero nasce do movimento feminista estadunidense, em oposição à dominação e opressão masculina. Além de sua vertente política, o movimento feminista levou tais discussões a serem problematizadas e a desenvolverem conceitos, nascendo assim, uma fecunda produção teórica. Na “segunda onda”, final da década de 1960, é que o movimento feminista além das lutas pelos direitos sociais e políticos das mulheres, começará a produzir as teorias propriamente ditas. Mas o que vem a ser ondas? Segundo Zirbel (2021, p.10)

[...] no ano de 1968, Martha Weinman Lear, integrante do movimento feminista, escreve um artigo no jornal New York Times, dos Estados Unidos da América, com o título de ‘A segunda onda feminista’, narrando as lutas das mulheres por direito ao voto, e se referia a essas lutas, a esse movimento como onda e dizia que outra onda estava se formando. Nasce então, a metáfora da onda.

De uma maneira simplista, teremos a primeira onda com o movimento de mulheres na cena pública, final do século XIX e início do século XX, pelo direito à igualdade e ao voto. A segunda onda ocorreu entre as duas guerras mundiais, onde as mulheres assumem postos de trabalho considerados masculinos, atuando como bombeiras, mineiras, condutoras de transporte público, mecânicas, metalúrgicas, além de produzirem alimentos, atuarem na indústria têxtil e no campo da saúde. A terceira onda ocorre a partir da publicação de um ensaio de Rebecca Walker (1992), nos Estados Unidos da América, no qual documentava o sexismo persistente do início dos anos 1990 e convocava as jovens a se unirem à luta feminista. A quarta onda, embora cercada de críticas por parte de muitos estudiosos, diversas autoras e autores concordam com o fato de que, no século XXI, está em curso uma quarta onda do feminismo pelo aumento das Organizações Não Governamentais (ONGs) e de um maior diálogo entre militantes e Estado para construção de políticas públicas para mulheres. Neste sentido, entendemos que as redes sociais têm papel fundamental na articulação desses diálogos entre diversos grupos. Solee (2015), descreve essa quarta onda como um processo em construção, todavia a quarta onda

[...] como tudo que ainda está em curso, também está em plena elaboração. De fato, algumas características são já reunidas com frequência: o uso em massa de redes sociais e da tecnologia, e, portanto, um ativismo amplamente digital (como o ‘feminismo de hashtag’); aprofundamento de discussões sobre identidade e corpo, como a nova visibilidade da questão trans e da gordofobia, por exemplo; e, por fim, novos ativismos em torno de questões ainda não resolvidas, mas já levantadas em outros momentos do feminismo: violência (estupros coletivos, assédio em transportes). (Solee, 2015).

Com a globalização da internet a democratização na construção e divulgação de ideias, são facilmente compartilhadas na medida em que qualquer um pode criar textos e vídeos e compartilhá-los nas redes sociais digitais. Igualmente, ideias feministas antes restritas a pequenos grupos hoje com o acesso fácil as diferentes mídias as campanhas que defendem a igualdade de direitos e oportunidades para as mulheres são criadas grupos diversos e compartilhadas por muitas mulheres e simpatizantes, permitindo a construção de identidades feministas entre as usuárias das redes.

Louro (1999, p.15) afirma então, que desse debate crítico travado entre estudiosas e militantes, nasceu o conceito de gênero. Apesar de nas análises e estudos sobre o termo “gênero”, Gabriela Castellanos Llanos (2010), constatou que esse termo já havia sido utilizado com outros sentidos desde o século XVII. Durante os anos de 1960 e 1970, tentou-se sistematizar essa categoria gênero, focando em análises opositivas entre sexo/gênero, natureza/cultura, na tentativa de explicar a opressão e subordinação sofrida pelas mulheres, conseguindo essa sistematização em 1970.

Essas análises questionavam não apenas a subordinação sofrida pelas mulheres, mas sim, todas as ideologias que reproduziam os papéis sexuais, levando a uma conscientização sobre o papel imposto por uma cultura patriarcal às mulheres que estava presente em todas as dinâmicas sociais e institucionais.

Gayle S. Rubin (1993), antropóloga cultural americana, conhecida por seu ativismo teórico e político de sexo e gênero, veio a contribuir com essa discussão, apresentando em um de seus textos uma explicação para o gênero ao definir o “[...] sistema de sexo/gênero, como um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana e, nos quais as necessidades sexuais são satisfeitas” (Rubin, 1993, p. 02). Por meio desse sistema, queria Rubin nomear aspectos políticos, econômicos e sociais para se compreender a opressão feminina. Entretanto, nesse sistema apresentado pela antropóloga, a questão biológica ainda servia de base para os significados culturais.

Essa distinção sexo/gênero, utilizada inicialmente pelas teóricas do feminismo, como intuito de criar argumentos contra a definição essencialista da identidade de gênero e do determinismo biológico, como cita Patrícia Soley Beltrán (2009), passa a ser criticada por ainda conservar o gênero vinculado à base biológica. Essa maneira de compreensão, limitou o pensamento feminista com relação à questão de gênero,

por não se questionar o binarismo entre homens e mulheres mantendo-se essa condição binária de divisão.

Nessa mesma direção crítica, afirma Nicholson (2000, p.10), que a categoria gênero no contexto estruturalista, manteve por algum tempo a discussão dentro de um parâmetro binário, colocando o sexo no campo da natureza e o gênero no da cultura. Nicholson cria uma terminologia que nomeou de “fundacionismo biológico”, sendo a relação entre corpo, personalidade e comportamento. Sua concepção é, “[...] em contraste com o determinismo biológico, o fundacionismo biológico permite que os dados da biologia coexistam com aspectos de personalidade e de comportamento” (Nicholson, 2000, p. 13).

Ainda na década de 1980, o debate feminista mais amplamente conhecido foi o da “igualdade versus diferença”, abordando a diferença como uma questão de contexto, relacional e histórica, incluindo ainda, discussões relacionadas às diferenças existentes dentro de um mesmo gênero, que poderiam ser vistas em recortes como raça, classe e etnia. Foi nesse cenário, segundo Antônio Pierruci (1990), que se começa a falar em “diferença cultural”, “cultura feminina”, “cultura das mulheres”, “experiência feminina” e, “reconhecimento da diversidade cultural de gênero”.

Teremos nesse cenário dois lados de pensamentos feministas. De um lado, o que defendia a igualdade entre o sexo masculino e feminino, como forma de garantir a luta pela emancipação e direitos sociais; e de outro, o pensamento que utilizava a estratégia da diferença, que acreditava que a luta das mulheres só podia ser compreendida levando em consideração os interesses e características comuns, pertencentes a um grupo social e cultural.

Scott (2002) atribui a qualquer dos dois pensamentos, uma identidade fixa e análoga aos homens e mulheres, podendo haver uma definição autoritária de diferença sexual. Ela se manifesta indicando necessidade de desconstrução a respeito da cidadania universal, a necessidade de pensar plural e diverso, na tentativa de se romper com a binariedade.

As oposições tratadas na binariedade e na igualdade versus diferença também tem sido trabalhada dentro dessa dicotomia opositora, para Scott a “[...] própria antítese esconde a interdependência dos dois termos já que a igualdade não é eliminação da diferença, e a diferença não exclui a igualdade” (Scott, 1999, p. 209).

Interessante se destacar ainda, a oposição que faz Boaventura de Souza Santos (2000), este propõe o princípio de que as pessoas e os grupos sociais, têm o

direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Ele também argumenta que o “dilema da diferença” é um falso dilema.

Segundo Castellanos Llanos (2010), essas posições ainda são atuais, pois ainda se faz premente a reivindicação de igualdade de oportunidades quanto de um reconhecimento das diferenças, dentre as quais está a de gênero.

A compreensão de que masculino e feminino são construções sociais, põe por terra a visão do homem e da mulher como categoria universal, não existe uma essência fixa de homem e mulher, vez que é uma construção cultural, dinâmica, contextual, histórica e relacional. A construção do gênero, portanto, se distingue em cada sociedade, “[...] as questões de gênero são diferentes não apenas entre as sociedades, ou em distintos momentos históricos, mas também no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos que a constituem” (Louro, 1999, p. 23).

Essas questões evidenciam que o gênero é relacional, seus conteúdos são variáveis, de acordo com as diferentes épocas e culturas e não estático ou estagnável.

Louro (1999) diz que quando aceitamos a construção do termo gênero como histórica, entendemos que os discursos e suas representações estão sempre em mudança, o que supõe que as identidades de gênero estão sempre se re-constituindo, sujeitas a transformação, já que são instáveis, dentro dos contextos culturais e momentos históricos distintos, em uma perspectiva pós-estruturalista.

O gênero passa a aparecer assim, como uma relação de poder, aprofundada por Scott (1990), que evidencia a existência de uma conexão entre gênero e poder, ou seja, o lugar em que ele primeiro se articula. Para ela, “[...] o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1990, p. 14).

Em sua noção de gênero, a autora introduz a dimensão histórica, incluindo quatro elementos:

- a) os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas;
- b) os conceitos normativos que evidenciam as interpretações do sentido dos símbolos;
- c) a noção de política com referência às instituições e à organização social, que permite desvendar a natureza dos discursos ou a repressão que produz a permanência de uma representação binária de gênero; e
- d) a identidade subjetiva (Scott, 1990, p. 15).

Para Scott (1990), é importante que o (a) pesquisador (a) examine como as identidades de gênero são construídas, relacionando as descobertas com as formas de organização e as representações sociais situadas.

Louro (1999, p. 30-31), diz que Scott ao conceituar o pós-estruturalismo, se baseia nas ideias da teoria da desconstrução, elaboradas por Michel Foucault e Jacques Derrida. Scott defende a posição de que o pensamento dicotômico, binarista entre os gêneros, homens e mulheres, precisa ser rompido.

Em Scott (1990), o gênero é vinculado às relações sociais, ao poder e aos discursos, no qual a base são as teorias foucaultianas dos saberes e do poder. Castellanos Llanos (2006), afirma que em Foucault, os saberes são produzidos e compartilhados por meio de determinados tipos de discursos, incluindo os científicos e os relatos literários da vida cotidiana. É importante citar que Saffioti (1992), em seus estudos sobre contribui para maior compreensão acerca das temáticas gênero e classe. A autora discorre que

[...] as relações de classe estão presentes na reprodução, assim como as relações de Gênero penetram na produção'. Cabe pois, procurarmos '[...] detectar a presença das diferenças- semelhanças de Gênero nas relações de produção, assim como as diferenças-semelhanças de classe nas relações de Gênero', já que „estes dois tipos de relações são absolutamente recorrentes, impregnando todo tecido social”, assim articuladas, as relações de Gênero e de classe têm produzido não apenas ganhos econômicos, mas também políticos para o capital, na medida em que tal articulação pode gerar conflitos de interesses entre homens e mulheres no interior das classes trabalhadoras. (Saffioti, 1992, p.18-19)

As discussões acerca do conceito de gênero, tomam outros contornos na década de 1990, se incorporam a elas a posição de sujeito, a heteronormatividade, as identidades sexuais marginais e a corporalidade. Novas possibilidades se abrem para que possamos compreender o corpo, não como sendo previamente dado pela natureza, mas como algo adquirido culturalmente.

A essas discussões, a contribuição de Judith Butler, é muito relevante, pois ela traz o conceito que tanto o gênero quanto o “sexo” é construído por discursos culturais em contextos determinados, como Foucault já havia evidenciado.

As teorias de Butler receberam várias críticas de feministas, mas Soley Beltrán (2009) demonstra claramente que as críticas não se sustentam, são feitas através de leituras superficiais e insuficientes dessas teorias “O gênero é um meio discursivo, é produzido como pré-discurso, anterior à cultura [...]. Essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que

designamos por gênero” (Butler, 2003, p. 25). Para Butler, “[...] o corpo é em si mesmo uma construção e, por isso, não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior a marca do seu gênero” (Butler, 2003, p. 25).

Lamas (2002), ainda diz que gênero deve ser compreendido como resultado de um processo, recebendo os significados culturais, mas também agindo e inovando sobre eles.

Butler em **O corpo educado** (2007), diz que como o gênero, o sexo não é uma condição estática do corpo, mas uma construção social. O sexo não é só um fato biológico, e sim um efeito do poder e das normas, pelo qual o discurso exerce a performatividade de normas regulatórias do sexo, trabalhando para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (Butler, 2007, p. 154).

A performatividade de gênero refere-se à capacidade performativa da linguagem que permite ao sujeito construir uma identidade de gênero (ou qualquer outro tipo de identidade). Esse conceito utilizado Butler, vem da teoria do filósofo John Langshaw Austin (1975), para o qual a linguagem produz realidade. De acordo com Austin (1975, p. 12), “[...] cada vez que falamos fazemos coisas [...]”, produzindo assim mudanças no mundo no qual estamos inseridos.

Enquanto para Austin (1975) o ato performativo de nomear e produzir um efeito decorre da intenção do discurso, para Butler, o poder de produzir materialidade não está na intenção, mas na reiteração do discurso e das novas possibilidades que o poder discursivo pode gerar no processo de interação social.

A performatividade de gênero, para Butler, não pode ser entendida sem levarmos em consideração a prática da reiteração das normas sociais de comportamento inscritas para os diferentes sexos, que fazem com que estes pareçam resultar de uma essência interior. Para Butler (2003), o gênero não expressa uma essência interior de quem somos, mas é constituído por um ritualizado jogo de práticas que produzem o efeito de uma essência interior.

A autora ainda descreve como o gênero é produzido por práticas regulatórias de coerência com o sistema da matriz heterossexual, aqui significando a compreensibilidade cultural da qual os corpos são naturalizados para serem aceitos dentro de uma sociedade. Nesse sistema, os gêneros “inteligíveis” ou aceitos socialmente são os que, se instituem e mantêm as relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (Butler, 2003, p. 38).

Dentro desta perspectiva, certos tipos de “identidades” não poderiam “existir”. Mas a performatividade, propicia que os discursos produzam efeitos que modificam os significados culturais, motivo pelo qual não existe uma identidade de gênero estável ou fixa. Sempre há a possibilidade de novos significados, uma vez que os atos repetitivos podem ocorrer de forma descontínua e contingente com sua base normativa (Butler, 2003, p. 201).

É através dessas transgressões que existirá a possibilidade de transformação do gênero, ainda para Butler, a subversão reside nas possibilidades culturais que estão excluídas, é pela transgressão às normas vigentes, que se torna possível o surgimento de práticas inovadoras que dão ou darão lugar às mudanças socioculturais.

Butler (2003), com a noção de corpos abjetos, excluídos da compreensão e sem legitimidade e existência diante dos códigos convencionais de gênero, traz uma importante contribuição para a teoria *queer*. A expressão *queer*, para Louro (2001), indica espaço da diferença que não deseja se integrar, sujeitos que se colocam contra a normatização da sociedade em geral. *Queer* indica um movimento, uma inclinação e, mais do que uma identidade, *queer* sinaliza uma disposição, um modo de ser e de viver.

Sem dúvida, a teoria performativa de Butler, traz para dentro das discussões feministas outros conteúdos que ampliam as possibilidades de análise dos estudos de gênero, até porque seu conceito de gênero como performatividade não contradiz as concepções de Scott e de outras estudiosas, mas acrescenta outras possibilidades para pensar a construção das subjetividades de gênero.

Butler também se insere no feminismo pós-estruturalista, ao conceituar gênero como uma construção do poder, presente nos discursos normativos e nas práticas sociais. E, como produto do poder, “[...] o gênero não é inseparável do contexto cultural, histórico e político que o produz, mas também intersecciona com outras categorias de classificações identitárias, tais como raça, classe, etnia e sexualidade [...]” (Soley Beltrán, 2009, p. 38).

Antes de mais nada, é importante esclarecer que o pós-estruturalismo nasce como uma configuração diferente para (re) pensar e (re) analisar as teorias estruturalistas instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais. De acordo com Peters (2000), o termo “pós-estruturalismo” tem sua origem nos Estados Unidos e teria surgido para nomear uma

prática típica daquele país, baseada na assimilação do trabalho de uma gama diversificada de teóricos.

A priori nos estudos pós-estruturalistas é possível analisar as relações de poder existentes na sociedade, mas não somente naquele que é exercido pela classe dominante. Esses estudos permitem perceber outras formas de poder que predomina entre as pessoas de diversos contextos sociais. Ademais, as sociedades capitalistas são vistas como espaços em que predominam as desigualdades étnico-raciais, de gênero, sexuais, etc. Para os estudiosos Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38):

É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.

Ainda que, também na base das relações econômicas o que pauta as lutas para o poderio econômico são as das representações culturais.

A teoria pós-estruturalista, mesmo com crítica a ela, foi de grande importância para a oposição ao universalismo, ao essencialismo, ao binarismo e ao racionalismo iluminista (Mariano, 2005). Assim, o conceito de gênero no pós-estruturalismo, considera que as próprias instituições, os símbolos, as normas, o conhecimento, as leis e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações de feminino e masculino e, ao mesmo tempo, produzem e ressignificam essas representações.

Assim, gênero no meio acadêmico, tem surgido como ferramenta teórica e metodológica que permite criticar as áreas tradicionais do conhecimento, mostrando a necessidade de maior profundidade no exame dos conceitos e pressupostos que orientam a construção do saber.

Os estudos de gênero e as indagações sobre as epistemologias feministas introduziram, ao lado dos outros estilos de fazer ciência social, um estilo que deu mais lugar à reflexão sobre a subjetividade do/a autor/a e da construção das subjetividades dos sujeitos sociais (Machado, 1998, p. 125).

Esse novo estilo de estudo, dá local e voz à subjetividade do sujeito social, uma das contribuições do feminismo. Esse aporte teórico, mostra que a experiência é sexualizada e interfere diretamente na produção do conhecimento.

Na década de 1990, os estudos de gênero, ampliaram suas abordagens, diversificaram as fontes de pesquisa, aprimoraram as estratégias de investigação e

priorizaram temas como a questão da violência, dos direitos reprodutivos, do corpo e do imaginário feminino (Matos, 2003).

Na avaliação de Castellanos Llanos (2010, p. 41), o uso da categoria de gênero e dos estudos feministas como ferramenta de análise, só trará ganho às Ciências Sociais, possibilitando a eliminação da hierarquia entre os sexos e contribuindo, assim, com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Por certo, ao falar em sociedade justa e equitativa, não podemos deixar de falar na divisão sexual do trabalho, como também não podemos deixar de conceituar esta questão tão intrínseca presente nos sobre gênero.

Deste modo, o conceito de divisão sexual do trabalho já tem uma longa história. O termo “divisão sexual do trabalho” segundo as autoras Hirata e Kergoat (2007, p. 599) “[...] a divisão sexual do trabalho como fundamento das relações sociais de sexo [...]”. Ainda para as autoras, seus estudos analisam como os princípios regentes dessa divisão, o da separação existem trabalhos de homens e de mulheres e o da hierarquia trabalhos de homens possuem maior valor social produzem a dualidade entre esfera pública e doméstica. Sob esta perspectiva que abordaremos a próxima subseção.

1.4 Divisão Sexual do Trabalho: breves considerações

A divisão sexual do trabalho, constrói-se como prática sexual, assume formas dentro de conjunturas e histórias, ora conservando tradições de tarefas masculinas, ora de tarefas femininas e ora criando modalidades da divisão sexual das tarefas.

A subordinação de gênero, se manifesta não apenas na divisão de tarefas, mas nos critérios que definem a qualificação das tarefas, nos salários, na disciplina do trabalho.

Lobo (1991), diz que a divisão sexual do trabalho não é tão somente uma consequência da distribuição do trabalho por ramos ou setores de atividade, senão também o princípio organizador da desigualdade no trabalho.

A divisão sexual do trabalho, tem sido um importante conceito para compreensão do processo de constituição das práticas sociais permeadas pelas construções dos gêneros.

Como mostram Brito e Oliveira (1997, p. 252):

[...] que a divisão sexual do trabalho não cria a subordinação e a desigualdade das mulheres no mercado de trabalho, mas recria uma subordinação que

existe também nas outras esferas do social. Portanto a divisão sexual do trabalho está inserida na divisão sexual da sociedade com uma evidente articulação entre trabalho de produção e reprodução. E a explicação pelo biológico legitima esta articulação. O mundo da casa, o mundo privado é seu lugar por excelência na sociedade e a entrada na esfera pública, seja através do trabalho ou de outro tipo de prática social e política, será marcada por este conjunto de representações do feminino.

A divisão sexual do trabalho não se resume em alocar homens e mulheres em estruturas ocupacionais, com perfis de qualificação e tipos de postos de trabalho. É uma construção social fortemente sexuada, marcada pelos gêneros, é uma dimensão fundamental do processo de constituição das categorias que vão estruturar a definição dos postos de trabalho e dos perfis de qualificação e competências a eles associados.

As relações entre os sexos, no Brasil, sempre estiveram pautadas em construções sociais em que a divisão dos poderes fosse distribuída de forma desigual entre homens e mulheres, ficando clara essa divisão principalmente dentro da seara do trabalho.

Mudanças, algumas mudanças, só ocorreram depois de muitas lutas travadas pelos movimentos feministas e de mulheres na busca do reconhecimento do seu direito à cidadania, a ser reconhecidas como indivíduos portadores de direitos e do exercício do poder.

A relação de gênero e a formulação do conceito de gênero, foram cruciais no processo de repensar a realidade histórica de homens e mulheres, sobretudo, na distribuição de poderes nos espaços públicos e privados.

As sociedades civis organizadas, e a sociedade civil organizada brasileira, relutaram em conceder direitos civis amplos para às mulheres, devido à dificuldade de romper com seu passado histórico que mantinha no direito civil as diferenças na distribuição de poderes no seio da família.

No Brasil com a chegada, como já vimos, de imigrantes estrangeiros que trouxeram novos ideários, houve a contribuição para um debate sobre a questão da exploração do trabalho pelos capitalistas sobre a classe operária, principalmente no que tange ao trabalho da mulher.

Nesse contexto que se forma com a terceira onda feminista, onde intelectuais e operárias, engajadas na defesa na liberação da mulher, manifestavam com muita clareza, naquele momento, a questão de gênero como um aspecto organizador das desigualdades entre os sexos nas relações de trabalho, organizaram-se em movimentos sociais para discutirem direitos trabalhistas e sociais.

As péssimas condições de trabalho, as discriminações que sofriam, tendo uma jornada de trabalho que chegava a 16 h/d, mesmo quando a carga horária do homem já havia reduzido para 8 h/d. Superiores usando das diversas formas de violência contra elas e contra as crianças: emocional, física, sexual. Todos estes problemas eclodiram em movimentos realizados pelos trabalhadores e trabalhadoras que acabaram por determinar algumas medidas tomadas pelo poder legislativo, com o Governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, que promoveu algumas regulamentações, como: resolução do trabalho noturno pelas mulheres, proibição do trabalho feminino em atividades insalubres, quando depreendessem emanações nocivas, vapores ou poeira, na maior parte dos ramos químicos, com produtos voláteis ou inflamáveis, proibição do trabalho de mulheres grávidas quatro semanas antes e quatro semanas após o parto e, diante do atestado médico assinalando complicações de saúde, as quatro semanas poderiam ser ampliadas para seis, permitiu-se que a mulher rompesse o contrato de trabalho sem qualquer obrigação, desde que estivesse grávida, em caso de aborto não criminoso, eram concedidas duas semanas de descanso, previu-se ainda dois intervalos de descanso diário em caso de amamentação nos seis primeiros meses de vida do bebê e creches em locais onde trabalhavam mais de 30 mulheres e igualdade de salários para homens e mulheres.

Nas últimas décadas do século XX, presenciamos um dos fatos mais marcantes na sociedade brasileira, que foi a inserção, cada vez mais crescente, da mulher no campo do trabalho, fato este explicado pela combinação de fatores econômicos, culturais e sociais.

Em razão do avanço e crescimento da industrialização no Brasil, ocorreram a transformação da estrutura produtiva, o contínuo processo de urbanização e a redução das taxas de fecundidade nas famílias, proporcionando a inclusão das mulheres no mercado de trabalho. E esta inclusão, gerou para o público masculino um grande desconforto, pois além de ver mulheres exercendo o mesmo trabalho que eles, a questão salarial também era motivo de discussão e protestos, como esclarece Ostos (2016, p. 319) “[...] a paridade salarial estabelecida para homens e mulheres que exercessem funções idênticas, provavelmente, gerou protestos entre patrões, acostumados a remunerar mal as mulheres, e entre alguns trabalhadores [...]” então para resolver este empasse um decreto de lei foi instituído “Para os trabalhadores adultos do sexo feminino, o salário mínimo, respeitada a igualdade com que vigorar

no local, para o trabalhador adulto do sexo masculino, poderá ser reduzido em 10% (Decreto lei n. 2.548, 31/08/1940, art. 2º).”

Uma constatação recorrente é a de que, independente do gênero, a pessoa com maior nível de escolaridade tem mais chances e oportunidades de inclusão no mercado de trabalho. Conforme estudos recentes, verifica-se, mesmo que de forma tímida, que a mulher tem tido uma inserção maior no mercado de trabalho. Constatase, também, uma significativa melhora entre as diferenças salariais quando comparadas ao sexo masculino. Contudo, ainda não foram superadas as recorrentes dificuldades encontradas pelas trabalhadoras no acesso a cargos de chefia e de equiparação salarial com homens que ocupam os mesmos cargos/ocupações.

Ainda nos dias de hoje é recorrente a concentração de ocupações das mulheres no mercado de trabalho, como professoras, cabeleireiras, manicures, funcionárias públicas ou que trabalham em serviços de saúde. Mas o contingente das mulheres trabalhadoras mais importantes está concentrado no serviço doméstico remunerado, no geral, são mulheres negras, com baixo nível de escolaridade e com os menores rendimentos na sociedade brasileira. O documento elaborado pelo Dossiê Mulheres Negras (2013) corrobora com tais dados ao descrever a situação da desigualdade existente nas diversas esferas sociais quando falamos em mulheres negras e pobres. Assim em sua apresentação o documento esclarece que

As conquistas alcançadas no campo da igualdade de gênero e raça, porém, não podem ofuscar os enormes desafios ainda impostos. Os indicadores sociais disponibilizados todos os anos em nível nacional, e consolidados na publicação Retrato das desigualdades de gênero e raça, editada pelo Ipea em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e a ONU Mulheres, permitem dimensionar as grandes distâncias que ainda separam homens e mulheres e negros e brancos. De qualquer ângulo em que se tomem estes grupos – no campo da saúde, do trabalho, da educação, no espaço doméstico –, a realidade ainda revela muitas desigualdades. A persistência deste cenário aponta, a cada dia, para a força estruturante dos valores e convenções de gênero e raça na conformação do quadro maior de desigualdades que ainda marca o país (Mulheres [...], 2013. p. 9).

O total das mulheres no trabalho precário e informal é superior à presença dos homens. A mulher negra, em sua grande maioria são empregadas domésticas. Necessariamente, a análise da situação da presença feminina no mundo do trabalho passa por uma revisão das funções sociais da mulher. Aqui se constata a união entre a questão do preconceito de gênero e raça/etnia fazendo com que as mulheres negras recebam os menores salários no mundo do trabalho.

O trabalho não remunerado da mulher, especialmente o realizado no âmbito familiar, não possui valorização social, nem pelas próprias mulheres, embora contribuam significativamente com a renda familiar e venha crescendo. O que se conclui com os estudos sobre a situação da mulher no mercado de trabalho é que ocorre uma dificuldade em separar a vida familiar da vida laboral ou vida pública da vida privada, mesmo em se tratando da participação no mercado de trabalho, na população economicamente ativa.

Guerra (2016) diz que no capitalismo, tem-se um verdadeiro salve-se quem puder, face ao padrão de produção atual denominado por alguns setores de flexível, acirrando a luta de classes, mas também a luta intraclasses, a fragmentação, a competitividade, o individualismo, a razão que opera uma ruptura entre fins e meios, estimulando saídas individualistas.

O capitalismo tem como uma condição inerente à sua sobrevivência a exploração do homem pelo homem necessitando criar e manter um exército de reserva composto por trabalhadores e trabalhadoras, para que estes se submetam à flexibilização cada vez mais brutal de suas condições de trabalho impostas pelos empregadores.

Essa lógica é cada vez mais brutal quando se trata de pessoas LGBTQIAPN+, ao passo que, por serem frequentemente excluídas da concorrência de vagas de trabalho formal, geralmente acabam caindo na informalidade do mercado de trabalho.

Por suas “dificuldades” dentro do contexto familiar e nas mais diversas áreas sociais como na escola, igreja, estabelecimentos públicos e privados, muitas dessas pessoas passavam pelas angústias, dificuldades, preconceitos e percalços também no mercado de trabalho. É devido a essas condições que muitas dessas pessoas preferem mudar de vida, abandonar a escola e se isolar para evitar constrangimentos e humilhação (Kaffer *et al.*, 2016, p. 07).

Devido à falta de estudos/escolarização/formação adequada, muitas dessas pessoas ficam sujeitas a subempregos, à prostituição. Para pessoas LGBTQIAPN+, conseguirem um emprego formal é uma extrema dificuldade, antes mesmo da entrada no mercado de trabalho, na fase de qualificação profissional, conforme as pesquisas mostram. A empresa de consultoria Santo Caos encomendou uma pesquisa com o público LGBTQIAPN+ e os dados demonstram uma situação alarmante

Mesmo com uma melhora significativa do aumento da conscientização social, muitas pessoas ainda enfrentam obstáculos. Em uma pesquisa realizada pela empresa de consultoria Santo Caos, foi constatado que 61% dos funcionários LGBT's no Brasil escolhem **esconder de colegas e gestores a sua orientação sexual** por receio de represálias e possíveis demissões. Já a Associação Nacional de Travestis e Transsexuais – Antra aponta que 90% desta população está na prostituição. Muitas vezes, a exclusão que essa população sofre desde a sua infância, os impede de traçar um caminho com educação de qualidade, resultando em alguns casos em uma má formação profissional e, por conseguinte, falta de oportunidade de emprego formal. A discriminação é ainda maior entre pessoas trans e gays denominados como os **'afeminados'**, aqueles de muitos 'trejeitos', mesmo quando eles possuem as qualificações necessárias, sofrem discriminação e não são contratados (Comunidade [...], 2023).

O nível de capacitação profissional dessas pessoas é um desafio, pois a maior parte apresenta baixa escolaridade e tiveram que sair muito cedo de casa, apoiando-se no trabalho informal e na prostituição.

Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA), 90% da população transexual e travesti brasileira está ou já passou pela prostituição, 4% trabalham informalmente e somente 6% estão no mercado formal de trabalho.

A evasão escolar, que culmina na falta de profissionalização, desencadeia na falta de oportunidades também no mercado de trabalho. A homofobia é sentida por essas pessoas desde muito cedo, fazendo com que sua preparação para as vagas às quais almejam, sejam deixadas de lado ante as dificuldades enfrentadas. É como se estas estivessem fadadas à prostituição e trabalhos relegados à margem da sociedade, à informalidade, à superexploração dos seus corpos, do seu trabalho e da sua vida em si. Com o intuito de nos esclarecer sob tais questões, Torres, Davim e Costa (1999, p.10) afirmam que essa

[...] discussão sobre a exploração sexual de adolescentes, VASCONCELOS (1991), afirma, através de sua experiência nesse campo, que há praticamente em todo o Nordeste um elevado índice do turismo sexual, com pelo menos duas formas de agenciamento: a primeira, mais comum, é a promoção de pacotes de turismo que incluem as adolescentes como atração sexual, onde os donos de hotéis, de táxis, de barracas de praias e de boates, formam uma forte rede organizada em torno desse negócio. A segunda é a promessa de casamento de adolescentes com estrangeiros, às quais são levadas para fora do país, principalmente a Alemanha, e lá são destinadas à prostituição. Além do turismo sexual, segundo a mesma autora, aparece também nessa região, a exploração sexual de adolescentes nas casas de drinks, boates e locais noturnos em geral, que agenciam a prostituição infanto-juvenil.

Com fim de esclarecimentos, ao trazer tais questões sociais alguns fatores devem ser enfatizados, principalmente os determinantes causais dessa problemática, como: garantir acesso à escola, a uma profissionalização, e oferecer condições de um trabalho digno que reverta em uma fonte de renda para a própria subsistência das

mesmas e de seus familiares. Acrescentamos a essa questão, a situação do público LGBTQIAPN+.

A problemática de gênero não esbarra somente na questão do reconhecimento e identificação ou não do sexo com a pessoa. No Brasil, por questões culturais e pelo machismo impregnado em dogmas e preceitos morais intrínsecos à sociedade, ainda se leva em consideração a questão da aparência. Parecer ou não “mais afeminado”, “mais masculinizado” ou diferente dos padrões impostos como “normais” pode ser perigoso e afetar a vida das pessoas LGBTQIAPN+, ainda mais do que sua própria condição de gênero.

Portanto, pode-se entender que gênero é um conceito problematizado, para alguns, uma decolagem de relações sociais ancoradas em perfis naturais, ser homem ou ser mulher, para outros, descolagem de relações culturais e permeadas de formas de poderes.

Mas para o modelo capitalista, é imperativo que ele se adapte às novas concepções de sociedade e às tendências de mercado, essas mudanças e “evoluções” pregadas pelo mercado financeiro tem como cerne a propositura de um modelo de mercado que efetivamente busque a isonomia de empregabilidade.

Em contrapartida, para que o capitalismo sobreviva é imperioso que haja a acumulação, e isso enseja um processo estrutural onde a imensa maioria deve ter direito somente à subsistência necessária para a manutenção da sua força de trabalho, que será exponencialmente superexplorada, mais e mais, para que cada vez menos pessoas possam acumular capitais. Isto demonstra como as representações sobre as relações de gênero, raça/etnia e sexualidade são funcionais ao capital e como estas categorias são utilizadas para gerar mais-valia.

Além disso, as diferentes formas de discriminação estão fortemente associadas aos fenômenos de exclusão social que dão origem à pobreza e são responsáveis pelos diversos tipos de vulnerabilidade e pela criação de barreiras adicionais para que as pessoas e grupos discriminados superem a situação de pobreza (Organização Internacional do Trabalho).

Percebe-se ainda, que a questão de gênero no ambiente empresarial se dá com a atribuição de papéis a certos cargos de acordo com o gênero, o que vem a chamar de segregação ocupacional, que se faz presente não só na estrutura organizacional de funcionamento das empresas, mas também em suas atitudes e posicionamentos. O que se quer dizer é que se faz necessário não somente incluir as

peças LGBTQIAPN+ nos ambientes organizacionais e garantir empregabilidade para essa população, mas é premente que haja significativas mudanças na cultura empresarial, criando estratégias, promovendo treinamentos e incentivando os trabalhadores e trabalhadoras no sentido de orientar que trabalho/emprego não possui gênero, só demanda qualificação específica.

A equidade é um sério problema nas relações laborais no que tange ao gênero, que deve ser debatido pela população de mulheres, LGBTQIAPN+, como pelo Estado para planejar e executar políticas públicas que as alcancem, principalmente as populações LGBTQIAPN+, que se encontram à margem da sociedade.

Diante de tudo o que se estuda e apresenta, a escolaridade e emprego caminham juntos. E outro elemento que tem que ser destacado, é que a maioria das vagas ofertadas para pessoas LGBTQIAPN+, encontra-se nas regiões metropolitanas e nas cidades do sul e sudeste do país, provavelmente, advindo do fato da grande diversidade cultural e da diversidade étnica e regional que essas localidades assumiram ao se tornar destino de processos migratórios brasileiros e imigratório internacional, ou mesmo pela densidade demográfica que incentiva os processos de trabalho. Fato é que muitas pessoas LGBTQIAPN+, por não conseguirem oportunidades de trabalho, ou mesmo de formação em nível local, migram para determinadas regiões do Brasil onde haja mais avanço e desenvolvimento tecnológico, econômico e social.

Esses processos migratórios, muitas vezes, são marcados pela violência não só física, mas, sobretudo psicológica, levando essas pessoas a terem que lidar com o risco de desenvolverem distúrbios de toda sorte, desencadeando cicatrizes nas relações sociais tão marcadas pela segregação do outro, pela tentativa de higienização de suas condutas, de suas personalidades, de sua forma de viver.

A marginalização imposta pelo capitalismo àqueles que não trabalham, ou mesmo aos que exercem trabalhos dito como informais, só tende a se agravar quando essas pessoas também são consideradas diferentes dos padrões, são colocadas à margem, nos ambientes periféricos, em empregos mal remunerados, sem segurança contratual, sem seguridade social.

Mas, há processos que não são passíveis de manipulação pelo capital, como os movimentos sociais, o reconhecimento político através da educação, e seus significados nas lutas que se travam nos conflitos gerados pela luta de classes, na

valorização das culturas suburbanas, na mobilização de ações e associações que vão conquistando os direitos dos seus segmentos, mesmo que a revelia.

Ter nomes sociais respeitados e aceitos, ter direito ao mínimo social oferecido pelo Estado, poder estudar e alcançar os níveis acadêmicos são formas de dizer que as pessoas LGBTQIAPN+ existem na e dentro da sociedade capitalista, patriarcal e heteronormativa.

2 A PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, UEMS - PARANAÍBA: A OPÇÃO POR UM PROJETO DE SOCIEDADE

Neste capítulo a busca foi por compreender elementos do projeto de formação de professores e professoras no curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS-Paranaíba. Nesse sentido, abordo inicialmente um breve apanhado histórico da criação do Curso de Pedagogia no Brasil e, após concentro-me na criação do curso de Pedagogia pela UEMS/ unidade universitária de Paranaíba/MS.

2.1 A Criação do Curso de Pedagogia no Brasil: das leis à sua existência

O Brasil, na década de 1930, estava marcado por várias mudanças políticas, econômicas e sociais. O mercado de trabalho tornava-se exigente, impondo maior escolarização como condição de acesso, levando a população trabalhadora a se organizar e reivindicar mais escolas.

O governo então, começa a tomar iniciativas para responder a essas reivindicações sociais. Na mesma época, um grupo de educadores intelectuais, com novos ideais de educação, lançam, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto incorpora, entre outros assuntos, as reivindicações populares por mais escolas e defende a universalização do ensino. Sobre isso, diz o Manifesto

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um 'caráter biológico', com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (Azevedo, 1932).

Esse grupo de intelectuais entendia e atenderia assim, o mercado de trabalho que necessitava de políticas educacionais que modernizassem a educação a esse interesse. Defendiam uma nova forma de ensino que fosse eficaz na formação de cidadãos adequados a esse processo de industrialização do mercado de trabalho.

Segundo o Manifesto, para a ampliação do número de escolas e para a universalização do ensino, seria necessário a formação e profissionalização dos professores e de técnicos em educação.

Por isso, os intelectuais desse Manifesto, participavam dos movimentos sociais de educadores que lutavam pela criação dos cursos superiores no Brasil.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária [...]. (Azevedo, 1932).

Cria-se então, em 1934, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Com essas instituições, se organizam e se implantam os Cursos de Pedagogia, estendidos para todo o país pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.

Neste Decreto, se organiza a Faculdade Nacional de Filosofia, cuja finalidade, dentre outras, era a de preparar candidatos ao Magistério do Ensino Secundário e Normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas. A Faculdade Nacional de Filosofia ministrava os seguintes cursos de licenciatura: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e o Curso de Pedagogia. Este Decreto também cria e passa a ser adotado por todo país, o modelo “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciaturas e no Curso de Pedagogia. Este esquema, consistia em três anos de estudo dos conteúdos das disciplinas específicas, Bacharelado, e um ano de conteúdos didáticos, o Curso de Didática. Como demonstra os estudos de Sokolowski (2013, p. 84)

O Decreto deliberava que o Curso de Pedagogia fora criado com o objetivo de “[...] preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação” (Art. 51, c) e caracterizava-se como um curso de bacharelado (Art. 48, 11), com duração de três anos. Contudo, dentro do modelo 3+1, facultava: “[...] ao bacharel, [...], que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formam o seu curso de bacharelado [...]” (Art. 49) (BRASIL, 1939), sua organização em Pedagogia está descrita no Capítulo III do Decreto-Lei nº 1.190 (Brasil, 1939).

Faz sentido, portanto, apresentarmos como era a grade curricular do primeiro curso de Pedagogia, segundo o Art. 19 (Brasil,1939) o curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

A organização do Curso de Didática era, como vemos no Artigo 20.

Art. 20 O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

(Brasil,1939, art. 20).

Segundo o Art. 51, alíneas a e b, este certificado habilitaria o Pedagogo a preencher qualquer cargo ou função do Magistério normal das disciplinas de Pedagogia, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou entidades particulares, ou o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da Pedagogia.

O Art. 58 permitia que “[...] os bacharéis em pedagogia, que se matricularem no curso de didática não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas que tenham cursado em pedagogia [...]” (Brasil,1939, art. 58), pois o curso de bacharelado e o curso de didática, possuíam quatro disciplinas comuns, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação, ficando assim, apenas duas disciplinas a serem cursadas, didática geral e didática especial.

A criação do curso de Pedagogia, demonstra que os legisladores distinguiam o trabalho do “técnico do Ministério da Educação” do trabalho do docente, este último reservado apenas à formação complementar para a docência. O objetivo principal do curso de pedagogia era a formação de um profissional apto para a atuação na administração pública da educação, o que fica claro no Art. 51. “A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia”.

Com a promulgação da Constituição de 1946, como resultado da redemocratização do país, o Art. 5º, inciso XV, alínea d, da Constituição estabelece como competência da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação.

Em 1961, é homologada a Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação, esta não modificou a estrutura do curso de pedagogia, mantendo o esquema 3+1 por mais de duas décadas.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024, emanam os pareceres do Conselho Federal de Educação de nº 251/62, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de nº 292/62, que regulamenta as licenciaturas (Silva, 1999, p. 14).

O Parecer 251/62, do Conselho Federal de Educação de 11 de abril de 1962, fixou o currículo mínimo do Curso de Bacharelado em Pedagogia, composto de sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição. E para o curso de Licenciatura, o parecer CFE nº 292/62, legislou sobre a formação pedagógica que seria composta por três disciplinas indicadas pelo CFE. Mantendo-se, portanto, bacharelado e licenciatura na formação em pedagogia.

Durante o Regime Militar, que durou 21 anos entre os anos de 1964-1985, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) firmou convênio com a *United States Agency for International Development* (USAID), com a intenção de garantir e fomentar a assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.

Mas segundo Minto (2012, p.1), o verdadeiro objetivo desse acordo era de natureza econômica

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a ‘ajuda externa’ para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

Na realidade as assistências técnica e financeira da USAID visavam à garantia da adequação do sistema de ensino brasileiro aos planos de desenvolvimento da economia internacional, mais especificamente, ao desenvolvimento das grandes corporações norte-americanas.

Esses acordos promoveram mudanças no sistema educacional brasileiro, primeiramente a reforma se operou no nível superior, por meio da Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968), e posteriormente nos Ensinos Primário e Médio que sofreram modificação pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971).

A reforma universitária, reconheceu no art. 30 da Lei, competência para a habilitação, na graduação em Pedagogia: “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”. Com a reforma universitária, o CFE aprovou o parecer 252/69 (Brasil, 1969) fixando mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Pedagogia, aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, determinando que além da formação dos especialistas em Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica, o curso de Pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ou seja, em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados.

Os anos de 1980, segundo Marques (1992, p. 71), foram fundamentais para a busca da identidade do curso de Pedagogia.

Os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que desde então se reestruturaram no país e, em especial, a atenção a esta questão relevante, que é a da formação do profissional da educação.

Nesse período, várias entidades se formaram, com o objetivo de refletir sobre qual a verdadeira propositura do curso de pedagogia, entre elas a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), em 1983, dando origem, em 1994, à Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)³.

³ Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico>. Acesso em: 10 maio 2023.

A ANFOPE, promoveu estudos e discussões que resultaram em pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre as Diretrizes do Curso de Pedagogia, instituídas em 2006.

Essas discussões, mantiveram nos documentos que produziu, as mesmas posições do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do Pedagogo *stricto sensu*.

Na década de 1980, algumas faculdades de educação, suspenderam ou suprimiram as Habilitações convencionais (Administração Escolar, Orientação Educacional etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Curso de Magistério.

Os anos de 1990 foram marcados pelo avanço do neoliberalismo no Brasil, trazendo mudanças profundas na educação brasileira, com consequências significativas para o Curso de Pedagogia.

O governo brasileiro assumiu as novas demandas no mundo do trabalho em conformidade com os organismos financeiros internacionais. As reformas educacionais emergiram das transformações produtivas.

Saviani (2004, p. 120) escreve:

O período atual, inaugurado com o lema 'Brasil Novo', na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

O objetivo dessas reformas era adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado.

Na sociedade capitalista a educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção, formando para desempenhar funções hierarquizadas, para a vida em uma sociedade capitalista.

Os princípios empresariais foram aplicados ao campo educacional, transformando a educação em um produto, em uma mercadoria para o mercado. Tivemos ao menos três grandes eventos internacionais que destacam esse pensamento, um deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien na Tailândia, outro foi o documento da Comissão Econômica para

América Latina e Caribe (CEPAL) e o terceiro foi o Relatório Delors, 1993-1996, da UNESCO.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial.

Com a participação de governos, ONGs, associações profissionais e agências internacionais, mais de 150 governos assinaram a Declaração, comprometendo-se com a implantação de uma educação básica e de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos.

Quanto à questão docente, a Conferência reconheceu o papel imprescindível dos educadores na implantação desse projeto educacional internacional de educação para todos.

Dois documentos econômicos, publicados pela CEPAL, recomendava transformações nos sistemas educativos para colaborar com a reestruturação do sistema produtivo em curso no cenário mundial. Um deles nomeado *Transformación productiva con equidad*, de 1990, propunha à América Latina reformas educacionais com os objetivos de formar cidadãos produtivos e também melhorar as estatísticas educacionais. E esclarecia quais as habilidades e os conhecimentos deveriam ser ensinados aos cidadãos para atender ao mercado

Versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novos cálculos, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser tarefas e habilidades construídas na educação básica (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 53).

O outro, publicado pela CEPAL em conjunto com a UNESCO, em 1992, foi *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*

[...] as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornaram possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. [...]. Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização). (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 53).

O terceiro evento foi o Relatório Delors, 1993-1996, UNESCO, sobre a educação necessária para o século XXI, que seria realizada a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Esses três eventos trataram a educação como uma necessidade para o desenvolvimento de qualquer país, impulsionaram a preocupação com a formação de professores, já que eles eram considerados fundamentais para as mudanças econômicas do século XXI.

No Brasil, para implantação dessas políticas, o grande destaque foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB (Brasil, 1996). A LDB de 96, definiu a formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

O art. 62 cria institutos superiores de educação que formariam professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental no curso normal superior, segundo Saviani (2005) seriam uma alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura. O curso normal superior daria a mesma habilitação que o curso de pedagogia e licenciatura, de forma mais rápida, mais barata e de curta duração.

A Lei nº 12.014/2009 alterou o art. 61 da LDB/96 e atualmente profissionais para a educação básica são formados no curso de pedagogia.

Art. 1º O art. 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009).

Vários debates, ao longo dos últimos anos, aconteceram, especialmente os promovidos pela ANFOPE, pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que se discute a especificidade do Curso de Pedagogia, bem como a área de atuação do (a) Pedagogo (a).

Tais debates decorreram do tempo levado para a definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. Com os Pareceres⁴ CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, e CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, e com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, definiu-se o papel do pedagogo como profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na educação básica como na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

O art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (Brasil, 2006) define a formação para exercer a docência para o licenciado em pedagogia determinando que

As Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar,

⁴ Disponíveis em portal.mec.gov.br

Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, art. 2).

Tem o significado da docência definido no primeiro parágrafo do art. 2

[...] § 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, art. 2).

Estava posta à qual diversidade, em atenção ao art. 3o. da LDB, a atividade docente centraria sua atenção, às étnico-raciais, ou seja, fora dada abertura para os discursos em disputas acontecerem nesse âmbito.

Estabelecendo ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as competências e habilidades que o curso de pedagogia deve formar

Art. 5º O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a

- I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV – trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI – aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII – participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implantação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII – participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (Brasil, 1996, art. 5).

A luz das leis acima mencionadas é expressa a ideia de gênero como escolha e não como condição humana a ser respeitada em seus direitos de existir. Contudo, é sobre o pedagogo que recaí maior demanda de responsabilidade.

O pedagogo hoje, precisa dar conta de novos desafios, como, o aumento da escolaridade obrigatória e a maior responsabilidade social da escola, em consequência diminuição de tradicionais dispositivos de regulação social como a família e a igreja. No momento atual, com a implantação de diferentes mecanismos de avaliação das atividades docente e discente, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o pedagogo precisa adequar sua formação e atuação às pressuposições das avaliações a que tanto ele como o aluno serão submetidos. Neste sentido a autora, Damasceno Neto *et al.* (2023, p. 88) esclarece que “[...] A educação transformou-se em um meio para alcançar metas de boa classificação nos testes, difundindo a ideologia de que no mundo do trabalho vencem os melhores”.

E como fica a educação, com relação às diversidades, principalmente a de gênero na contemporaneidade? Vemos que os danos, o desrespeito ocasionado à população LGBTQIAPN+, chegam a números alarmantes. A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), constata que a expectativa de vida de pessoas Transexuais (Trans) no Brasil é de 35 anos, ao mesmo tempo em que os brasileiros são os que mais consomem pornografias trans (Cardial, 2021⁵).

Especialistas alegam que a população LGBTQIAPN+ têm mais transtornos mentais, depressão, ansiedade, suicídio, automutilação e autolesão por conta de

⁵ Karen Cardial, Autor em RFM Editores - Revista Educação

dificuldades na escola., vale lembrar que o preconceito, a discriminação, o estigma e a violência são impostos desde cedo ao dia a dia da sociedade.

Referências do que é de menino e de menina, ou azul é de menino e rosa de menina, são passadas para as crianças, inclusive na escola, e é preciso desconstruir isso.

Questões de gênero devem ser trabalhadas na escola, desde as séries iniciais, o esforço é crescente dentro do movimento LGBTQIAPN+, para que o entendimento e respeito à diversidade, sejam difundidos nessa fase em que as crianças começam a distinguir nariz grande de nariz pequeno, orelha grande de orelha pequena, cabelos diferentes, pele negra de pele branca, dando início aos preconceitos pelo outro ser diferente. Então, trabalhar uma cultura de que a diferença é normal e bonita melhorará a vida de todos (as) que sofrem discriminação.

“É na escola que acontecem as piores situações”, registra Ciasca⁶ (2021), ao falar com um adolescente, é comum Ciasca (2021) insistir que ele sobreviva a essa escola: “Aguenta firme porque isso vai passar, é uma fase”. A experiência na escola é terrível, espaço de discriminação e preconceito, onde a desinformação toma conta. É fundamental entender como é que se desenvolve a orientação sexual e a identidade de gênero, diz Ciasca (2021).

Educadores (as) devem oferecer as condições para o indivíduo ter liberdade e se sentir bem, para poder ser quem é. E ser quem é não significa fazer o que quiser, significa ter limites. Há limites, pois se vive em sociedade. “Mas por que a pessoa tem que ter limites em quem ela vai ser? ” Ao receber uma criança que está há mais de um ano deprimida, triste, irritada, sem querer ir à escola, sem se relacionar, fechada no quarto, apresentando choros constantes, a orientação que o médico dá é: “Vocês já tentaram escutar e respeitar a vivência dela? Deixá-la se expressar nesse gênero que ela diz ser, para ver como é? ”, indaga Ciasca (2021).

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 2,9 milhões de pessoas se declararam homossexuais ou bissexuais, no país, em 2019, o que corresponde a 1,8% da população adulta, maior de 18 anos. Já 1,7 milhão não sabia sua orientação sexual e 3,6 milhões não quiseram responder. Os dados divulgados hoje (25) pelo IBGE, são da Pesquisa Nacional de

⁶ Saulo Vito Ciasca. Médico psiquiatra pela USP e coordenador titular da área da saúde da Aliança Nacional LGBTI+. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/10/01/identidade-de-genero-orientacao-escola>. Acesso em: 04 abril. 2024.

Saúde (PNS) - Quesito Orientação Sexual, que investigou, pela primeira vez, e em caráter experimental, essa característica da população brasileira. Sendo assim, dentro das escolas crianças e adolescentes têm orientação sexual ou identidade de gênero diversa, registra Marcelo Limão, especialista em diversidade sexual e de gênero e saúde mental no trabalho pelo IPq-USP, além de conselheiro da ONG Mães pela Diversidade.

O papel da escola em reconhecer que estatisticamente há alunos (as) com questões de diversidade de gênero, sexual e/ou de corpos é extremamente importante, pois tais indivíduos “fogem” dos padrões impostos para a adolescência, vindo a sofrer diversos tipos de preconceitos.

Na sua função de ensinar a escola deve mostrar que existem pessoas diferentes, por exemplo, em uma aula de Biologia, deveria ser ensinado que existem corpos diferentes. Imaginemos a criança intersexo nunca ouvir falar da possibilidade de ela existir? Ou aquela que tem dois pais e a escola fica o tempo todo falando de pai e mãe? Assim como existe a diversidade racial, diversidade intelectual, física, isso também deve ser mostrado.

‘Para mim é muito claro o papel fundamental da escola na saúde dessas pessoas. O processo primário de socialização da criança é em casa. O momento de ir para a escola é o segundo processo de socialização. Em geral, na nossa cultura, as famílias não vão aceitar essa ideia de ter uma criança LGBTQIAPN+ e já terá uma negativa em casa. A possibilidade de reverter isso é na escola’, diz Marcelo Limão⁷ (2021).

Para todas as questões apontadas, a escola é uma grande protagonista dentro desse cenário, tendo o (a) professor (a) como grande “executor” desses processos informativos e transformatórios. Mas como se dá a formação desse docente? Como as Universidades trabalham essa formação dentro de seus currículos? Assim, diante de tais questionamentos é possível afirmar com demonstrado até neste momento que, a escola é esse espaço central de discursos e representações em disputas, capaz tanto da reprodução das relações humanas em favor de interesses do capital, quanto da sua transformação em favor do conhecimento que humaniza.

⁷ Marcelo Limão é especialista em diversidade sexual e de gênero. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/10/01/identidade-de-genero-orientacao-escola>. Acesso em: 10 maio 2023.

Na tentativa de acharmos respostas, analisaremos a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Paranaíba.

2.2 Apresentando a UEMS e sua Criação: breve relato

Antes, um breve relato sobre a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A proposta de sua existência foi feita pelo então Deputado Estadual, Walter Carneiro através de emenda, rejeitada pelo então Deputado Estadual Ramez Tebet, relator da comissão que elaborava o projeto da Constituição Estadual, que entendia que a Universidade deveria ser criada por meio de uma lei ordinária.

O deputado Walter Carneiro não desistiu da proposta e, ao estudar novamente a legislação, verificou que, segundo o regimento da constituinte, uma emenda rejeitada na comissão poderia sim ser votada em plenário, contanto que tivesse apoio de, no mínimo, dois terços dos deputados.

Tendo conseguido o apoio necessário, foi a proposta apresentada em plenário. O presidente Londres Machado, acatou a emenda e, como tinha assinatura de treze deputados, considerou como aprovada.

E, desta forma, a UEMS foi inserida na maior e mais significativa lei estadual, a primeira Constituição de Mato Grosso do Sul, Estado que havia acabado de ser criado apenas dois anos antes, em outubro de 1977.

Apesar do texto constitucional, que garantiu a criação da UEMS, foram mais de dez anos até a sua implantação.

Foi já na década de 90 que o governador Pedro Pedrossian, que já havia implantado a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que, após a divisão do Estado, também deu origem à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), influenciado pelo deputado estadual Roberto Razuk, amigo pessoal do então governador, esboçou o projeto da UEMS, que deveria ser implantada ao lado da Universidade Federal, para futuramente, unir as duas, na cidade de Dourados (Manzini; Rosa, 2019, p. 7).

A Universidade Estadual foi arquitetada para ser no interior, tanto que em sua primeira configuração não havia Unidade Universitária prevista para a capital, Campo Grande, para assim, promover o crescimento e desenvolvimento dos municípios, pensou-se em primeiro lugar, na formação de Professores (as) para o Ensino Básico.

Uma Universidade no interior, focada na formação de professores para a Educação Básica e com oportunidades aos jovens sul mato-grossenses, essa era a ideia pensada pelo “Grupo dos Sete”, integrantes que atuavam na Secretaria de Estado de Educação. Por meio de comissões comandadas pela Secretária de Estado de Educação da época, Leocádia Aglaé Petry Leme e assessorada por Eliza Cesco, nascia o projeto de implantação da UEMS.

Na época da implantação, eram destinados 30% dos recursos do Estado para a educação, 5% a mais do que determinava a Constituição, destes, 4% foram destinados para a implantação da UEMS e 26% para a Educação Básica.

A estrutura da UEMS era “barata”, o Estado arcaria com os custos docentes e as Prefeituras com a estrutura administrativa. Com a parte financeira acertada, a comissão de implantação passa cerca de um ano viajando em visitas aos 15 municípios do Estado fazendo diagnóstico acerca da região, em busca da deficiência em termos de formação de Professores (as), pois na época, no interior de Mato Grosso do Sul, tinha-se um grande número de Professores leigos.

Então, na formação inicial da UEMS, que tinha Unidades Universitárias nas cidades de Dourados, Amambai, Aquidauana, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas (que deixou de funcionar em 24 de maio de 1996), foram implantados 12 cursos, com 18 ofertas, das quais 11 eram de Licenciaturas (Manzini; Rosa, 2019).

A proposta, inédita no país, era de que essas licenciaturas fossem ofertadas de forma rotativa, ou seja, abria-se vestibular para um curso, por quatro ofertas consecutivas e, quando a demanda da região estivesse atendida, o curso iria para outra Unidade Universitária, em outra região.

Em 18 de dezembro de 1993, foi assinado o ato de implantação da UEMS pelo Governador, dando posse ao Reitor pró-tempore Jair Madureira, com o primeiro vestibular ocorrendo em julho de 1994, nos seus 15 Municípios.

Com a eleição do governador Wilson Martins, que questionava na época da campanha eleitoral a legalidade da criação da UEMS, destituiu-se, em 12/01/1995 dos cargos de reitora Leocádia Aglaé Petry Leme, e de vice-reitor Luiz Antônio Alvares Gonçalves e nomeia-se Sandra Luiza Freire como reitora pró-tempore da UEMS, como nos relata (Manzini; Rosa, 2019).

A governadoria ainda, envia ofício ao Ministério da Educação, solicitando a não autorização da UEMS até que se pudesse rever sua estrutura administrativa e projeto pedagógico.

Nesse período, não se tem a realização do vestibular de 1995 e a expectativa de novos cursos foi adiada, pois a administração dizia ser necessário, primeiro, autorizar os cursos já existentes.

Após nove meses fora dos cargos, enquanto tramitava na justiça ação judicial em relação ao ato governamental contra a autonomia universitária, o Tribunal de Justiça do Estado concede liminar ao pedido de reintegração de posse à Leocádia e ao vice-reitor Luiz Antônio. No dia 26 de outubro de 1995, a Reitoria e seu vice-reitor reassumem a administração da UEMS, com o compromisso de retomada do processo de autorização da Universidade junto ao Ministério da Educação.

Foram momentos conturbados, ameaça de fechamento, de diminuição de Unidades, intervenção do Estado, mas os acadêmicos, a comunidade universitária e externa, tiveram um enorme papel na consolidação da Universidade dentro do modelo estabelecido de ofertas e Unidades Universitárias, com ofertas regulares de vestibulares.

Em 2002, de acordo com Resolução conjunta dos Conselhos Superiores da Universidade, por ocasião da elaboração do novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quinquênio 2002 a 2007, cai a rotatividade dos cursos, fixando os cursos por meio de polos de conhecimento. A partir daqui apresentaremos Paranaíba, onde se localiza como é composta sua comunidade. Também traremos dados importantes para entendimento de como se originou e organizou-se o Curso de Pedagogia, pois este é nosso objeto principal na pesquisa. Será apresentado desde a sua criação até seus projetos pedagógicos. Esse é o lócus do nosso objeto de pesquisa, como mencionado, a formação docente para as questões de gênero e educação no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UEMS, unidade universidade de Paranaíba.

2.3 Paranaíba e o Curso de Pedagogia

As Unidades definiriam sua vocação regional, consolidando assim, seus cursos de graduação, extensão, grupos de pesquisa, estrutura física e pedagógica, instalações, etc.

Dentro da Universidade, de tudo o que e o quanto falamos, destacaremos a Unidade Universitária de Paranaíba, mas como é o Município de Paranaíba e quem são os paranaibenses.

O município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, está situado na região Centro-Oeste do Brasil, distanciando-se a 414 km (quatrocentos e quatorze quilômetros) de Campo Grande, capital do Estado como podemos ver no mapa abaixo.

Figura 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Disponível em: <https://pgpparanaiba.blogspot.com/2012/10/nossa-localizacao.html>

Para apresentarmos a sociedade paranaibense, é preciso voltarmos alguns séculos e registrarmos o início de sua existência, pois grandes nomes permaneceram em cena até os dias atuais. Sendo assim, o espaço territorial no qual se encontra o município de Paranaíba foi povoado primitivamente pelos índios Caiapós, e somente no fim da primeira metade do século XIX famílias oriundas dos estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo, lideradas pelos irmãos Garcia Leal passaram a colonizar o território de Santana do Parnaíba, (Camargo, 2011). Nos estudos da autora, somente a partir de 1836, José Garcia Leal foi nomeado diretor do povoado e assim foi conquistando espaço e poder político na região. Em 1838, o até então povoado foi

elevado ao nível de distrito administrativo, subordinado à comarca de Mato Grosso, com sede em Cuiabá. Emancipado em 1857, segundo dados históricos da prefeitura de Paranaíba, o município teve um papel fundamental na Guerra do Paraguai, servindo de apoio logístico e abrigo para civis fugitivos do conflito.

Neste período, destaca-se Alfredo de Taunay, autor do romance *Inocência*, que descreve em sua obra os cenários paisagísticos da região. Com o fim do conflito, muitos combatentes fixaram residência na região, iniciando assim um novo ciclo de colonização.

Outro fato importante a mencionar sobre Paranaíba nos seus primórdios enquanto colônia é quanto à sua formação demográfica, apresentada por Campestrini (1994 *apud* Castro, 2017, p. 140) “[...] o Santana do Paranaíba possui uma população de 3.234 habitantes [...]”, “[...] constituídos de 838 brancos, 692 negros, 1.610 mulatos, 94 caboclos; a população livre era de 2.880 pessoas e a escrava, de 354; havia 100 estrangeiros (todos africanos, dentre eles 34 escravos)” (Campestrini, 1994, p. 101, grifo nosso). Ao apresentar tais dados Castro (2017, p.140) faz uma importante reflexão “Embora com uma população considerável de negros e mulatos que habitavam Santana do Paranaíba por volta da segunda metade do século XIX, nenhuma referência é feita à sua participação na sociedade paranaibense”. Nesse sentido, é possível observar a opção por um projeto de sociedade mantenedora de padrões sociais e políticos dominantes no Brasil. Assim como na história de sua formação enquanto município Paranaíba, nos dias atuais (2024), também não tem a presença negra em sua composição social, político- administrativa, fica assim a reflexão feita por Castro (2017, p.140) ao mencionar a obra “Gente que fez história destacando profissionais, políticos e religiosos de destaque na sociedade, novamente sem nenhuma menção ao papel dos negros e sua participação na criação e desenvolvimento do município. Como se a presença negra nesta região do país nunca existira”. Todo este cenário continuar-se-á nas influências políticas que regeram a cidade e o Estado.

Paranaíba/MS também fica localizada em uma região conhecida como Bolsão sul-mato-grossense, e que historicamente teve/tem forte influência política.

Segue mapa do estado do Mato Grosso do Sul com suas microrregiões e a parte compreendida pelo Bolsão sul-mato-grossense.

Figura 2 – Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul com suas microrregiões e divisões



Fonte: Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-5-Mapa-do-estado-de-Mato-Grosso-do-Sul-com-suas-microrregioes-e-divisoes_fig1_338826177

Segundo Gomes (1994, p. 32):

O nome Bolsão começou a ser adotado anterior à divisão do Estado de Mato Grosso, levando-se em consideração as dificuldades de comunicação com a capital, Cuiabá, ficando esta região totalmente isolada do poder de decisão do centro político-administrativo, o que fortaleceu a união entre os municípios que a constituíram. A área conhecida como Bolsão localiza-se a leste e norte do Estado, compreendendo as microrregiões de Três Lagoas e Paranaíba, abrangendo os seguintes municípios: Três Lagoas, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Água Clara, Selvíria, Paranaíba, Aparecida do Taboado, Inocência, Cassilândia, Chapadão do Sul e Costa Rica. A origem da designação Bolsão está vinculada às campanhas políticas, como bandeira do Partido Social Democrático (PSD), a partir de 1950, quando surgiu a candidatura de Filadelfo Garcia, a deputado federal, pessoa da estrita confiança de Filinto Müller. Atendendo sugestão de sua cúpula na postulação do cargo, traduzia sua intenção em destacar a unidade administrativa e política. Entretanto, nas eleições de 1954 e 1958, é que se popularizou a denominação Bolsão. O fortalecimento político do Bolsão veio com a eleição do candidato do Estado de Mato Grosso, Dr. Pedro Pedrossian, em 1965 [...], candidatura surgida no Sul do Estado, onde tinha sua base política, apoiado por todos os municípios que formavam o Bolsão. Esta edição, portanto, põe em destaque uma gama de intelectuais da região, com primorosa produção literária, do passado e presente, enriquecendo sobremaneira a cultura do venturoso Estado de Mato Grosso do Sul.

Com o crescimento populacional da cidade de Paranaíba, começam a surgir as Instituições de Ensino Superior (IES) “A Instituição⁸, que nasceu preconizando a interiorização da Educação Superior, assumiu o compromisso de suprir a necessidade de formação dos profissionais da Educação Básica, habilitando regionalmente, professores(as) para a atuação nas áreas de conhecimento com maior carência”. Em julho de 1994 é instalada em Paranaíba a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, que tem como campus-sede a cidade de Dourados/MS, que foi criada pela Constituição Estadual de 1979. A UEMS foi estruturada em 15 (quinze) Unidades Universitárias e uma delas foi a Unidade Universitária de Paranaíba, que primeiramente funcionou na atual Escola Estadual Aracilda Cícero Corrêa da Costa, posteriormente foi para seu prédio próprio, onde continua até os dias atuais. Em 1994 a UEMS/ campus Paranaíba contava apenas com o curso de Direito. Então apenas no ano de 2002 começou a ofertar a graduação em Pedagogia, e só em 2007, o curso de Ciências Sociais, quadro este que permanece igual.

2.4 Curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico: delinear histórico das disciplinas e a temática gênero

A necessidade de conhecer aspectos históricos da sociedade onde uma universidade, como a UEMS, é inserida, se torna ainda mais importante quando os cursos oferecidos são para atender inicialmente uma carência de profissionais locais, aqui nos concentrando na formação de professores. Profissionais estes que impactam diretamente a sociedade, já que por sua característica, são formadores de cidadãos com pensamentos críticos, ou seja, analisam o que lhes são ditos ou posto.

Algumas informações importantes sobre o curso de Pedagogia/ UEMS-Paranaíba/MS, ressaltando que essas informações, acerca da forma de ingresso dos discentes, são referentes a partir do ano de 2011, ano em que a Universidade aderiu ao SISU⁹.

⁸ Instituição- leia-se UEMS- Projeto Pedagógico (2006). p 6. PROE/UEMS n° 23 de 29 de agosto de 2006. Lei n°. 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁹ SISU- O Sisu é um programa do governo federal criado para simplificar, como o próprio nome já diz, o acesso de estudantes às universidades públicas através do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), e na época, o responsável pela pasta era o ex-prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, que idealizou o projeto em 2009 junto ao governo Luiz Inácio Lula da Silva. Referência:- <https://www.pravaler.com.br/blog/sisu/quem-criou-o-sisu/>

Quadro 1 - Apresentação Curso de Pedagogia/UEMS

Modalidade	Presencial
Grau/Título Conferido	Licenciatura, Licenciado(a) em Pedagogia
Regime de matrícula:	Anual
Turno:	noturno
Duração:	4 anos
Integralização	7 anos
Formas de Ingresso:	SISU (ENEM) e Vestibular UEMS Vagas: 40 vagas *
Carga Horária:	3.901 horas (Reformulado pela Deliberação CE/CEPE-UEMS Nº 333, de 5 de outubro de 2021)
Situação legal:	reconhecido: Deliberação CEE/MS nº 9669/2011

Fonte: Disponível em: <https://portal.uems.br>

No portal¹⁰ UEMS, encontraremos lá 3 Projetos Pedagógicos, referentes aos anos de 2006, 2013 e 2022, este último reformulado em 2021, ano este, que adveio o momento histórico da Pandemia do COVID-19¹¹ que provocou muitas mudanças sociais, em especial no tocante à educação, já que por dois anos, todos os métodos e meios de ensino passaram a ser por Educação a Distância (EAD). E a Universidade também precisou se reinventar neste processo, mantendo as aulas, pesquisas e as formações acadêmicas, todas à distância.

Sobre as mudanças pós pandemia, falaremos adiante, quando analisarmos o corpo de disciplinas e seus objetivos.

Sobre as alterações de 2021 o Curso de Pedagogia/UEMS-Paranaíba apresenta o seguinte

Em 2021, o Projeto Pedagógico do Curso foi objeto de novas reformulações para atendimento à Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019¹²

¹⁰ Para mais informações sobre o Curso de Pedagogia, acessar o Portal UEMS.

¹¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: Ministério da Saúde.

¹² O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente; O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação

e a Resolução CEPE-UEMS n.º 2.204¹³, de 4 de dezembro de 2020, que aprova o Regulamento para creditação das atividades acadêmicas de extensão e cultura universitária nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A partir disso, foram reestabelecidas discussões no âmbito do CDE e do Colegiado de Curso para elaboração das modificações necessárias, o que resultou na versão do Projeto Pedagógico de Pedagogia, aprovada em 2021, com vigência para turmas que ingressam a partir de 2022.

O novo Projeto Pedagógico foi implantado a partir do ano letivo de 2022 para as turmas ingressantes no processo de seleção, de acordo com as normas da instituição. As disciplinas que se encontram em processo de extinção serão ofertadas entre 2022 e 2024, para os (as) estudantes matriculados até o ano de 2021, período este no qual o Projeto Pedagógico anterior (2013) ainda está em vigência (UEMS, 2021).

Assim como a Pandemia trouxe mudanças, sua extensão temporal e as transformações sociais advindas também obrigou as diversas cearas e as instituições públicas a se adequarem a essas necessidades.

Tais mudanças sociais, culturais e políticas, vêm ocorrendo em nossa sociedade muito antes ao caos da pandemia mundial ocorrida que se deu entre os anos de 2020/2021 como nos elucida Guimarães (2010, p. 30) “O cenário do debate se constituiu, mais claramente, a partir dos anos 1990 quando mudanças impulsionadas pela globalização e exacerbação do projeto político-econômico denominado neoliberalismo provocaram um conjunto de mudanças em todos os âmbitos da sociedade”. Sob este olhar é que analisaremos os 3 Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia/UEMS - Paranaíba, com foco nas disciplinas voltadas para as questões de gênero especificamente, tendo em vista ser um curso de formação de Professores (as).

Para tanto, apresentaremos as disciplinas ofertadas no curso, dentro dos Projetos Pedagógicos de 2006 a 2022, pois só assim, conseguiremos ter clareza sobre qual/quais disciplinas trabalham a formação docente para o desenvolvimento

Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

¹³ I - unificar a redação dos artigos 4º e 5º, e renumerar os artigos subsequentes, conforme segue: “Art. 4º Quanto à relação entre ensino/pesquisa/extensão, a diretriz de indissociabilidade entre estas esferas formativas potencializa a postura do aluno como protagonista de sua formação com vistas a contemplar as competências e habilidades técnicas, intelectuais, pessoais e cidadã, tornando-o agente de transformação social, disseminador de conhecimento e vetor de integração entre universidade e sociedade.” II - alterar a redação no caput e incluir o parágrafo único no artigo 6º, que passou a constar como artigo 5º: “Art. 5º As atividades de extensão podem ser desenvolvidas de forma presencial ou remota, desde que previstas nas propostas destas atividades.

das discussões e ou de atividades que contemplem as questões de gênero nas escolas.

2.5 Currículo Pleno do Curso de Pedagogia

Este tópico busca nas propostas curriculares em vigência apresentada nas Matrizes Curriculares no curso de Pedagogia/ UEMS- Paranaíba/MS, do ano de 2006 a 2021 a fim de compreender as diferenciações e verificar o objetivo da existência ou não de disciplina específica de Gênero. Para tanto, realizou-se pesquisa de busca no *site* da UEMS.

2.5.1 Quadro 2 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/2006

Na sequência, no quadro 2, apresento a matriz curricular do Curso de Pedagogia/UEMS, Paranaíba, a fim de pesquisar as disciplinas existentes e se alguma contempla os estudos acerca das questões de gênero.

Quadro 2 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/2006

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO GRADATIVA			PROJETO PEDAGÓGICO COM IMPLANTAÇÃO EM 2008		
Disciplina	C/H Total	Série	Disciplina	C/H Total	Série
Filosofia e Educação	136	1 ^a	Filosofia e Educação	136	1 ^a
História da Educação I	102	1 ^a	História da Educação I	68	1 ^a
História da Educação II	68	2 ^a	História da Educação II	68	2 ^a
Sociologia e Educação	102	1 ^a	Sociologia e Educação	102	1 ^a
Psicologia da Educação I	102	1 ^a	Psicologia da Educação I	68	1 ^a
Psicologia da Educação II	68	2 ^a	Psicologia da Educação II	68	2 ^a
Biologia e Educação	68	1 ^a	Sem equivalência	-	-
Leitura e Produção de Texto	68	1 ^a	Leitura e Produção de Texto I	136	1 ^a

Continua

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO GRADATIVA			PROJETO PEDAGÓGICO COM IMPLANTAÇÃO EM 2008		
Sem equivalência	-	-	Leitura e Produção de Texto II	102	2 ^a
Metodologia Científica	68	1 ^a	Metodologia Científica	68	1 ^a
Didática I	102	1 ^a	Didática I	102	1 ^a
Didática II	102	2 ^a	Didática II	102	2 ^a
Tecnologia na Educação	68	1 ^a	Novas Tecnologias e Educação	68	2 ^a
Sem equivalência	-	-	Seminário Interdisciplinar I	34	1 ^a
Sem equivalência	-	-	Fundamentos sócio-históricos da infância	102	1 ^a
Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional	68	2 ^a	Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional	68	3 ^a
Metodologia da Alfabetização	102	2 ^a	Fundamentos e de Metodologia de Alfabetização	102	2 ^a
Metodologia da Educação Infantil	136	2 ^a	Fundamentos e de Metodologia da Educação Infantil	68	3 ^a
Metodologia do Movimento	68	2 ^a	Fundamentos e de Metodologia do Movimento	102	4 ^a
Linguagem e Literatura Infantil	68	2 ^a	Linguagem e Literatura Infantil	102	2 ^a
Sem equivalência	-	-	Seminário Interdisciplinar II	34	2 ^a
Pesquisa em Educação I	68	2 ^a	Pesquisa em Educação I	68	2 ^a
Pesquisa em Educação II	68	3 ^a	Pesquisa em Educação II	68	3 ^a
Pesquisa em Educação III	68	4 ^a	Pesquisa em Educação III	-	-
Estatística aplicada à Educação	68	2 ^a	Sem equivalência	102	2 ^a
Sem equivalência	-	-	Fundamentos e de Metodologia em Libras	102	3 ^a
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	102	3 ^a	Fundamentos e de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	68	3 ^a
Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	102	3 ^a	Fundamentos e de Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	102	3 ^a
Metodologia do Ensino da Matemática	102	3 ^a	Fundamentos e de Metodologia do Ensino de Matemática	68	4 ^a
Metodologia do Ensino da História e Geografia	102	3 ^a	Fundamentos e de Metodologia do Ensino de História e Geografia	68	4 ^a

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO GRADATIVA			PROJETO PEDAGÓGICO COM IMPLANTAÇÃO EM 2008		
Metodologia do Ensino das Artes	102	3ª	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes	68	3ª
Sem equivalência	-	-	Currículo e Cultura	-	-
Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	102	4ª	Sem equivalência	68	3ª
Educação e Diversidade Cultural	102	4ª	Educação e Diversidade Étnico-racial	68	4ª
Educação Escolar Indígena	102	4ª	Educação Escolar Indígena	68	3ª
Educação Especial e Inclusiva	102	4ª	Educação Inclusiva	68	4ª
Educação de Jovens e Adultos	102	4ª	Educação de Jovens e Adultos	68	4ª
Sem equivalência	-	-	Educação Ambiental	68	4ª
Sem equivalência	-	-	Educação não-formal	68	4ª
Sem equivalência	-	-	Semiótica aplicada ao ensino	68	4ª
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	204	4ª	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	136	3ª
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	204	4ª	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	170	4ª

Fonte: Disponível em: <https://portal.uems.br>

Conclusão

Em destaque, temos a disciplina Educação e Diversidade Étnico-Racial, cuja Ementa se destaca

História e cultura Afro-Brasileira e africana, no curso de formação de professores. Conceitos de raças e etnias. Reflexões acerca das relações raciais no mundo. Razões históricas, econômicas e culturais e as práticas de discriminação racial. A organização e a dinâmica da escola diferenciada. **As ações afirmativas em educação e gênero.** (grifo nosso).

Objetivos:

- ampliar o enfoque dos currículos escolares com a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana;
- compreender os conceitos de raça e etnia e os fatores históricos, econômicos e sociais, que repercutem negativamente nas relações igualitárias dos grupos negros, índios, asiáticos e europeus que estão fora dos padrões estabelecidos pela ordem de uma supremacia étnico/racial;
- evidenciar o racismo à brasileira e o mito da democracia racial, elaborando proposta de superação do preconceito e da discriminação, na perspectiva de construção de uma sociedade mais fraterna, pautada na tolerância e no respeito (UEMS, 2006).

Ao analisarmos o quadro 2, anterior, das disciplinas ofertadas, dois importantes pontos nos chamam atenção: Primeiro, em 2006 se ofertava a disciplina: Educação e Diversidade Cultural e em 2008 a disciplina tem alteração em sua nomenclatura para Educação e Diversidade Étnico-racial, ao nosso ver se antagonizando com a proposta anterior; segundo, a disciplina sofre uma considerável redução de carga horária, passando de 102 h/a, em 2006, para 68 h/a, a partir de 2008. Podemos tentar justificar essa redução, pelo aumento de disciplinas acrescentadas à matriz curricular do 4º ano de Graduação, porém, é nítida a perda da qualidade na formação de futuros (as) professores (as) no tocante da aquisição de conhecimento teórico/prático dessa disciplina em específico.

Devemos ainda, nos atentar, especificamente, ao que diz respeito à ementa da disciplina, seus objetivos, quanto à formação para as questões de gênero.

Na ementa da disciplina, Educação e Diversidade Cultural/ Educação e Diversidade Étnico-racial, parece que as reflexões acontecem com relação às raças, isso se torna mais palpável com a inserção da terminologia escola diferenciada, que sem querer nos aprofundar na questão, surge a partir dos conflitos e conquistas dos povos tradicionais. São escolas com Projetos Político-Pedagógicos próprios, capazes de atender às necessidades das comunidades específicas e com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica e com relação às práticas de discriminação racial que se irá analisar dentro dos aspectos históricos, econômicos e culturais. Assim, em atenção ao art. 30. da LDB, a atividade docente centraria sua atenção, às étnico-raciais, ou seja, fora dada abertura para os discursos em disputas acontecerem nesse âmbito.

Ao final da ementa, se cita ações afirmativas em educação e gênero, mas o que se vê na disciplina é a total falta de análise dessas questões, pois em seus objetivos, como citamos acima, em nenhum momento se tem a ampliação dos enfoques curriculares acerca de gênero, nem sua compreensão ou evidenciação, o que nos leva a acreditar, que foi apenas citada por conta da necessidade e não do compromisso com a lutas e necessidades do público LGBTQIAPN+.

Vale ainda ressaltar, que as referências bibliográficas também não contemplam as questões de gênero.

2.5.2 Quadro 3 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/2013¹⁴

Segue, no quadro 3, a matriz curricular do Curso de Pedagogia/UEMS, Paranaíba, referente ao ano 2013 com implantação no ano de 2014, e neste pretendo averiguar se houve alguma mudança nas disciplinas já existentes e se alguma dessas contemple os estudos acerca das questões de gênero.

Quadro- 3 Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/2013

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO GRADATIVA			PROJETO PEDAGÓGICO COM IMPLANTAÇÃO EM 2014		
Disciplina	C/H Total	Série	Disciplina	C/H Total	Série
Filosofia e Educação	136	1 ^a	Filosofia e Educação	136	1 ^a
História da Educação I	68	1 ^a	História da Educação I	68	1 ^a
História da Educação II	68	2 ^a	História da Educação II	68	2 ^a
Sociologia e Educação	102	1 ^a	Sociologia e Educação	102	1 ^a
Psicologia da Educação I	68	1 ^a	Psicologia da Educação I	68	1 ^a
Psicologia da Educação II	68	2 ^a	Psicologia da Educação II	68	2 ^a
Leitura e Produção de Texto I	136	1 ^a	Leitura e Produção de Texto I	170	1 ^a
Leitura e Produção de Texto II	102	2 ^a	Leitura e Produção de Texto II	102	2 ^a
Metodologia Científica	68	1 ^a	Metodologia Científica	68	1 ^a
Didática I	102	1 ^a	Didática I	102	1 ^a
Didática II	102	2 ^a	Didática II	102	2 ^a
Novas Tecnologias e Educação	68	2 ^a	Novas Tecnologias e Educação	68	4 ^a
Seminário Interdisciplinar I	34	1 ^a	Seminário Interdisciplinar I	34	1 ^a
Fundamentos sócio-históricos da infância	102	1 ^a	Infância, história e escolarização	68	1 ^a
Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional	68	3 ^a	Política Educacional	68	2 ^a
Fundamentos e Metodologia de Alfabetização	102	2 ^a	Fundamentos e Metodologia de Alfabetização	136	3 ^a

Continua

¹⁴ O novo Projeto Pedagógico será implantado a partir do ano letivo de 2014, para as turmas ingressantes no processo de seleção, de acordo com as normas da instituição. As disciplinas que se encontrarem em processo de extinção serão ofertadas normalmente entre 2014 e 2016, para os alunos matriculados até o ano de 2013, período este no qual o Projeto Pedagógico anterior ainda terá vigência.

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO GRADATIVA			PROJETO PEDAGÓGICO COM IMPLANTAÇÃO EM 2014		
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	68	3ª	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	68	2ª
Fundamentos e Metodologia do Movimento	102	4ª	Fundamentos e Metodologia do Movimento	102	2ª
Linguagem e Literatura Infantil	102	2ª	Linguagem e Literatura Infantil	102	2ª
Seminário Interdisciplinar II	34	2ª	Seminário Interdisciplinar II	34	2ª
Pesquisa em Educação I	68	2ª	Pesquisa em Educação I	68	2ª
Pesquisa em Educação II	68	3ª	Pesquisa em Educação II	68	3ª
Pesquisa em Educação III	68	4ª	Pesquisa em Educação III	68	4ª
Fundamentos e Metodologia em Libras	102	2ª	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	68	3ª
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	102	3ª	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	102	3ª
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	68	3ª	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	68	4ª
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	102	3ª	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	136	3ª
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia	68	4ª	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia	68	4ª
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes	68	4ª	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte	102	2ª
Currículo e Cultura	68	3ª	Currículo: teorias, políticas e práticas	102	3ª
Educação e Diversidade Étnico-racial	68	3ª	Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero	102	4ª
Educação Escolar Indígena	68	4ª	Educação Escolar Indígena	68	4ª
Educação Inclusiva	68	3ª	Educação Especial	68	3ª
Educação de Jovens e Adultos	68	4ª	Educação de Jovens e Adultos	68	4ª
Educação Ambiental	68	4ª	Sem equivalência		
Educação não-formal	68	4ª	Educação não-formal	68	4ª
Semiótica aplicada ao ensino	68	4ª	Sem equivalência		
Sem equivalência			Gestão Escolar	102	4ª
Sem equivalência			Estágio Supervisionado em Educação Infantil – Berçário	34	3ª

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO GRADATIVA			PROJETO PEDAGÓGICO COM IMPLANTAÇÃO EM 2014		
Sem equivalência			Estágio Supervisionado em Educação Infantil – Maternal	34	3ª
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	136	3ª	Estágio Supervisionado em Educação Infantil – Pré-escola	136	3ª
Sem equivalência			Estágio Supervisionado na 1ª etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização	68	4ª
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	170	4ª	Estágio Supervisionado na 2ª etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	136	4ª
Sem equivalência			Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	68	4ª

Fonte: Disponível em: <https://portal.uems.br>

Conclusão

Em evidência, temos a disciplina Educação e Diversidade: Raça/Etnia e Gênero, cuja ementa se destaca

Objetivos:

- Ampliar o enfoque dos currículos escolares com a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana;
- Compreender os conceitos de raça e etnia e os fatores históricos, econômicos e sociais, que repercutem negativamente nas relações igualitárias dos grupos negros, índios, asiáticos e europeus que estão fora dos padrões estabelecidos pela ordem de uma supremacia étnico/racial;
- Evidenciar o racismo à brasileira e o mito da democracia racial, elaborando proposta de superação do preconceito e da discriminação, na perspectiva de construção de uma sociedade mais fraterna, pautada na tolerância e no respeito;
- Tematizar a questão do Gênero na educação

Ementa:

História e cultura Afro-Brasileira e africana, no curso de formação de professores. Conceitos de raças e etnias. Reflexões acerca das relações raciais no mundo. Razões históricas, econômicas e culturais e as práticas de discriminação racial. A organização e a dinâmica da escola diferenciada. As ações afirmativas em educação e gênero (UEMS, 2013).

O Projeto Pedagógico, nessa reformulação, altera o nome da disciplina, sua carga horária aumenta novamente para 102 h/a e é inserida ações afirmativas em educação e gênero e nos objetivos se insere a tematização da questão de gênero na educação.

Mas o que seria tematizar? Seria só abordar o tema, mas, e o aprofundamento teórico? O que temos é uma lacuna subjetiva, não explicitada como nas questões de raça e etnia, que ao nosso ver continua sendo o cerne dessa disciplina.

Contudo se torna imprescindível ao analisar a Matriz Curricular, ver que a disciplina **Currículo: teorias, políticas e práticas** em sua ementa e bibliografia, traz a luz discussões, debates e diálogos mais profundos no tocante as questões da diversidade, como a de gênero, já no terceiro ano de graduação, como podemos verificar abaixo:

CURRÍCULO: TEORIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Ementa:

Conceito e História do Pensamento curricular. Paradigmas e Modelos de Currículo. Teorias de currículo: teoria tradicional, crítica e pós-crítica e suas implicações para a elaboração e organização de currículos escolares. Currículo centrado no conhecimento, currículo centrado no (a) estudante e currículo referenciado por competências. Implantação e implementação de políticas de Currículo no Brasil. Desenvolvimento e Modelos de Desenvolvimento Curricular. Práxis Curricular. O campo do Currículo no Brasil: tendências e perspectivas. Políticas de Currículo no Brasil a partir da década de 1990. Parâmetros Curriculares Nacionais. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: introdução, fundamentos e estrutura. Currículo e a Escola. Currículo: Igualdade, Equidade e Desigualdade. Relação entre currículo, diversidade e diferença: sexualidade, gênero, etnia/raça e classe social. Políticas de currículo: Desafios e Perspectivas para a formação de professores. Debates atuais sobre currículo.

Objetivos:

- Discutir os principais marcos teóricos do pensamento curricular;
- compreender os processos de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e relacionar aos processos de implantação e implementação de políticas de currículo; 59 - analisar as políticas de currículo implantadas pelo Estado a partir da década de 1990 para a Educação Básica no Brasil e o impacto na prática docente;
- analisar e compreender a relação entre currículo, diversidade e diferença a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI.

Bibliografia Básica:

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.
 MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Territórios Contestados: o Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
 SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Bibliografia Complementar:

- CANAU, V. (org.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
 GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.
 GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
 MACEDO, E. (org.); LOPES, A. C. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. v.1, 269 p.
 SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (UEMS, 2013).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, em 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), conseqüentemente as instituições de ensino, se adequaram para atender as especificidades, diante deste cenário o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UEMS – Paranaíba/MS, volta a ser reestruturado.

Neste sentido a comissão responsável pela elaboração deste projeto, esclarece

[...] com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, em 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o NUCH orientou sobre a necessidade de nova atualização. Assim, em 2020, no contexto da pandemia do Coronavírus, fator que dificultou as condições de trabalho docente e impactou o processo de discussão do Projeto Pedagógico, o CDE trabalhou no sentido de compreender essa nova normativa e iniciou um debate entre seus membros e junto a representantes dos demais cursos de Pedagogia e de Licenciatura da UEMS sobre a necessidade de uma discussão a respeito dos fundamentos dessa resolução e seus significados. Em 2021, o Projeto Pedagógico do Curso foi objeto de novas reformulações para atendimento à Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CEPE-UEMS n.º 2.204, de 4 de dezembro de 2020, que aprova o Regulamento para creditação das atividades acadêmicas de extensão e cultura universitária nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A partir disso, foram reestabelecidas discussões no âmbito do CDE e do Colegiado de Curso para elaboração das modificações necessárias, o que resultou neste documento (UEMS, 2021).

2.5.3 Quadro 4 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/2021¹⁵

Na sequência apresento, o quadro 4 da matriz curricular de 2021, sendo este reestruturado para atender Resolução CNE/CP n.º 2, em 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), já explicitada anteriormente. E com o intuito de analisar quais

¹⁵ O novo Projeto Pedagógico será implantado a partir do ano letivo de 2022, para as turmas ingressantes no processo de seleção, de acordo com as normas da instituição. As disciplinas que se encontrarem em processo de extinção serão ofertadas entre 2022 e 2024, para os (as) estudantes matriculados até o ano de 2021, período este no qual o Projeto Pedagógico anterior ainda terá vigência.

mudanças foram feitas em relação as disciplinas e se essas têm alguma voltada aos estudos sobre as questões de gênero na formação docente.

Quadro 4 - Matriz Curricular: Projeto Pedagógico/2021

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO	CH Total	Série	PROJETO PEDAGÓGICO EM IMPLANTAÇÃO	C/H Total	Série
Filosofia e Educação	136	1ª	Filosofia e Educação	102	1ª
História da Educação I	68	1ª	História da Educação I	68	1ª
História da Educação II	68	2ª	História da Educação II	68	2ª
Sociologia e Educação	102	1ª	Sociologia e Educação	102	1ª
Psicologia da Educação I	68	1ª	Psicologia da Educação I	68	1ª
Psicologia da Educação II	68	2ª	Psicologia da Educação II	68	2ª
Leitura e Produção de Texto I	170	1ª	Leitura e Produção de Texto I	170	1ª
Leitura e Produção de Texto II	102	2ª	Leitura e Produção de Texto II	102	2ª
Metodologia Científica	68	1ª	Linguagem Científica	68	1ª
Didática I	102	1ª	Didática I	102	1ª
Didática II	102	2ª	Didática II	102	2ª
Seminário Interdisciplinar I	34	1ª	Seminário Interdisciplinar I	34	1ª
Seminário Interdisciplinar II	34	2ª	Seminário Interdisciplinar II	34	2ª
Infância, História e Escolarização	68	1ª	Infância, História e Escolarização	68	1ª
Política Educacional	68	2ª	Política Educacional	68	2ª
Fundamentos e Metodologia do Movimento	102	2ª	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino do Movimento	102	2ª
Linguagem e Literatura Infantil	102	2ª	Linguagem e Literatura Infantil	102	2ª
Pesquisa em Educação I	68	2ª	Pesquisa em Educação I	68	2ª
Pesquisa em Educação II	68	3ª	Pesquisa em Educação II	68	3ª
Pesquisa em Educação III	68	4ª	Pesquisa em Educação III	68	4ª
Fundamentos e Metodologia em Libras	68	3ª	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	68	3ª
Gestão Escolar	102	4ª	Gestão Escolar	68	2ª
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar	68	4ª	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar	68	2ª
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes	102	2ª	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Arte	102	3ª
Fundamentos e	102	3ª	Sem equivalência	-	-

Continua

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO	CH Total	Série	PROJETO PEDAGÓGICO EM IMPLANTAÇÃO	C/H Total	Série
Metodologia de Alfabetização					
Sem equivalência	-	-	Fundamentos Teóricos e Práticos em Alfabetização	136	3ª
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escola	136	3ª	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escola	136	3ª
Educação Não-Formal	68	4ª	Educação Não-Formal	68	3ª
Currículo: Teorias, Políticas e Práticas	68	3ª	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Currículo: Teorias, Políticas e Práticas	102	3ª
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	102	3ª	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Língua Portuguesa	136	4ª
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	136	3ª	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Matemática	170	3ª
Educação Especial	68	3ª	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Educação Especial	136	4ª
Sem equivalência	-	-	Novas Tecnologias e Educação	102	4ª
Novas Tecnologias e Educação	68	4ª	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Cultura e Linguagem Digital na Educação	68	3ª
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	68	2ª	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência			Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil	136	2ª
Educação Escolar Indígena	68	4ª	Sem equivalência		
Sem equivalência	-	-	Fundamentos Teóricos e Práticos de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental	68	4ª
Estágio Curricular Supervisionado na 1ª etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização	68	4ª	Sem equivalência	-	-
Estágio Curricular Supervisionado na 2ª	136	4ª	Sem equivalência	-	-

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO	CH Total	Série	PROJETO PEDAGÓGICO EM IMPLANTAÇÃO	C/H Total	Série
etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental					
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia	68	4 ^a	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História e Geografia	102	4 ^a
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	68	4 ^a	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências da Natureza	102	4 ^a
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil – Berçário	34	3 ^a	Sem equivalência	-	-
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil – Maternal	34	3 ^a	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creche	136	3 ^a
Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero	102	4 ^a	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Educação para as relações étnico-raciais	102	4 ^a
Sem equivalência	-	-	Gênero, Sexualidade e Educação	68	4 ^a
Educação de Jovens e Adultos	68	4 ^a	Sem equivalência	-	-
Sem equivalência	-	-	Educação de Jovens e Adultos	102	4 ^a
Sem equivalência	-	-	Estágio Curricular Supervisionado em Matemática	68	4 ^a
Sem equivalência	-	-	Estágio Curricular Supervisionado em Linguagem I – Alfabetização	34	4 ^a
Sem equivalência	-	-	Estágio Curricular Supervisionado em Linguagem II – Língua Portuguesa	34	4 ^a
Sem equivalência	-	-	Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Humanas e da Natureza	34	4 ^a
Sem equivalência	-	-	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Especial	34	4 ^a
Sem equivalência	-	-	Estágio Curricular Supervisionado em Arte e	34	4 ^a

PROJETO PEDAGÓGICO EM EXTINÇÃO	CH Total	Série	PROJETO PEDAGÓGICO EM IMPLANTAÇÃO	C/H Total	Série
			Movimento		

Fonte: Disponível em: <https://portal.uems.br>

Conclusão

Em proeminência, temos a disciplina Educação e Diversidade: Raça/Etnia e Gênero sendo extinta, e se criando outras duas disciplinas, entendemos como que se desdobrando dessa, a disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais com carga horária de 102 h/a, e a disciplina Gênero, Sexualidade e Educação, com 68 h/a, cuja Ementa se destaca

Noção de Gênero. Teorias de Gênero. Gênero e Relações de Poder. Economia Falocêntrica. Noção de Sujeito Moderno e Pós-moderno. Construção Histórica da Sexualidade. Gênero e a Ciência. Violência e Gênero. Relações de Gênero. Gênero e Suas Interseccionalidades. Igualdade e Desigualdade de Gênero. Diversidade e Diferença. Gênero e Direitos humanos. O papel dos Movimentos Sociais e Gênero. Globalização, Gênero e Educação. Organismos Internacionais e Gênero. Políticas Educacionais e Gênero. Pedagogias de Gênero. Gênero e Currículo nas etapas da Educação Básica. A feminização do magistério. Gênero e Trabalho. Formação de Professores e o Trabalho Docente. Cuidado e Ensino. Cyberbullying. Sexting (no campo da linguagem).

Objetivos:

- Compreender questões de gênero e suas interseccionalidades;
- Entender a construção da categoria gênero dentro de uma perspectiva histórico-social;
- Refletir sobre a produção da desigualdade de gênero social, cultural, econômica e política;
- Analisar as políticas educacionais a partir das discussões teóricas de gênero;
- Analisar as políticas e propostas curriculares a partir da perspectiva de gênero;
- Dialogar com os documentos norteadores da educação básica com vistas a compreensão e reflexão acerca de gênero (UEMS, 2021)

Neste Projeto Pedagógico já vemos e temos uma disciplina em que se especifica as questões de gênero, incluindo uma bibliografia que contempla a questão.

Constatou-se que, as Matrizes Curriculares se encontram centralizadas na atuação pedagógica, além dessas nos revelar nos seus projetos educacionais a formação completa, e que atende as demandas de atuação do pedagogo: como os campos: políticos, de diversidade étnico racial, psicologia infantil e seu desenvolvimento, metodologias de Arte, Matemática, Geografia, Ciências, ainda, Literatura Infantil, História da Educação e Gênero. Sobretudo no que diz respeito à opção pela inserção do trabalho com questões de gênero, enquanto a própria instituição UEMS mostra-se afinada com a opção de privilegiar em seu currículo o trabalho com questões étnico/raciais. Trata-se de um projeto de educação posto em

ambas instâncias de uma mesma instituição. Isso pode significar um problema ou não no sentido de evidenciar as dimensões que a autonomia universitária proporciona à produção do conhecimento, para o ensino e para a extensão universitária, considerando as especificidades regionais/culturais da imensidão do nosso país. Assim, em consonância entre os objetivos almejados e a concretude dessa formação permitindo a capacidade de atuação na docência dos futuros educadores.

Mas apesar de, reitero o raciocínio anterior, se justificar a redução de carga horária, pelo aumento de disciplinas que demanda a grade curricular do Curso de graduação em Pedagogia, ainda temos que analisar a qualidade na formação desses futuros professores no tocante da aquisição de conhecimento teórico/prático da questão de gênero que se estende além de homens e mulheres, mas sim de toda uma gama da sociedade sucumbida à “marginalização” e segregação sexual do público LGBTQIAPN+.

Daí, conforme capítulo seguinte, a análise da bibliografia dessa disciplina, em busca da compreensão sobre quais discursos em disputas e quais as práticas de formação de professores e professoras, decorrentes ou não desses discursos, segundo as vozes dos sujeitos: Capítulo 3 - Discursos e práticas em disputas: análises para uma formação de professores/as para as relações de gênero na Educação Básica.

3 DISCURSOS E PRÁTICAS EM DISPUTAS: ANÁLISES PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1 Construção da Pesquisa e o Percorso Metodológico

O estudo apresentado é de cunho qualitativo e quantitativo e fundamentado no referencial teórico-metodológico esclarecido sob os estudos de Deslandes (1994, p. 16) ao afirmar “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] e que inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade, do potencial criativo do investigador.”

Em conformidade com a abordagem inicial este trabalho traz à luz a fase exploratória da pesquisa, sendo este “[...] o tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (Deslandes, 1994, p. 26).

Ainda segundo a autora “o trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico”. (Deslandes, 1994, p. 26).

Os métodos de investigação e exposição presentes trata-se de um estudo cultural, compreendendo as relações entre gênero e educação como mundo das representações, ainda e inevitavelmente com impactos para um projeto de sociedade capitalista. “Sociedade e cultura caminham juntas; algo como ação e reação (Chartier, 1988, p. 16-17), ganhando força e capacidade de transformação social”. Nesse contexto, os discursos e práticas nesse campo de poder pelas representações, apresentam suas e seus discursos, como os que se materializam nos processos e documentos elaborados para e pela instituição, a exemplo do Projeto Pedagógico. Trabalhar a ideia de representação (Chartier, 1991) e de Campo de produção de bens culturais e simbólicos (Bourdieu, 1996). Isso porque, com a análise da presença da dissonância entre práticas e discursos, a tese que daí surge é a de que a disciplina e, em decorrência a formação para as questões de gênero para a atuação na Educação Básica é uma estratégia mais de conformação das aspirações locais por uma

sociedade aberta à diversidade de gênero, que realmente um instrumento de efetivação de uma formação do e da pedagoga para enfrentamento às questões de gênero desde o ensino na Educação Básica.

Neste sentido, Lôbo (2016, p.191) nos apresenta que “os agentes sociais orientam suas estratégias de acordo com as características e exigências de cada campo no intuito de adquirir as condições de ascensão, permanência e movimentação no interior dos campos que compõem a sociedade e traçam estratégias”. A autora recorre aos escritos de Bourdieu sobre estratégias e nos apresenta:

[...] refere-se ao sentido prático que advém da capacidade de participação do agente no jogo dos diferentes campos sociais, contando com a apropriação e manutenção de diferentes espécies de capital. Tal conceito é fundamental para a compreensão da teoria de campos, entendidos como espaços de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos, permeados por relações de poder, expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio desses bens, como formas de autoridade, legitimidade e prestígio. As ações do agente no campo são medidas pela capacidade de participação no jogo, e o bom jogador é aquele que aprendeu o sentido do jogo [...] cabe ressaltar, ainda, que, para Bourdieu, uma estratégia não pode ser compreendida fora de um sistema de estratégias de uma determinada classe ou fração de classe (Canezin *et al.*, 2007, p. 122 *apud* Lobo, 2016, p. 191).

Lôbo (2016, p.191) continua a esclarecer que referente a escolha de uma formação, e neste no campo científico, é imprescindível, “segundo o estudioso, conhecer o modo de funcionamento, a hierarquia do campo e áreas de interesse para que o investimento em títulos possibilite uma reconversão positiva e dê as insígnias para disputa de lugar no campo, neste caso do científico”. De modo que, segundo Bourdieu (1994)

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (Bourdieu, 1994, p. 33).

Para Lôbo (2016, p.194)

No caso das estratégias educativas, segundo Bourdieu (2003), elas são traçadas de acordo com o lugar ocupado pelas famílias, na estrutura social, pela quantidade de capital cultural por elas disposto, e também pelo entendimento de que haverá a reconversão dos investimentos. As famílias das camadas médias e populares compreendem que ao investirem na aquisição de títulos de seus filhos terão as condições básicas para ocupar posições de ascensão na sociedade.

Assim, é possível afirmar que a família como agência socializadora não deixou de ser importante para transmitir modos de pensar e agir, presentes na cultura e sociedade, apenas abriu espaço a outras agências formadoras.

3.2 Os Participantes: a escolha

Ao passo que a pesquisa foi se desenvolvendo, foi possível identificar 6 etapas que marcaram esse desenvolvimento, sendo as seguintes: 1) levantamento teórico/bibliográfico para sustentação e argumentação das hipóteses iniciais levantadas; 2) levantamento documental junto à IES-Instituição de Ensino Superior- UEMS; 3) foi elaborado roteiro de entrevista e submissão do projeto de pesquisa junta ao Comitê de Ética; 4) escolha dos participantes da pesquisa; 5) coleta dos dados por meio de entrevista; 6) análise dos dados coletados, sendo os documentais e as entrevistas. Importante ressaltar que a análise de dados, abrange uma interpretação das falas dos participantes e pesquisador, como produtores de uma realidade, a qual o pesquisador interpreta à luz da historicidade sócio-cultural, buscando compreender as produções simbólicas e qualificar as experiências singulares (Veronese; Guareschi, 2006).

Por este prisma a busca pelos participantes configurou-se num grupo interdisciplinar, composto por docentes que atuam na rede escolar de ensino de Paranaíba/MS e discentes da graduação do Curso de Pedagogia (UEMS), que se mostrou desafiadora, principalmente por se tratar de participação voluntária. Essa estratégia de se voluntariar oportunizou a reflexão sobre as questões vivenciadas pelos envolvidos, e qual/quais seu papel diante do objetivo geral na pesquisa, ou seja, cumprindo o papel ético e político que se espera na construção da pesquisa. Neste cenário construímos o metodológico a seguir.

A escolha dos participantes da pesquisa desenvolvida, da qual decorreu este texto de tese, como dito, foi voluntária como dito anteriormente, ao passo que a escolha ocorreu primeiramente com os docentes que atuam nas escolas municipais de Paranaíba. Vale ressaltar aqui que, apenas um critério foi estabelecido para participação, sendo este egresso do Curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba, uma vez que, a referida pesquisa é sobre a formação de professores para a educação das questões sobre diversidade de gênero. Assim, em encontros marcados com antecedência o convite foi feito de maneira formal e oral a dois docentes e a aceitação sendo voluntária, ambas aceitaram a participar.

Quanto aos discentes primeiramente foi solicitado autorização junto à Coordenação do Curso de Pedagogia para falar com alunos do 3º e 4º ano de graduação e assim foi feito o convite, a série foi eleita diante de consulta anterior para saber se nesta fase da graduação os discentes já tivessem tido contato teórico com a temática diversidade de gênero. O convite foi feito e dois discentes se voluntariaram a participar da pesquisa.

Na etapa seguinte foram entregues aos discentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que lessem e se inteirassem dos objetivos da pesquisa.

3.3 Roteiro para Entrevistas

É primordial esclarecer que a escolha do método teórico para análise das entrevistas e da metodologia desenvolvida na construção da tese presente não adveio por acaso, mas sim, pelo motivo desta pesquisa tratar de temática ética e social, bem como relatos feitos por meio de roteiro para entrevista semiestruturadas voltado para coleta de informações acerca de ações propostas para a sociedade e assim possibilitar um contato mais próximo que facilita na obtenção dos dados desejados. Segundo Manzini (2003, p.12) “o roteiro terá como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido”.

Para que esses dados fossem alcançados inicialmente foram elaboradas questões em forma de roteiro¹⁶. A entrevista foi um instrumento escolhido para obtenção de informações junto aos participantes principalmente, porque, segundo Manzini (2003, p.12):

[...] cabe salientar que a entrevista é, essencialmente, uma forma de interação social. A título de definição, a entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador. Dentre as várias formas de entrevista, nos remetemos à entrevista semiestruturada, que traz como uma de suas características a elaboração prévia de um roteiro.

¹⁶ O roteiro de entrevista para a pesquisa foi orientado Pelo Profº Drº Eduardo José Manzini, durante sua disciplina; *Análise de Dados em Entrevistas e Diálogos*, da qual cursei para obtenção de créditos junto ao programa de doutorado. Posteriormente encaminhado para apreciação de minha orientadora Profª Drª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, que ao analisar concedeu aval para sua aplicação.

É preciso considerar alguns aspectos na estrutura do roteiro que foi aplicado para coleta de dados já que um roteiro pode ter até mais que uma função. Assim vale destacar o que Manzini (2003, p.13) nos ensina:

1. ser um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista;
2. ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade.

E para a pesquisa ambas as funções se tornam pertinentes já que em toda pesquisa a organização permite perceber fatos que talvez pudessem passar despercebidos ao pesquisador, ou coletar maior número de informações possíveis durante a entrevista. Ainda sobre o roteiro, Manzini (2003) esclarece que “um bom roteiro deveria garantir ao pesquisador, pelo menos parcialmente e intencionalmente, coletar todas as informações desejadas”

Neste sentido, é sabido que os conceitos abordados na construção da tese certamente foram investigados, e este poderá ser feito por meio das perguntas elaborados no roteiro sendo está “[...] uma questão única ou por um conjunto de questões que se relacionam” (Manzini, 2003, p.13). O autor ainda esclarece

Assim, se por um lado a organização dos conceitos poderá ser analisada previamente no roteiro, por outro, o roteiro poderá garantir o não esquecimento de algum item ou pergunta no momento em que a entrevista transcorre. Baseado nessa forma de conceber um roteiro para entrevista, podemos interpretar que no roteiro pode auxiliar, parcialmente, na organização da interação social no momento da entrevista (Manzini, 2003. p.13).

Nesta acepção se fundamentou a elaboração do roteiro para a pesquisa, que segue abaixo, no quadro 5.

Quadro 5 - Dados do roteiro de entrevistas

Apresentação
Pesquisadora: Dabel Cristina Maria Salviano
Entrevistado: Docente Rede Municipal de Ensino Discente Curso de Pedagogia/UEMS
Quantos Entrevistados: 02 Docentes e 02 Discentes

Objetivo da Entrevista: Identificar a visão que este docente e discente tem, com relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no que diz respeito à formação dos discentes com relação ao conhecimento do que vem ser o conceito de gênero.
Roteiro
<ol style="list-style-type: none"> 1) O que você entende por gênero? 2) Qual sua visão de gênero dentro da estrutura social? 3) Como o conceito de gênero se formou na história contemporânea? 4) Quando na sua formação acadêmica se falou em gênero? Havia uma disciplina específica para trabalhar esta temática? 5) Como a temática gênero pode ser trabalhada dentro do Currículo do Curso Universitário? 6) E dentro do Currículo escolar, como a temática gênero pode ser trabalhada? 7) A temática gênero sendo ou não trabalhada, qual o impacto no exercício da sua profissão? (Para os docentes)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Diante das questões elaboradas, é válido salientar o cuidado que foi devidamente observado ao serem elaboradas, pois de acordo com os estudos de Manzini (2003) é preciso cuidado com perguntas longas durante uma entrevista, tendo em vista que o entrevistado pode reter informações importantes por “esquecer” partes da pergunta feita. Para tal interpretação o autor explica desta maneira,

Perguntas muito longas também podem gerar problemas para quem respondeu. Um conceito usualmente utilizado em Psicologia se refere à memória de trabalho. A memória de trabalho pode ser entendida como a quantidade de informação que podemos reter no momento em que estamos executando uma determinada tarefa. Responder a uma pergunta pode ser encarada como uma tarefa de natureza verbal a ser realizada. Numa entrevista, quando temos uma pergunta muito longa, pode-se criar um impasse no momento da resposta, ou seja, a pergunta é tão longa que ao terminarmos de fazê-la o entrevistado se esquece de parte dela e acabará respondendo a determinados traços da pergunta que ele conseguiu memorizar ou entender. Elaborar perguntas simples e diretas pode dar conta de investigar o conceito desejado (Manzini, 2003, p. 14-15).

Com efeito, as questões abordadas neste roteiro, nos possibilita entender os processos de transformações sociais, pessoais e da própria natureza, efetivado pelo acúmulo de conhecimento que os indivíduos produzem por meio das relações estabelecidas no decorrer de sua formação acadêmica e experiências vivenciadas na atuação profissional. Estes conhecimentos possibilitam alterações no modo de vida da sociedade e do próprio indivíduo.

3.4 Entrevistas: coleta e análise

No campo da pesquisa quantitativa e qualitativa a entrevista é um recurso metodológico do qual muitos pesquisadores fazem uso, de forma a nos permitir uma diversidade de recursos para com os quais tenhamos análises fundamentadas em distintas fontes teóricas metodológicas, sendo os resultados permeados por um movimento reflexivo de fundamentos epistêmicos, os quais a diversidade de recursos pode oferecer.

Gil (2019, p. 125) afirma que:

A entrevista é uma das mais importantes dentre as técnicas disponíveis para a coleta de dados em pesquisas sociais. É também uma das mais curiosas, pois caracteriza-se por uma relação social muito atípica: duas pessoas que não se conhecem falam por um tempo relativamente longo e depois se separam para provavelmente não se reverem. Mas é exatamente essa estranheza que torna a entrevista uma técnica tão produtiva. O fato de o pesquisador estar fora da vida social do pesquisado é o que o torna uma pessoa preparada para ouvir o que ele tem a dizer, até mesmo algumas de suas confidências.

O autor continua seus ensinamentos sobre entrevista, afirmando “As entrevistas permitem fazer um movimento de abordagem que venham a ser [...] essencialmente interpretativista. Ela se refere a ações, acontecimentos e outros elementos que, para serem significativos precisam ir além da descrição, requerendo interpretação” (Gil, 2019, p. 184).

Em busca de mais esclarecimentos acerca dos métodos que nos aproxima das hipóteses estudadas, levando em consideração a complementaridade que objetivamos pontuar entre tais métodos, Ramos (2020) elucida que:

Ao realizar uma entrevista, enquanto pesquisadores, observamos a possibilidade de conhecer e interpretar a realidade que está sendo construída e revelada no cotidiano e, muitas vezes, não está documentada. Bosi (2003, p. 60) afirma que a qualidade que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado está relacionada à qualidade da entrevista. Assim as pesquisas documental e empírica são consideradas como duas fontes de dados que fornecerão elementos e poderão oferecer uma interpretação e um conhecimento que antes não havia sido produzido (Ramos, 2020, p. 62).

Nesta trajetória, para a análise dos dados coletados, debruçamo-nos sob a metodologia da hermenêutica de profundidade proposta por Thompson (1995) que tem como foco a interpretação de fenômenos culturais e das relações sociais contextualizadas sócio historicamente. Já que a aquisição do saber é lentamente conquistada pelas relações estabelecidas, sejam pessoais ou intrapessoais. Diante

desta maneira de pensar, a pesquisa aparece como um lugar político, com potencialidade na produção de conhecimentos e saberes em espaços democráticos, com o intuito de transformar as realidades sociais, mesmo que lentamente. Assim, como tem sido a luta por reconhecimento das questões de gênero.

Por este prisma, a busca pela tese em relação as hipóteses iniciais levantadas, irá para além de uma análise, estará trazendo uma reinterpretação, ou ainda, uma interpretação da ideologia. Assim sendo, Moura e Almeida (2017, p.77) ressaltam “o trabalho de Heidegger “mostrou a importância de se ver o processo de compreensão [...] como uma característica fundamental dos seres humanos como tais, [já que] compreender é algo que nós, enquanto seres humanos, já fazemos a toda hora e inevitavelmente”. E esta, por sua vez, acaba por desenvolver um papel de síntese por incorporar as análises sócio histórica e discursiva e desvendar as relações de assimetria na distribuição de poder.

Litz, Alves, Allebrant e Santos (2014, p.129) explanam acerca da interpretação da ideologia o seguinte

Segundo Thompson (2002), a interpretação da ideologia adentra no domínio das afirmações e contra afirmações, da argumentação e contra argumentação; não é apenas uma projeção de um significado possível, mas uma intervenção potencial da vida social, isto é, uma projeção que pode intervir nas próprias relações sociais que o objeto de interpretação serve para sustentar. Interpretar uma forma simbólica como ideologia é abrir a possibilidade à crítica, não apenas de outras interpretações, mas também das relações de dominação em que esses sujeitos estão inseridos.

Como demonstrou Foucault (1994), enfrentamos hoje um grande problema em relação ao conhecimento, uma vez que “saber e poder” estão intimamente relacionados, nesta orientação, ao analisar as entrevistas foi preciso apropriar-se de uma metodologia que além de elucidar as hipóteses previamente levantadas, conseguisse alicerçar os vários emaranhados que pudessem surgir. Como se estes fossem teias cautelosamente construídas, e neste sentido, refiro-me as diversas questões sociais, políticas e educacionais que compôs este texto de tese. E mais uma vez, recorreremos a Foucault (1994) que afirmou entre saber e poder.

3.5 A Voz Ecoa da Academia à Sala de Aula

Neste tópico apresentarei as entrevistas e suas análises, e construo o alicerce para melhor compreensão dos dados levantados durante a pesquisa. Faz-se

necessário a apresentação dos quadros e demais elementos gráficos dialogam e não apenas ilustram. São textos, mesclando teoria e prática, delineando um quadro para cada pergunta realizada na entrevista, dessa maneira, os nomes das (os) entrevistadas (os) não foram citados, devido a minha decisão, pois divulgar seus nomes poderia prejudicar a veracidade da entrevista. Assim, as (os) entrevistadas (os) são identificadas como: discente 1 – D (1) e discente 2 – D (2), e egresso 1 – E (1) e egresso 2 – E (2).

Tal disposição ocorreu quando discentes e egressos foram informadas (os) sobre a pesquisa, momento em que ficou claro que o objetivo era entender/compreender a partir das narrativas, as questões apresentadas e discutidas nesta pesquisa. E como este trabalho ficará disponível no banco de dados da UNESP, se tornando público, entendo que expor os nomes das (os) participantes poderia inibi-las (os) na exibição de suas concepções, podendo emergir respostas que não conduziram com a realidade ou com o que realmente pensam, acreditam, defendem e praticam.

As (os) participantes dessa pesquisa foram receptivas (os), e demonstraram interesse em colaborar com o trabalho diante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado, onde ficou reiterado que a qualquer momento a (o) participante poderia deixar a pesquisa se assim a (o) mesma (o) quiser, sem qualquer prejuízo a (ao) participante e das hipóteses mencionadas inicialmente e discutidas nas seções anteriores. De tal que modo que lhes foram garantidos no termo o quanto segue:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.
2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
3. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.
4. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.
5. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho: Após a finalização da pesquisa e apresentação para a Banca Examinadora, arquivo em mídia ou plataforma virtual.

Cabe ressaltar que entendo a pesquisa como uma obra que permite transformações sociais, por meio da flexibilidade pessoal ou conjunta, podendo inclusive incidir questionamentos que gerem a reorganização de opiniões e ações. Neste sentido, a pesquisa busca realçar a compreensão dos próprios questionamentos, por meio de métodos qualitativos, pois os objetivos desta pesquisa inserem-se no campo sócio histórico, já explicada por contemplados pela Análise do Discurso, como afirma Souza (2014.p.39) “Todo texto vem do social e a ele deve voltar”, e ainda segundo Chartier (1991, p. 183) “É uma representação das relações vividas” ao passo que, “[...] É possível, então, a partir dessa discussão, apresentar outras questões que surgiram no decorrer da análise e que merecem maior estudo e investigação, não cabendo nessa análise especificamente.” E ainda de acordo com o autor

Vivemos, na segunda década do século 21, em uma sociedade em que a rede distribuída deve ser pensada como a topologia social. Essa configuração potencializa o respeito pelo direito à existência e à felicidade do outro. Essa é a ética que o discurso mobiliza no seu trabalho de intervenção política por meio da evidenciação na linguagem dos desafios que o estabelecimento dessa rede distribuída e heterárquica enfrenta. Desafios esses que vêm da resistência feroz da topologia das redes centralizadas e hierárquicas. Pela explicitação e pela intervenção política é possível fraturar essa barreira e estabelecer um movimento, um fluxo de mudanças, descongelando e desmobilizando a rigidez das conservas de contato postas pela herança das relações construídas pela modernidade e pela modernidade tardia, que visa manter o status quo. A contemplação da estética da felicidade é o objetivo da vida e passa pelo necessário reconhecimento de que vida é relação. Não se consegue pensar discursivamente sem se pensar, portanto, a política, a ética e a estética da existência. Cada um de nós tem uma responsabilidade a partir do nosso lugar de ação. O desafio é descobrir qual. Fazer ciência é isso (Souza, 2014, p. 39).

Diante da afirmação de Souza (2014, p.39) é compreensível que todo este processo remeta às representações sobre o real produzidas mediante os discursos. Com tudo isto, torna-se possível alegar que a base da subjetividade se encontra no exercício da língua, haja vista que, é a linguagem que apresenta uma organização e torna possível o locutor apropriar-se da língua e designar-se em respeito a suas convicções ideológicas, como “a política, a ética e a estética da existência”.

Dentro da pesquisa, trilhei pelo caminho do estudo da diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. Estudos orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas. O que distingue esse tipo de

conhecimento de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político.

As análises feitas não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, tomo claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os estudos pretendem que as análises funcionem como uma intervenção na vida política e social que podem fundamentar a convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. Mas para que isso ocorra é necessário que sejam questionadas as relações de poder que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação às mulheres, diferentes aparências físicas, formas de orientação sexual e contra as etnias e raças de origem não europeia. Emponderando-me desses estudos, rompo com a concepção monística de tudo, própria da minha formação jurídica e passo a me orientar pelos estudos de (Hall, 2010, p. 152) ao nos ilustrar que “[...] reconhecimento de que há distintas contradições sociais cujas origens são também diversas” e “[...] devemos pensar sobre a articulação entre as diversas contradições”. Ainda segundo Hall (2010),

[...] é através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que damos significado. Ou seja, em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. E, em parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano (Hall, 2010, p. 152).

Segundo Silva (2000, p. 89), é pelo conceito de representação que expressamos a identidade como “significado – culturalmente e socialmente atribuído”, ou seja, a “representação como um sistema de significação”, ou, ainda, como a “marca ou traço visível, exterior”, “uma forma de atribuição de sentido”, como um “sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. Neste sentido, Chartier (1991, p.187) nos esclarece que as representações podem ser pensadas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. Interessa, nessa pesquisa, compreender o dizer dos discentes e egressos sobre a prática do discurso em relação as disciplinas sobre as questões de gênero se são dissonantes ou não em suas formações acadêmicas e o quanto está contribui para a identidade docente, sabendo que “[...] quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade do outro” (Chartier,1991, p. 89).

Em relação ao discurso Silva (2000, p. 89) esclarece que:

[...] os agenciamentos discursivos e as categorias que os fundam – como os sistemas de classificação, os critérios de recorte, os modos de representações – não se reduzem absolutamente às ideias que enunciam ou aos temas que contêm, mas possuem sua lógica própria – e uma lógica que pode muito bem ser contraditória, em seus efeitos, com letra da mensagem.

Mas esse discurso não é em nenhum momento responsabilidade única do discursante, nesse caso, pois como nos elucida (Hall, 2010 p. 169) o discurso ocorre em determinados

‘[...] locais e aparelhos – como as salas de aula, as igrejas, os auditórios, as fábricas, as escolas e as famílias’ a designação das ideologias como ‘[...]sistemas de representação – compostos de conceitos, ideias, mitos ou imagens [...]’ como ‘sistemas de representação’ reconhece seu caráter essencialmente discursivo e semiótico. Os sistemas de representação são os sistemas de significado pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros.

Levando em consideração esses parâmetros, passamos a compreender o porquê dos discursos dos discentes e egressos serem construídos com essa carga de representação. De modo que ao considerar o discurso como representação social, uso para análise das entrevistas o aporte teórico da Análise do Discurso Francesa. A qual considerou que os discursos estão presentes em todas as relações entre os indivíduos e tecem uma cadeia de fios ideológicos que servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Fiorin (2002, p. 32) discute a definição de discurso abordando o conceito de formação ideológica, que deve ser entendida como “a visão de mundo de uma determinada classe social, ou seja, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo”. Ainda segundo Fiorin (2002, p. 32), essa visão de mundo, não existe desvinculada da linguagem, assim sendo, nos estudos do autor constatamos que toda formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é definida como “[...] um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo”.

Nos quadros a seguir estão às questões aplicadas nas entrevistas feitas, ao responderem às questões, como dito, as (os) entrevistadas (os) não foram identificadas (os), por isso, vamos usar a letra D para os discentes e números (D1 e D2) e a letra E para os egressos e números (E1 e E2). Nesta primeira etapa destaco em negrito os vocábulos e expressões mais relevantes, para posterior análise. Estes vocábulos e expressões são os discursos que usarei na análise, assim é fundamental, definir o que chamo de implícitos e explícitos na análise.

Segundo Orlandi (1996), a partir do trabalho que desenvolve sobre a incompletude da linguagem, devemos considerar que há uma importante relação entre três elementos: o silêncio, a incompletude e a interpretação. Para a autora o termo incompletude deve ser visto, não como algo que não é inteiro, mas como “[...] algo que não se fecha” (Orlandi, 1996, p. II), considerando o dizer como algo aberto, ou seja, que o sentido está sempre em curso.

Outro fator a se considerar são os espaços simbólicos (implícitos) entre os enunciados efetivamente realizados são constitutivos do texto, todo texto é constituído de implícito (Orlandi, 1996).

No que se refere ao silêncio, Orlandi (1996) o define como fundador de sentido, espaço no qual o sentido pode emergir. Já em relação à interpretação, a autora afirma que está ocorre porque o espaço simbólico é caracterizado pela incompletude e pela relação com o silêncio. Assim sendo, a incompletude da linguagem, “o gesto de interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (mesmo que as vezes negada pelo sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba” (Orlandi, 1996, p. 20).

Portanto para a autora, o implícito ou subtendido representa os espaços existentes entre os enunciados realmente realizados, ou seja, é aquilo que não está dito, mas que está significado; o silêncio ou o não-dito constitui aquilo que foi omitido no discurso; e a interpretação se faz necessária diante da incompletude do discurso (Orlandi, 1996).

3.6 Quadro 6 – Entrevista Discente 1

Quadro 6: Entrevista Discente 1

O que você entende por gênero?	
Resposta	Discurso/voz
Gênero é o que a pessoa sente. Independente do corpo que ela tem. Se eu sinto que eu sou um homem, eu sou um homem, no meu caso, estando em um corpo de mulher. Gênero é o que a pessoa sente no interior e não o que é o exterior. Imagino que seja mais ou menos isso.	Gênero é o que a pessoa sente. Independente do corpo que ela tem. Se eu sinto que eu sou um homem, eu sou um homem, no meu caso, estando em um corpo de mulher. Gênero é o que a pessoa sente no interior e não o que é o exterior. Imagino que seja mais ou menos isso.
Qual sua visão de gênero dentro da estrutura social?	
Resposta	Discurso/Voz

<p>Continua sendo, até hoje, o patriarcado. Que o homem vale mais, é o homem héteros, né? Ele vale mais, ele recebe mais a mulher. Às vezes eu falo que a mulher só por ter útero ela já é rebaixada a coisas que ela faz melhor do que homens héteros cis. O gay, principalmente, são trabalhos mais excluídos. É eu vejo poucos aqui na universidade. Se tem, eles se escondem, são poucos que eu vejo que são visíveis, não se mostram mesmo gays. Mulheres lésbicas, tem uma na minha sala que eu olho e falo “ué”, ela é toda diferente. Assim, ela fala raramente da namorada dela. Eu acho que as pessoas estão tentando esconder o gênero, tentando que esconder essa sexualidade para por causa do padrão, por causa do patriarcado.</p> <p>Na escola que eu trabalhei o pessoal é da bancada de evangélicos. Eles sempre pegam o que é fila de menina e fila de menino, é isso, coisa de menina, isso é de menino, mais na escola, eu vejo muito isso. Eu trabalho num projeto social, eu não vejo muito disso. É muito, muito raro às vezes acontecer de alguém falar alguma coisa assim. Agora, nas escolas é que eu faço estágio, PIBID, é sempre a separação de gênero. O corpo da criança, ninguém procura entender se a criança já é, já tem uma é mudança por dentro. Se ela se sente aquilo mesmo um gênero por fora ou, como diria, Damares, né? Menina veste rosa e menino veste azul, mas basicamente isso, até em Paranaíba.</p>	<p>Continua sendo, até hoje, o patriarcado.</p> <p>Às vezes eu falo que a mulher só por ter útero ela já é rebaixada a coisas que ela faz melhor do que homens héteros cis.</p> <p>É eu vejo poucos aqui na universidade. Se tem, eles se escondem, são poucos que eu vejo que são visíveis, não se mostram mesmo gays. Mulheres lésbicas, tem um na minha sala que eu olho e falo “ué”, ela é toda diferente.</p> <p>Eu acho que as pessoas estão tentando esconder o gênero, tentando que esconder essa sexualidade para por causa do padrão, por causa do patriarcado.</p> <p>Na escola que eu trabalhei o pessoal é da bancada de evangélicos.</p> <p>Eles sempre pegam o que é fila de menina e fila de menino, é isso, coisa de menina, isso é de menino, mais na escola, eu vejo muito isso.</p> <p>Agora, nas escolas é que eu faço estágio, PIBID, é sempre a separação de gênero. O corpo da criança, ninguém procura entender se a criança já é, já tem uma é mudança por dentro. Se ela se sente aquilo mesmo um gênero por fora ou, como diria, Damares né? Meninas veste rosa e menino veste azul, mas basicamente isso, até em Paranaíba.</p>
<p>Como é que você entende a formação do conceito de gênero dentro da história contemporânea? Não só o gênero biológico, menino e menina, mas esse mais amplo que nós temos, como é que você acha que a gente chegou até aqui?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>A partir das experiências de pessoas que correram atrás de muitas coisas, até mesmo da mídia, né? É, tinha atores que continuaram se travestindo, muitos músicos também. Começou a ter uma visibilidade maior. Sempre existiu essa forma de gênero, essa mudança que tão discutido, de não aceitar os padrões. Mas eu acho que a mídia, teve um papel muito grande, principalmente esse momento para cá. E as lutas, né? Os manifestos sempre foram muito importantes para essa visibilidade dessa formação que a gente tem hoje.</p>	<p>Sempre existiu essa forma de gênero, essa mudança que tão discutido, de não aceitar os padrões. Mas eu acho que a mídia, teve um papel muito grande, principalmente esse momento para cá. E as lutas, né? Os manifestos sempre foram muito importantes para essa visibilidade dessa formação que a gente tem hoje.</p>
<p>No estado de Mato Grosso do Sul, como é que você acha que isso se dá?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>

<p>No estado de Mato Grosso do Sul, o agro, vamos dizer assim, a questão de gênero ainda vejo muito escondido. É coisa que a gente escuta na universidade, a gente vê as pessoas escondidas nas ruas, porque tem gente escondida. Preconceito ainda é muito grande, então assim, muita gente prefere ficar na sua, não se mostrar o que é de verdade. Porque a palavra que resume a classe LGBTQIA+ é o medo, principalmente no governo passado que todo mundo tinha medo, medo de ser aquilo que verdadeiramente é.</p>	<p>No estado de Mato Grosso do Sul, o agro, vamos dizer assim, a questão de gênero ainda vejo muito escondido.</p> <p>Preconceito ainda é muito grande, então assim, muita gente prefere ficar na sua, não se mostrar o que é de verdade. Porque a palavra que resume a classe LGBTQIA+ é o medo, principalmente no governo passado que todo mundo tinha medo, medo de ser aquilo que verdadeiramente é.</p>
<p>E na universidade, você acha que a gente tem uma opção melhor para fazer esse acolhimento? Ou você ainda acha que mesmo ainda dentro da universidade, a gente se sente inferiorizado que você coloca?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>A minha sala é, majoritariamente, formada por mulheres, eu vejo que algumas delas olham para gente não aceitam, mas medo dentro da Universidade, eu não vejo muito, mas existe muita exclusão sim, por ser gay, por ser lésbica. Por isso que a gente tem um grupo formado por um amigo gay, uma lésbica, a gente se une, porque às vezes o outro nem se reúne, nem conversa com a gente para compreender.</p>	<p>[..] existe muita exclusão sim, por ser gay, por ser lésbica. Por isso que a gente tem um grupo formado por um amigo gay, uma lésbica, a gente se une, porque às vezes o outro nem se reúne, nem conversa com a gente para compreender.</p>
<p>Então, pode se entender que e se preconceito que esses indivíduos têm em relação ao grupo LGBTQIAPN+ é em razão de quê? Falta de informação, preconceito, o que você acha?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>O pessoal segue conceitos bíblicos, eu falo isso, eu principalmente no Brasil. Eles leem a Bíblia e interpretam da forma que eles querem, sendo que relações entre homens, entre mulheres, existem desde muitos anos atrás. Tanto é que na história conta que um certo local, não lembro ao certo, que os homens usavam as mulheres apenas para fins reprodutivos, que eles gostavam de se relacionar com os iguais, ou seja, iguais aos homens. Isso era ser gay ou bissexual, mas o pessoal não fala sobre. Não fala sobre o gay, o LGBTQIA+ e a mais na Bíblia, mas as pessoas elas alimentam a informação da forma que elas querem. Eu acho que essa parte de preconceito é muito bíblico, porque o Brasil é muito católico né.</p>	<p>O pessoal segue conceitos bíblicos, eu falo isso, eu principalmente no Brasil. Eles leem a Bíblia e interpretam da forma que eles querem, sendo que relações entre homens, entre mulheres, existem desde muitos anos atrás.</p> <p>Não fala sobre o gay, o LGBTQIA+ e a mais na Bíblia, mas as pessoas elas alimentam a informação da forma que elas querem. Eu acho que essa parte de preconceito é muito bíblico, porque o Brasil é muito católico né.</p>
<p>Então você acha que esse pessoal dentro da sala, isso tudo, é por conta da questão da religião?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>

Questão religiosa, a questão de falta de informação.	Questão religiosa, a questão de falta de informação.
Mesmo estando inserido na universidade?	
Resposta	Discurso/Voz
Sim, mesmo estando inserido na universidade. Porque eu vi esse ano um certo preconceito em relação ao professor nosso, abertamente gay. E aluna simplesmente bateu de frete com ele diversas vezes, sendo que ela não fazia isso com outros professores. Não dava para entender o porquê. Só poderia ser pelo fato dele ser gay, pois não tem como, não tem explicação, ele não fez nada demais, ele é novo, foi transferido, ele é novo em Paranaíba. Forma situações constrangedoras dela batendo boca com ele. E ela é nitidamente evangélica.	Sim, mesmo estando inserido na universidade. Porque eu vi esse ano um certo preconceito em relação ao professor nosso, abertamente gay. E aluna simplesmente bateu de frete com ele diversas vezes, sendo que ela não fazia isso com outros professores. Não dava para entender o porquê. Só poderia ser pelo fato dele ser gay, pois não tem como, não tem explicação, ele não fez nada demais, ele é novo, foi transferido, ele é novo em Paranaíba.
Com relação a Formação acadêmica, dentro da sua formação acadêmica, teve alguma disciplina específica que trabalhava a temática de gênero?	
Resposta	Discurso/Voz
Ainda não, acho que está entrando agora no currículo. Na matéria de currículo com a professora Lucélia, a gente vai trabalhar especificamente e falar sobre gênero. E eu acredito que seja só isso mesmo, pois Ainda não, acho que está entrando agora no currículo. Na matéria de currículo com a professora Lucélia, a gente vai trabalhar especificamente e falar sobre gênero.	Ainda não, acho que está entrando agora no currículo. Na matéria de currículo com a professora Lucélia, a gente vai trabalhar especificamente e falar sobre gênero. Ainda não, acho que está entrando agora no currículo. Na matéria de currículo com a professora Lucélia, a gente vai trabalhar especificamente e falar sobre gênero.
Em outras disciplinas, algum professor fala sobre gênero ou nunca nem tocaram nesse assunto?	
Resposta	Discurso/Voz
Então, como eu disse, a professora Lucélia fala bastante, ela defende bastante essa bandeira de gênero.	Então, como eu disse, a professora Lucélia fala bastante, ela defende bastante essa bandeira de gênero.
Ela leciona qual matéria para você?	
Resposta	Discurso/Voz
Ano passado era política educacional, esse ano ela dará aula de pesquisa em educação II e de currículo. E assim, ela fala muito. Ela pega muito no pé disso, ela, ela puxa essa tratativa para a gente. Até porque, além do LGBTQIA+, ela puxa a classe das mulheres, né? Os nossos direitos, os direitos das mulheres. Então, é a professora que mais fala sobre isso mesmo. Eu acho que o professor Fernando começou a falar alguma coisa sobre isso, no ano de educação não formal, porque a gente tem que saber disso, pois vamos trabalhar	Ano passado era política educacional, esse ano ela dará aula de pesquisa em educação II e de currículo. Ela pega muito no pé disso, ela, ela puxa essa tratativa para a gente. Até porque, além do LGBTQIA+, ela puxa a classe das mulheres, né? Os nossos direitos, os direitos das mulheres. Eu acho que o professor Fernando começou a falar alguma coisa sobre isso, no ano de educação não formal, Deve ter formação suficiente para explicar para os alunos, estudantes, pois certas coisas que na escola

em locais fora da escola que ensinam. Deve ter formação suficiente para explicar para os alunos, estudantes, pois certas coisas que na escola não pode falar, porque não pode falar nem sobre sexualidade na escola mais.	não pode falar, porque não pode falar nem sobre sexualidade na escola mais.
Como você acha que a temática gênero poderia ser trabalhada dentro do currículo do curso universitário da pedagogia, que você faz?	
Resposta	Discurso/Voz
Eu acho que poderia ser trabalhado na parte de psicologia, nos parâmetros curriculares também cabe bastante, depende da história também né. Acho que tudo, várias matérias se enquadram, a não ser que seja um fundamento de metodologia, as outras matérias que são mais sobre pesquisa, sobre o mundo, eu acho que deveria enquadrar sim gênero em alguma parte delas. Afinal, gênero, etnia são poucos trabalhadas e tratadas dentro do curso.	Eu acho que poderia ser trabalhado na parte de psicologia, nos parâmetros curriculares também cabe bastante, [...] as outras matérias que são mais sobre pesquisa, sobre o mundo, eu acho que deveria enquadrar sim gênero em alguma parte delas. Afinal, gênero, etnia são poucos trabalhadas e tratadas dentro do curso.
O que é mais tratado segundo sua opinião?	
Resposta	Discurso/Voz
O que mais é tratado é sobre política. A política sobre os nossos direitos que conseguimos hoje em dia. Que a gente tem direito, têm as leis que nos defendem. É muito raro ouvir falar dentro da sala de aula esses direitos que a gente tem e a gente tem que as pessoas precisam saber deles para não ocorrer, como citado, um desacato ao professor por ele ser gay.	O que mais é tratado é sobre política. A política sobre os nossos direitos que conseguimos hoje em dia. É muito raro ouvir falar dentro da sala de aula esses direitos que a gente tem e a gente tem que as pessoas precisam saber deles para não ocorrer, como citado, um desacato ao professor por ele ser gay.
Dentro do currículo escolar, na sala de aula, como você acha que deveria ser abordada a questão de gênero? Como você acha que deveria ser essa abordagem?	
Resposta	Discurso/Voz
Para começar, teriam que ensinar a criança que não pode encostar na parte íntima dela né. A gente não vai ensinar a criança o que é sexo. E sim, ensinar que não pode deixar acontecer. Essa narrativa de gênero também se entraria nisso. Às vezes, a criança, sobre brinquedos, principalmente isso, brinquedo de menina e menino, não ensino isso, aponto que é brinquedo, não imponho gênero, o mesmo acontece com a situação das brincadeiras. Os meninos devem brincar de cozinhar, limpar, pois isso fará parte da vida deles, pode brincar com a boneca sim. É assim, essa separação de menino ou menina eu acho que deveria ser cortada, tipo cores, forma de cozinhar, às vezes, as pessoas implicam com o comportamento das crianças, pois pode ser uma criança muito delicada e	Essa narrativa de gênero também se entraria nisso. Às vezes, a criança, sobre brinquedos, principalmente isso, brinquedo de menina e menino, não ensino isso, aponto que é brinquedo, não imponho gênero, o mesmo acontece com a situação das brincadeiras. Os meninos devem brincar de cozinhar, limpar, pois isso fará parte da vida deles, pode brincar com a boneca sim. É assim, essa separação de menino ou menina eu acho que deveria ser cortada, tipo cores, forma de cozinhar, às vezes, as pessoas implicam com o comportamento das crianças, pois pode ser uma criança muito delicada e já falam que é gay.

<p>já falam que é gay. Então, a relação principal seria brinquedos são brinquedos, filmes são filmes, não existe esse negócio de gênero para menino ou menina. Imagino que assim seria uma boa tratativa, mas para começar.</p>	
<p>Você gostaria de fazer alguma consideração?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Seria bom se houvesse uma união, pois, o grupo LGBTQIA+ ou eles estão juntos sendo amigos, ou eles estão isolados em cada um no seu canto, porque não conseguem aquele acolhimento, com aquela terapia, aquela, aquela coisa de todos os outros. Tem a mulher que é maltratada de casa. É uma coisa com homem negro que talvez sofreu algum tipo de preconceito da cor dele e tal. A questão de gênero é falada bem pouco, não tem aquele acolhimento. Aquela reunião. Aqueles manifestos para que a gente seja aceito. Porque? Porque a gente não tem que ser aceito, a gente tem que ser respeitado, nós somos o que somos, independente do que as pessoas pensam, do que as pessoas querem que a gente seja. E continuar lutando pelos nossos direitos, sermos o que possamos ser, o que queremos. Não o que se encaixa no novo padrão de sociedade.</p>	<p>A questão de gênero é falada bem pouco, não tem aquele acolhimento. Aquela reunião. Aqueles manifestos para que a gente seja aceito. Porque? Porque a gente não tem que ser aceito, a gente tem que ser respeitado, nós somos o que somos, independente do que as pessoas pensam, do que as pessoas querem que a gente seja. E continuar lutando pelos nossos direitos, sermos o que possamos ser, o que queremos. Não o que se encaixa no novo padrão de sociedade.</p>

Fonte: Roteiro elaborado, dados coletados e transcrito pela pesquisadora

3.7 Quadro 7: Entrevista Discente 2

Quadro 7: Entrevista Discente 2

<p>O que você entende por gênero?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Gênero para mim é uma construção social. Simone de Beauvoir fala né que não se nasce mulher, torna-se mulher e para mim isso vale para todos os outros lados, que são construídos socialmente, não só gênero, como também raça. Você não se nasce negro, você torna se uma pessoa negra socialmente. Então para mim, essa construção de gênero é muito abrangente. É, tem essa questão de definição, porque, quando se define alguma coisa, é mais fácil de se explicar aí, mais fácil de se entender. Mas essa definição engloba nem um pouquinho que de fato é gênero, já que são construções que são evoluídas socialmente de ano em ano.</p>	<p>Gênero para mim é uma construção social. Simone de Beauvoir fala né que não se nasce mulher, torna-se mulher e para mim isso vale para todos os outros lados, que são construídos socialmente, não só gênero, como também raça.</p> <p>Mas essa definição engloba nem um pouquinho que de fato é gênero, já que são construções que são evoluídas socialmente de ano em ano. Então, em algum momento, você possa identificar de uma forma em outro, não.</p> <p>E é por isso que eu defendo muito a discussão de não binariedade, eu me identifico como não binário, mas eu evito falar sobre isso com as outras pessoas, porque eu sei que ainda tem muito preconceito em cima disso,</p>

<p>Então, em algum momento, você possa identificar de uma forma em outro, não. E é por isso que eu defendo muito a discussão de não binariedade, eu me identifico como não binário, mas eu evito falar sobre isso com as outras pessoas, porque eu sei que ainda tem muito preconceito em cima disso, então me proponho me abster desses comentários, porque eu não tenho saúde mental suficiente para isso. Eu sou uma criança que me identifiquei como LGBT desde muito cedo, então eu sofri bastante com isso. Então, assim, gênero para mim, é uma construção social que sempre vai se desenvolver com o tempo.</p>	<p>então me proponho me abster desses comentários, porque eu não tenho saúde mental suficiente para isso.</p> <p>Eu sou uma criança que me identifiquei como LGBT desde muito cedo, então eu sofri bastante com isso. Então, assim, gênero para mim, é uma construção social que sempre vai se desenvolver com o tempo.</p>
<p>Qual sua visão de gênero dentro da estrutura social?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>A gente percebe que o gênero dentro da nossa sociedade é muito importante quando a gente pensa em líder de poder, onde pessoas que se identificam com o feminino estão embaixo e homens que se identificam com o masculino estão em cima. Inclusive, isso é perceptível mesmo dentro do nosso mundo trans onde homens trans possuem uma maior representatividade que mulheres trans dentro do mercado de trabalho. Então, para mim, gênero tem um peso grande dentro da nossa sociedade, por conta disso.</p>	<p>A gente percebe que o gênero dentro da nossa sociedade é muito importante</p> <p>Inclusive, isso é perceptível mesmo dentro do nosso mundo trans onde homens trans possuem uma maior representatividade que mulheres trans dentro do mercado de trabalho. Então, para mim, gênero tem um peso grande dentro da nossa sociedade, por conta disso.</p>
<p>E a forma como o conceito de gênero se formou na nossa história contemporânea? Você tem um conhecimento sobre isso?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Olha, por incrível que pareça, não. Não cheguei de fato a pesquisar sobre isso, porque eu estou entrando agora como pesquisa de TCC em cima do currículo queer. Então sei que futuramente eu irei pesquisar sobre isso, por isso que eu ainda não adiantei esse processo. Eu sei que esse conceito de gênero não é tão antigo na nossa sociedade, é uma coisa mais recente, principalmente também porque é o conceito de sexualidade também foi algo muito recente. Se preciso criar esse conceito de sexualidade para poder separar a nossa sociedade, não acredito que gênero também é um conceito que não muito antigo dentro da nossa sociedade.</p>	<p>Olha, por incrível que pareça, não. Não cheguei de fato a pesquisar sobre isso, porque eu estou entrando agora como pesquisa de TCC em cima do currículo queer.</p> <p>Eu sei que esse conceito de gênero não é tão antigo na nossa sociedade, é uma coisa mais recente, principalmente também porque é o conceito de sexualidade também foi algo muito recente.</p>
<p>Quando na sua formação acadêmica se falou em gênero?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>

<p>No terceiro ano a gente teve matérias relacionadas ao currículo, que foi quando me foi apresentado o currículo queer, o currículo negro e o currículo feminista. E eu fiquei com um currículo queer porque me chamou a atenção e dentro desse quesito do currículo queer que a gente trabalhou bastante em questão de gênero, inclusive, meu pré-projeto foi em cima de gênero, numa personagem midiática de uma produção brasileira, como uma travesti. Ela foi inclusive representada por uma travesti, uma atriz travesti. Então, para mim, desde o terceiro ano, eu tenho essa representação de gênero e no quarto ano tem uma de umas matérias relacionadas a diversidade, então.</p>	<p>No terceiro ano a gente teve matérias relacionadas ao currículo, que foi quando me foi apresentado o currículo queer, o currículo negro e o currículo feminista.</p> <p>[...] e dentro desse quesito do currículo queer que a gente trabalhou bastante em questão de gênero, inclusive, meu pré-projeto foi em cima de gênero, numa personagem midiática de uma produção brasileira, como uma travesti.</p> <p>Então, para mim, desde o terceiro ano, eu tenho essa representação de gênero e no quarto ano tem uma de umas matérias relacionadas a diversidade, então.</p>
<p>Havia uma disciplina específica para trabalhar a temática gênero?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Agora no quarto ano está tendo. A gente começou o primeiro semestre com questões racial e agora a gente vai entrar para debater questões de sexualidade, gênero. No segundo semestre.</p>	<p>Agora no quarto ano está tendo. A gente começou o primeiro semestre com questões racial e agora a gente vai entrar para debater questões de sexualidade, gênero.</p>
<p>Como a temática gênero pode ser trabalhada dentro do currículo universitário?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Olha, de muitas formas mesmo, porque a gente, inclusive, tem uma matéria relacionada a educação indígena, que dentro dessa matéria se pode trabalhar gênero. Dentro, inclusive, de matérias relacionadas a estágio. Eu digo que pedagogia precisaria muito ter conteúdos relacionados a gênero, porque pedagogia é uma matéria, é um tipo de trabalho voltada ao cuidado que socialmente sempre foi direcionada a mulheres. Então pedagogia tinha que ter essa base de gênero para poder trabalhar com o pessoal, então em si, o meu curso inteiro poderia ser trabalhado em cima disso.</p>	<p>Olha, de muitas formas mesmo, porque a gente, inclusive, tem uma matéria relacionada a educação indígena, que dentro dessa matéria se pode trabalhar gênero. Dentro, inclusive, de matérias relacionadas a estágio.</p> <p>Então pedagogia tinha que ter essa base de gênero para poder trabalhar com o pessoal, então em si, o meu curso inteiro poderia ser trabalhado em cima disso.</p>
<p>E dentro do currículo escolar como a temática gênero pode ser trabalhada?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Recentemente, eu fiz um pequeno plano de aula, é proposto para um professor nosso, que a turma teria que fazer, relacionado por Jardim, seria 1, 2 ou 3 que deveria ter uma temática de gênero ou a temática de raças. Eu trabalhei nesse plano de aula, um envolvimento de diferenças familiares usando um filme infantil que foi Rei</p>	<p>Recentemente, eu fiz um pequeno plano de aula, é proposto para um professor nosso, que a turma teria que fazer, relacionado por Jardim, seria 1, 2 ou 3 que deveria ter uma temática de gênero ou a temática de raças.</p> <p>[...] usando um filme infantil que foi Rei Leão, onde eu apresentaria diversas formas de família, já que, por exemplo, o protagonista, o filhotinho, ele foge da família principal dele. Acaba sendo adotado por 2 homens. São</p>

<p>Leão, onde eu apresentaria diversas formas de família, já que, por exemplo, o protagonista, o filhotinho, ele foge da família principal dele. Acaba sendo adotado por 2 homens. São animais, mas eles representam dois homens. Um homem negro e um homem branco. Isso é notório. Ele é criado por essa família de um casal homossexual basicamente. Então com essa temática o filme, eu iria apresentar diferentes formas de família para as crianças e pedir para elas trazerem de casa as diferentes formas de famílias que elas têm. Outro trabalho seria o filme da Moana, representando o protagonismo feminino. Tem diversas formas que pode estar usando mídia principalmente a gente.</p>	<p>animais, mas eles representam dois homens. Um homem negro e um homem branco. Isso é notório.</p> <p>Tem diversas formas que pode estar usando mídia principalmente a gente.</p>
<p>Você tem um conhecimento se isso é fácil de trabalhar com as crianças. Você já fez?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>É muito fácil. Eu como LGBT dentro de estágio, inclusive, eu nem precisei abordar esses temas com eles. As minhas crianças, basicamente, elas chegaram em mim e perguntaram se eu já tive ou se eu estava namorando, na época que eu fazia estágio, com alguma menina e eu disse que não. Daí elas viraram para mim, perguntaram e com menino tio você está? Elas são bem mais abertas a falar sobre isso do que com os adultos. Eu vejo que o problema principal de professores para falar sobre essa temática são os pais, e não em si, as crianças. É difícil, é porque tem casos aqui na cidade que houve perseguição para cima de professores que trabalharam sobre isso com crianças, então.</p>	<p>É muito fácil. Eu como LGBT dentro de estágio, inclusive, eu nem precisei abordar esses temas com eles. As minhas crianças, basicamente, elas chegaram em mim e perguntaram se eu já tive ou se eu estava namorando, na época que eu fazia estágio, com alguma menina e eu disse que não. Daí elas viraram para mim, perguntaram e com menino tio você está? Elas são bem mais abertas a falar sobre isso do que com os adultos.</p> <p>Eu vejo que o problema principal de professores para falar sobre essa temática são os pais, e não em si, as crianças. É difícil, é porque tem casos aqui na cidade que houve perseguição para cima de professores que trabalharam sobre isso com crianças, então.</p>
<p>Deixa eu te perguntar uma coisa, você sabe se dentro dessa perseguição aconteceu alguma coisa, se a secretária, se o município se posicionou a favor ou contra?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Não, não existe um posicionamento para ajudar nossos casos. Infelizmente não se tem ou a Secretaria dela se abstém ou elas colocam a gente contra a parede, não tem.</p>	<p>Não, não existe um posicionamento para ajudar nossos casos. Infelizmente não se tem ou a Secretaria dela se abstém ou elas colocam a gente contra a parede, não tem.</p>
<p>Considerações do entrevistado</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Eu acho que, por exemplo, meu trabalho voltado ao currículo queer, eu tive um pequeno artigo que eu fiz, que eu tenho intenção de aumentar ele para publicação, que seria a importância desse currículo dentro das escolas e,</p>	<p>Eu acho que, por exemplo, meu trabalho voltado ao currículo queer</p> <p>que seria a importância desse currículo dentro das escolas e, além desse currículo, fazer com que as crianças que são LGBT, a gente vê ser LGBT desde</p>

<p>além desse currículo, fazer com que as crianças que são LGBT, a gente vê ser LGBT desde infância compreendam que não é algo que a gente aprende a ser, a gente nasce. Essas crianças, elas vão conseguir se permanecer dentro da educação por uma coisa muito importante, já que a evasão escolar é muito grande. E que as outras crianças que não são LGBTs, mas se sentem diferente do restante. Por exemplo, um menino que é mais afeminado, uma menina que não se importa em usar maquiagem. Isso também é um tipo de representação para essas crianças se sentirem mais confortáveis em ser quem são, além desse currículo queer, por dentro das escolas são trabalho importante também pensando, é muito errado nisso, mas a gente sabe que a educação é voltada a isso, infelizmente, pensando no mercado de trabalho, porque essa Liberdade maior faz com que essas crianças cresçam adultos não tão ruim consigo mesmo. E consigam ir atrás de um serviço melhor para ele.</p>	<p>infância compreendam que não é algo que a gente aprende a ser, a gente nasce.</p> <p>Essas crianças, elas vão conseguir se permanecer dentro da educação por uma coisa muito importante, já que a evasão escolar é muito grande.</p> <p>é muito errado nisso, mas a gente sabe que a educação é voltada a isso, infelizmente, pensando no mercado de trabalho, porque essa Liberdade maior faz com que essas crianças cresçam adultos não tão ruim consigo mesmo. E consigam ir atrás de um serviço melhor para ele.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Roteiro elaborado, dados coletados e transcrito pela pesquisadora.

3.8 Quadro 8 – Entrevista Egresso 1

Quadro 8: Entrevista Egresso 1

O que você entende por gênero?	
Resposta	Discurso/Voz
<p>Gênero biológico, identidade, rolê queer, feminismo?</p>	<p>Gênero biológico, identidade, feminismo.</p>
Pode ficar à vontade para você discorrer no que você quiser.	
Resposta	Discurso/Voz
<p>Agora fiquei até perdido agora, como que eu vou discorrer essa parte de gênero? Gênero depende, eu trabalho muito com a identidade. Identidade do qual a pessoa vai me informar o que ela é, em termos gerais seria isso. Inclusive estou já estudando sobre isso, porque foi uma dúvida minha. Porque é gênero? mas gênero é identidade? gênero é biológico? a mulher é gênero? Então fui entender em termos gerais, para que eu possa explicar de onde eu venho, eu explico com uma identidade, como a pessoa se identifica. Não é pelo biológico, mas como ela se sente, como ser humano, sujeito.</p>	<p>Gênero depende, eu trabalho muito com a identidade. Identidade do qual a pessoa vai me informar o que ela é, em termos gerais seria isso.</p> <p>Porque é gênero? mas gênero é identidade? gênero é biológico? a mulher é gênero? Então fui entender em termos gerais, para que eu possa explicar de onde eu venho, eu explico com uma identidade, como a pessoa se identifica.</p> <p>Não é pelo biológico, mas como ela se sente, como ser humano, sujeito.</p>

Dentro do enquadramento social?	
Resposta	Discurso/Voz
<p>Isso, social, até como biológico mesmo, porque tem muita gente que tem um biológico, mas não se sente. Então eu não trabalho como biológico, masculino e feminino, eu não gosto, nem na escola. Eu gosto de trabalhar como pessoa. Quantas pessoas tem dentro da sala de aula, eu particularmente você, Como você chama? Aí a pessoa fala, é Diego? Não, meu nome pode ser o menino. Ah, é Marielle, então é ela. Então eu trabalho nessa perspectiva. A pessoa se identifica, fica confortável.</p>	<p>Isso, social, até como biológico mesmo, porque tem muita gente que tem um biológico, mas não se sente.</p> <p>Eu gosto de trabalhar como pessoa. Quantas pessoas tem dentro da sala de aula, eu particularmente você, Como você chama? Aí a pessoa fala, é Diego? Não, meu nome pode ser o menino. Ah, é Marielle, então é ela. Então eu trabalho nessa perspectiva. A pessoa se identifica, fica confortável.</p>
Você, antes dos seus estudos, considerava gênero como?	
Resposta	Discurso/Voz
<p>Antes dos meus estudos, eu considerava homem e mulher, gênero partindo do princípio da bíblia, porque eu tenho essa formação religiosa. Antes de ter essa formação científica, eu tive a formação religiosa, então Deus criou homem e mulher, gênero, biológico, e não como identidade. Pra mim foi uma dificuldade muito grande separar esses dois lados.</p>	<p>Antes dos meus estudos, eu considerava homem e mulher, gênero partindo do princípio da bíblia, porque eu tenho essa formação religiosa.</p> <p>Pra mim foi uma dificuldade muito grande separar esses dois lados.</p>
Dentro dessa linha ainda, qual sua visão de gênero dentro da estrutura social? Não estrutura social econômica. Estrutura social que a gente tem dentro de conceito de sociedade, de democracia, de Estado, dentro dessa temática.	
Resposta	Discurso/Voz
<p>Pra mim gênero dentro dessa sociedade é uma situação muito delicada, porque ainda é levado para o biológico, né? E eu percebo e noto e sinto, porque eu percebo, noto como pesquisador e professor, sinto como sujeito, né? Que pela estrutura social ainda é um campo a ser labutado, porque é um tabu hoje devido às questões religiosas e princípios políticos, inclusive, porque é um campo de debate que veio a florar agora, e no campo social as pessoas são muito leigas pra poder entender o que é a questão de gênero e gênero, né? Então, ainda é um campo a ser labutado. Não sei se eu respondi bem.</p>	<p>Pra mim gênero dentro dessa sociedade é uma situação muito delicada, porque ainda é levado para o biológico, né?</p> <p>Que pela estrutura social ainda é um campo a ser labutado, porque é um tabu hoje devido às questões religiosas e princípios políticos, inclusive, porque é um campo de debate que veio a florar agora, e no campo social as pessoas são muito leigas pra poder entender o que é a questão de gênero e gênero, né? Então, ainda é um campo a ser labutado.</p>
Por que com relação à sociedade, gênero era visto mesmo, ainda é visto biologicamente, né? Homem, mulher, rosa, azul, né?	
Resposta	Discurso/Voz
<p>É, porque enquanto você fala, a primeira coisa que vem na minha cabeça eu lembro do desgoverno, né? Então, assim, é muito complicado você trabalhar com a questão da sociedade, porque você não esquece, você esquece de 2015, você esquece de 2014, você lembra do desgoverno, Damares Menino veste azul,</p>	<p>É, porque enquanto você fala, a primeira coisa que vem na minha cabeça eu lembro do desgoverno, né?</p> <p>A igreja, então assim, parece que você dá um branco total, e aí você fala assim, gênero social é preconceito, entende?</p>

menina veste rosa. A igreja, então assim, parece que você dá um branco total, e aí você fala assim, gênero social é preconceito, entende?	
Como o conceito de gênero se formou na história contemporânea? Você tem conhecimento disso?	
Resposta	Discurso/Voz
<p>Tenho, e não tenho, porque o povo não tem tudo, né? Eu lembro que a gente estudou um pouquinho na graduação, não dei muito moral na época, né! Aí eu estudei um pouquinho no mestrado, assim, bem distante, e agora eu estou voltando, né! Mas eu lembro que foi em 80, 1980 pra cá, depois do estudo da Judith Butler, né! Outros autores também. Entre as discussões entre o movimento feminista e o movimento homossexual, e aí depois veio a teoria queer, que inclui todos os grupos, e aí o Guacira Lopes Louro com a Scott, o que mais, a outra? A mulher, a mulher, adoro ela, gente, do Falas Excluídas lá, gente, como que ela chama Michelle Perrot, então é esse movimento assim, mas.... Eu preciso ter mais domínio de fala pra falar, mas eu sei que é esse de 80 pra cá que foi esse fortalecimento. Em 2002 foi o primeiro artigo LGBT que teve no Brasil. Agora o nome do autor eu não lembro.</p>	<p>Eu lembro que a gente estudou um pouquinho na graduação, não dei muito moral na época, né? Aí eu estudei um pouquinho no mestrado, assim, bem distante, e agora eu estou voltando, né? Mas eu lembro que foi em 80, 1980 pra cá, depois do estudo da Judith Butler, né? Outros autores também. Entre as discussões entre o movimento feminista e o movimento homossexual, e aí depois veio a teoria queer, que inclui todos os grupos, e aí o Guacira Lopes Louro com a Scott, o que mais, a outra?</p> <p>Eu preciso ter mais domínio de fala pra falar, mas eu sei que é esse de 80 pra cá que foi esse fortalecimento. Em 2002 foi o primeiro artigo LGBT que teve no Brasil. Agora o nome do autor eu não lembro.</p>
Quando na sua formação acadêmica se falou em gênero, havia uma disciplina específica pra trabalhar essa temática?	
Resposta	Discurso/Voz
<p>Havia e não havia. Havia, trabalhou, mas trabalhou muito superficial. Era um campo de muita necessidade, devido às meninas da Falas, né? Porque era o movimento, aí, porque eu sou feminista. Então, falou, mas não falou tão claramente, porque eu tinha, lembro disso, pra aprofundar e pra se identificar. E tinha uma disciplina no quarto, diversidade. Todas, a professora trabalhou mais de gênero, gênero e questão racial e educação especial foi em outra disciplina.</p>	<p>Havia e não havia. Havia, trabalhou, mas trabalhou muito superficial.</p> <p>Então, falou, mas não falou tão claramente, porque eu tinha, lembro disso, pra aprofundar e pra se identificar. E tinha uma disciplina no quarto, diversidade. Todas, a professora trabalhou mais de gênero, gênero e questão racial</p>
Como a temática gênero pode ser trabalhada dentro do currículo do curso universitário? Qual é a sua visão de trabalhar essa disciplina dentro do currículo? Você pode ficar à vontade.	
Resposta	Discurso/Voz
<p>Eita! Vamos refazer o currículo da Pedagogia. O ponto pra poder ser trabalhado, eu acho que... Eu tenho uma grande crítica entre os professores, que é assim, quando a gente chega na universidade, a gente desconstrói tudo. Não tem como você (puf)... Igual acontece no primeiro ano, aquele descarrego. Quando... Eu vou falar por</p>	<p>O ponto pra poder ser trabalhado, eu acho que... Eu tenho uma grande crítica entre os professores, que é assim, quando a gente chega na universidade, a gente desconstrói tudo. Não tem como você (puf)... Igual acontece no primeiro ano, aquele descarrego. Eu vou falar por mim na sala de aula. Lá no ensino médio, pra poder trazer.</p>

mim na sala de aula. Lá no ensino médio, pra poder trazer. Quando eu cheguei na sala de aula, no ensino médio, eu tinha 25 anos. Meus alunos só choravam. E a primeira coisa que eu fiz foi parar o meu planejamento pra ouvir meus alunos. Por que que eles choravam? Eles choravam mesmo. E eu lá pra mim dar aula, eles gostavam de ficar no quarto, **então eu utilizei três aulas minhas pra identificar o que estava acontecendo. Então, levei um joguinho bobinho de ensino fundamental. Qual a cor que você gosta? Que tipo de música que você gosta? Joga o dado pra cima. E eles não conseguiram me dizer sobre isso. E aí, eu comecei a trabalhar sobre formação pessoal. Lembro que eu levava assim... Por que? O que é que você acorda às 5 da manhã, toma banho, pega uma roupa bonita, passa maquiagem toma café da manhã e vem pra escola.** Vocês não faltam. Vocês matam a aula. Mas faltar na escola, vocês não faltam. **Você fala que não gosta de escola, mas não perde uma aula. Aí eles falam assim, pra ser gente, pra não sei o que, pra não, não, não. Pra ter um nome, assim. Aí eu ia lá, mas você não tem seu nome? Eu ia arriscar o nome. Identidade. Então, identidade você tem. Ah, mas porque eu quero ser alguém. Peraí, mas você já não é um sujeito.** Você talvez não tenha o diploma, ou a profissão. **E no curso agora, é você identificar a raiz. Qual que é a raiz? Que tipo de público tá na minha sala? É evangélico, é protestante, é... Eu coloco isso porque isso é uma coisa importante, não tem nada a ver com gênero, mas tem a ver também. É preto, é branco, é mulher, é homem, é gay. E sem você invadir a privacidade do outro, mas você chamar atenção pra aquela situação.** É você falar assim, olha, é, tudo bem, somos acostumados dentro da história como um homem e uma mulher. Mas, há outras identidades. Aí vai vir aquele laboroso. Vamos conversar, calma, calma, vamos lá. Há outras, outras personalidades. Né, **muitas coisas, a história não sabe. Então, é encontrar um diagnóstico, pra você respeitar todo mundo. Acho que deve-se a respeito, tem que ser o primeiro lugar de tudo. E você ir desconstruindo, porque se você desconstruir de uma vez doe, e aí acontece a não aprendizagem. Mas se você ir devagar, não, pera aí, calma, tudo bem, nós estamos tratando de religião. Vamos separar agora a religião, da questão da identidade, da questão de**

Quando eu cheguei na sala de aula, no ensino médio, eu tinha 25 anos. Meus alunos só choravam. E a primeira coisa que eu fiz foi parar o meu planejamento pra ouvir meus alunos.

então eu utilizei três aulas minhas pra identificar o que estava acontecendo. Então, levei um joguinho bobinho de ensino fundamental. Qual a cor que você gosta? Que tipo de música que você gosta? Joga o dado pra cima. E eles não conseguiram me dizer sobre isso. E aí, eu comecei a trabalhar sobre formação pessoal. Lembro que eu levava assim... Por que? O que é que você acorda às 5 da manhã, toma banho, pega uma roupa bonita, passa maquiagem toma café da manhã e vem pra escola.

Você fala que não gosta de escola, mas não perde uma aula. Aí eles falam assim, pra ser gente, pra não sei o que, pra não, não, não. Pra ter um nome, assim. Aí eu ia lá, mas você não tem seu nome? Eu ia arriscar o nome. Identidade. Então, identidade você tem. Ah, mas porque eu quero ser alguém. Peraí, mas você já não é um sujeito.

E no curso agora, é você identificar a raiz. Qual que é a raiz? Que tipo de público tá na minha sala? É evangélico, é protestante, é... Eu coloco isso porque isso é uma coisa importante, não tem nada a ver com gênero, mas tem a ver também. É preto, é branco, é mulher, é homem, é gay. E sem você invadir a privacidade do outro, mas você chamar atenção pra aquela situação

muitas coisas, a história não sabe. Então, é encontrar um diagnóstico, pra você respeitar todo mundo. Acho que deve-se a respeito, tem que ser o primeiro lugar de tudo. E você ir desconstruindo, porque se você desconstruir de uma vez doe, e aí acontece a não aprendizagem.

Mas se você ir devagar, não, pera aí, calma, tudo bem, nós estamos tratando de religião. Vamos separar agora a religião, da questão da identidade, da questão de quem é você, do teu corpo, do teu sentimento, dos seus prazeres, né? Eu acho que pegar um pouco mais leve aí na questão, em vez de bater muito, você ser mais tranquilo, ter mais domínio do conteúdo, pra você movimentar e inserir, porque a grande questão é a aceitação.

É a aceitação que existe em outras identidades. Eu acho que eu começaria aí, né, isso é um debate teórico também, um debate teórico, pra mim, é, precisa teoria e precisa prática. Não adianta falar que eu sou feminista, aqui, mas eu excluo a mulher no trânsito. Então, com que tipo de feminista eu sou? Se eu sou gay, por exemplo, alguém afeminado, como é que eu vou excluir o gay padrão?

não tem como estudar mil anos de estudo dentro de um ano. Mas trazer os grandes clássicos e debates, oficinas, filmes, muitos diálogos, porque isso faz bem é acolhedor, poder ter isso no curso de pedagogia.

A teoria queer entra aí né? Estranho, e não, eu estou desconstruindo esse lado. Eu não preciso falar mal do outro para poder ganhar espaço. De ninguém. Eu

quem é você, do teu corpo, do teu sentimento, dos seus prazeres, né? Eu acho que pegar um pouco mais leve aí na questão, em vez de bater muito, você ser mais tranquilo, ter mais domínio do conteúdo, pra você movimentar e inserir, porque a grande questão é a aceitação. Não é você, a pessoa, deixar de ser mulher e começar, não. **É a aceitação que existe em outras identidades. Eu acho que eu começaria aí, né, isso é um debate teórico também, um debate teórico, pra mim, é, precisa teoria e precisa prática. Não adianta falar que eu sou feminista, aqui, mas eu excluo a mulher no trânsito. Então, com que tipo de feminista eu sou? Se eu sou gay, por exemplo, alguém afeminado, como é que eu vou excluir o gay padrão?** Então, eu tenho que repensar muitas vezes. E o currículo, ele é construído a partir das nossas vivências também. Porque o nosso eu, ele nunca sai da frente. Por mais que você queira, ele não sae pode estar ali. E é onde pesa, muita coisa né? Então, trazer, assim, **não tem como estudar mil anos de estudo dentro de um ano. Mas trazer os grandes clássicos e debates, oficinas, filmes, muitos diálogos, porque isso faz bem. é acolhedor, poder ter isso no curso de pedagogia.** Olha, tem uma coisa besta, o pedagogo é diferenciado. Eu trabalhava no segundo ano. Aí eu cheguei na sala de aula, com uma calça pantalone, todo bonitinho, ao meu ver né, Tio, que calça é essa? Falei assim, menino, está feio. Porque que essa calça foi muito cara. Não, tio, está linda essa calça, mas é diferente. Falei, é diferente? Ela é larga. Falei, é, mas está feio? porque se estiver feio, vou sair daqui a pouco, vou acabar a aula e vou lá trocar, aí eu falei assim, Não, tio, está muito bonita. Fiquei bem? Ficou, tio. Sabe o que é? É que cada um tem um estilo. Você gosta de usar shorts, mas o fulano ali está de calça. Eu estou de calça pantalone, porque eu trabalho quatro turnos, então para mim é mais confortável, não me machuca. Mas o outro gosta de usar chinela, e você tênis. Então cada um tem seu estilo. Então tá bom. Aí todo dia eu ia com uma calça diferente, mais afeminada, porque eu sempre vou mesmo né. Aí uma professora veio contar pra mim assim: meus alunos veio perguntar para mim porque você usa uma calça diferente? Ah, porque ele gosta. Eu falei, não, meu amor, não é porque eu gosto, tem que explicar que as pessoas têm estilos diferentes. Isso é uma forma correta de se ensinar naquela faixa etária, claro. Então para você ver, a questão de um

preciso ter cautela para poder responder dentro do que é possível responder, dentro do que é permitido ali na escola.

Não é você falar machista, porque talvez as pessoas não entendam o que é isso. Mas é você fazer a pessoa refletir de fato a ação dela. Porque qual é maior? Eu ganhar essa pessoa com pra reflexão ou eu ganhar ela para a violência? E para a ignorância? Então, vamos compartilhar. Já que estamos ainda, na labuta, vamos lutar em questões mais éticas, mais coerentes, com aquilo que o Paulo Freire fala, né. Com a educação libertadora. Acredito nisso.

<p>pedagogo sendo também o sujeito, e de alguém que está distante, e talvez não queira aprender. Porque a primeira reação que você tem é de criticar o diferente. A teoria queer entra aí né? Estranho, e não, eu estou desconstruindo esse lado. Eu não preciso falar mal do outro para poder ganhar espaço. De ninguém. Eu preciso ter cautela para poder responder dentro do que é possível responder, dentro do que é permitido ali na escola. E fora, quando há algumas questões de machismo, essas coisas. Não é você falar machista, porque talvez as pessoas não entendam o que é isso. Mas é você fazer a pessoa refletir de fato a ação dela. Porque qual é maior? Eu ganhar essa pessoa com pra reflexão ou eu ganhar ela para a violência? E para a ignorância? Então, vamos compartilhar. Já que estamos ainda, na labuta, vamos lutar em questões mais éticas, mais coerentes, com aquilo que o Paulo Freire fala, né. Com a educação libertadora. Acredito nisso.</p>	
<p>Dentro do currículo escolar, como a temática gênero pode ser trabalhada? Lá no seu trabalho. Lá no seu currículo. Lá dentro da sala de aula?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Sujeitos. Eu trabalho com sujeitos. Pessoas. Não com menino, menina. Pessoas. Grupos. Sempre de dois. Grupo dois ou três. Sempre trabalho, quando eu vou colocar de duplo, um menino e uma menina, eu não deixo eles escolherem. Se não, eles escolhem o coleguinha. Porque eles já estão acostumados a ter aquele que tem mais familiaridade. Então, aquele que eu percebo que eles não conversam, eu uno. E aí eu sempre dou aquela pincelada, né? Eu levo uma leitura deleite, né? Igual aquele cabelo de Lelê. No livro, o cabelo de Lelê não fala sobre se ele é ela ou ele. Eu falo, Lelê. Lelê não gosta do que vê. Por que tantos cachinhos? A pergunta se mantém, sem saber o que fazer. Aí eu falo, a primeira coisa que fala Tio, é menino ou menina? Aí eu falo assim, ah pode ser menino, mas pode ser menina também. Mas ele casa com o menino? Aí eu falo, pode ser menina, mas pode ser menino também. Mas cada um com a sua responsabilidade e autonomia, não é? É. Porque, olha, presta atenção, falo pra eles. Se cada um, por exemplo, tiver as vontades dentro daquilo que ele entende, vai adiantar alguém falar alguma coisa? Ah, não pode? Não. Então a gente tem que ter autoconhecimento do próprio gosto, do próprio corpo, para</p>	<p>Sujeitos. Eu trabalho com sujeitos. Pessoas. Não com menino, menina. Pessoas. Grupos. Sempre de dois. Grupo dois ou três. Sempre trabalho, quando eu vou colocar de duplo, um menino e uma menina, eu não deixo eles escolherem. Se não, eles escolhem o coleguinha. Porque eles já estão acostumados a ter aquele que tem mais familiaridade. Então, aquele que eu percebo que eles não conversam, eu uno.</p> <p>No livro, o cabelo de Lelê não fala sobre se ele é ela ou ele. Eu falo, Lelê. Lelê não gosta do que vê. Por que tantos cachinhos? A pergunta se mantém, sem saber o que fazer. Aí eu falo, a primeira coisa que fala Tio, é menino ou menina? Aí eu falo assim, ah pode ser menino, mas pode ser menina também.</p> <p>Mas cada um com a sua responsabilidade e autonomia, não é? É. Porque, olha, presta atenção, falo pra eles. Se cada um, por exemplo, tiver as vontades dentro daquilo que ele entende, vai adiantar alguém falar alguma coisa? Ah, não pode? Não. Então a gente tem que ter autoconhecimento do próprio gosto, do próprio corpo, para a gente poder dar uma opinião sobre.</p> <p>Geralmente isso é os maior, quarto ou quinto. Nos outros eu falo, pode ser menino e pode ser menina. Parou aí, né? Porque tem coisas que a gente não pode falar e aí vira uma bola de neve. Então a gente mantém o que dá</p> <p>Eu sempre levo alguma referência. Olha eu. Eu gosto de pintar as unhas. Eu gosto de colocar cílios. Eu</p>

a gente poder dar uma opinião sobre. Geralmente isso são os maiores quartos ou quinto. Nos outros eu falo, pode ser menino e pode ser menina. Parou aí, né? Porque tem coisas que a gente não pode falar e aí vira uma bola de neve. Então a gente mantém o que dá. Então eu sempre levo uma contação de história para dar uma despertada. Olha eu. **Eu sempre levo alguma referência. Olha eu. Eu gosto de pintar as unhas. Eu gosto de colocar cílios. Eu gosto de maquiagem. Eu gosto da cor rosa. Tio, eu também gosto da cor rosa. Falei, é uma cor bonita, né? É, tio.** Eu tenho uma camiseta rosa. Falei, pois é. **Meu aniversário foi uma borboleta. E eles viram, né? Eles acompanham, os pais acompanham meus “stories” tudo. Danço, to nem ae, é minha vida. Lá eu trabalho bonitinho. Fora eu sou o Diego, eu posso fazer qualquer outra coisa.** Tio você dança bem, aniversário bonito. E tinha rosa eu falei. Vocês viram que tinha rosa. É a cor do tio. O tio adora rosa. **Então assim, eu vou pincelando e alfinetando. E quando eu vejo que tem uma coisa muito forte, assim, viado, eu, oi? Vamos trabalhar aqui. Volta aqui, criança. Vem aqui. Vamos aqui. Vamos escrever essa palavra aí? Viado, viado. O que é viado? Ah, tio, viado. Viado. Viado é animal. Ah, tô trabalhando com animal na sala de aula? Não. Agora, quando a gente quer chamar alguém de outro nome, há nomes eu falo pra eles. Como que ele chama? Fulano. E? E ela. Então ela tem nome, ela tem identidade. Agora, as questões dela. É? Dela. Aí no ensino médio eu expliquei assim. Falaram, viado, por que é que tudo aquilo que é ruim vocês chamam de viado? Perguntei pra eles. Me incomoda. Não porque eu sou. Falei porque lá é mais aberto, né? Porque eu sou, eu sou do grupo. Isso independente de eu estar aqui com vocês, porque nós éramos muito amigos. **Assim, foi muito bom trabalhar no ensino médio. Se eu pudesse, eu voltaria mil vezes. Mas tudo que é ruim, você fala assim, ô viado, ô viado. E aí, viado, tudo que você fala aqui é viado. Mas viado, quando você fala da pessoa viado, da pessoa gay, então vamos mudar o nome aos bois. Gay, é... você chama de viado como nojo, mas você chamam o menino de viado. Eu tenho duas opções e sugestão. Ou vocês atraem um de vocês, e isso também pode ocorrer. Ou é porque vocês desconhecem, ou porque realmente é um preconceito. Aí vocês me dão a resposta agora. Porque aí vamos****

gosto de maquiagem. Eu gosto da cor rosa. Tio, eu também gosto da cor rosa. Falei, é uma cor bonita, né? É, tio.

Meu aniversário foi uma borboleta. E eles viram, né? Eles acompanham, os pais acompanham meus “stories” tudo. Danço, to nem ae, é minha vida. Lá eu trabalho bonitinho. Fora eu sou o Diego, eu posso fazer qualquer outra coisa.

Então assim, eu vou pincelando e alfinetando. E quando eu vejo que tem uma coisa muito forte, assim, viado, eu, oi? Vamos trabalhar aqui. Volta aqui, criança. Vem aqui. Vamos aqui. Vamos escrever essa palavra aí? Viado, viado. O que é viado? Ah, tio, viado. Viado. Viado é animal. Ah, tô trabalhando com animal na sala de aula? Não. Agora, quando a gente quer chamar alguém de outro nome, há nomes eu falo pra eles. Como que ele chama? Fulano. E? E ela. Então ela tem nome, ela tem identidade. Agora, as questões dela. É? Dela.

no ensino médio eu expliquei assim. Falaram, viado, por que é que tudo aquilo que é ruim vocês chamam de viado? Perguntei pra eles. Me incomoda. Não porque eu sou. Falei porque lá é mais aberto, né?

Assim, foi muito bom trabalhar no ensino médio. Se eu pudesse, eu voltaria mil vezes. Mas tudo que é ruim, você fala assim, ô viado, ô viado. E aí, viado, tudo que você fala aqui é viado. Mas viado, quando você fala da pessoa viado, da pessoa gay, então vamos mudar o nome aos bois. Gay, é... você chama de viado como nojo, mas você chamam o menino de viado. Eu tenho duas opções e sugestão. Ou vocês atraem um de vocês, e isso também pode ocorrer. Ou é porque vocês desconhecem, ou porque realmente é um preconceito. Aí vocês me dão a resposta agora. Porque aí vamos desconstruir, porque ninguém aqui é obrigado a sofrer bulying pro resto da vida, porque você desconhece, porque você não quer aprender.

Uma coisa é o seu direito de não querer se envolver com alguém do gênero ou da opção sexual. Opção não. Opção não tem. Da condição sexual. A outra coisa é você não ter o respeito.

eu cheguei em sala de aula que eram meninos imaturos, medrosos. E com muito preconceito com eles. Que eu não vou conseguir. Que eu não posso. Que eu não sei. E eu me vi muito ali. E eu falei assim, nossa, faz tanto tempo que eu não tô aqui e eu tô me vendo aqui. E eu falei eu enquanto professor, é meu dever, porque eu venho de escola pública, onde os pais deles me pagam pra estar aqui. E eu também pago pra estar aqui. E eu falei, eu não posso deixar isso. Então assim, foi um movimento de docente meu, que eu falei eu não posso abandonar.

A teoria não funciona. Funciona. Aqui ó, foi o conhecimento teórico. Eu contava o que eles me

desconstruir, porque ninguém aqui é obrigado a sofrer bullying pro resto da vida, porque você desconhece, porque você não quer aprender. Uma coisa é o seu direito de não querer se envolver com alguém do gênero ou da opção sexual. Opção não. Opção não tem. Da condição sexual. A outra coisa é você não ter o respeito. Porque o respeito é essencial. E aí eu brigo. Inclusive, nós fizemos um teatro justamente sobre essa situação. Dabel, eu tenho até fotos, nós trabalhamos sobre o direito da mulher. Da mulher crente. Do homem gay. E do preto. Foi lindo. Eu lembro que eu chamei a Estela. Estela foi. E aí a gente ia ser referência pro estado de São Paulo, a Maria Silva contou que ela foi lá assistir, pós-pandemia, que o aluno de ensino médio de uma escola estadual aqui fizeram um teatro, que tinha referências teóricas. E foi muito bonito. E levei a Bíblia também. E aí no final eu recitei. “Ainda que eu falasse a língua dos homens, sem esse amor, nada serviria, mas com tudo fica fé” E a gente ia ser referência pro estado de São Paulo. Ficou muito bonito. Pra mim foi o maior. Até hoje, e olha que eu já fiz teatro com os meninos. Pra mim foi o maior. Não, não tem Dabel, amadurecimento é aí que tá o xis da questão, **eu cheguei em sala de aula que eram meninos imaturos, medrosos. E com muito preconceito com eles. Que eu não vou conseguir. Que eu não posso. Que eu não sei. E eu me vi muito ali. E eu falei assim, nossa, faz tanto tempo que eu não tô aqui e eu tô me vendo aqui. E eu falei eu enquanto professor, é meu dever, porque eu venho de escola pública, onde os pais deles me pagam pra estar aqui. E eu também pago pra estar aqui. E eu falei, eu não posso deixar isso. Então assim, foi um movimento de docente meu, que eu falei eu não posso abandonar.** E aí, eles só iam na minha aula. Aí começou a gerar um burburinho. Não, mas só vai na aula do Diego. Por que? Porque lá eu soltava. Eu deixava eles falar. Deixava. Toda situação eu deixava eles falar. Alguns se retiam, eu deixava no cantinho. Só que aí eles falavam. Deixava a vontade. Aí eu conseguia com o conhecimento teórico. **A teoria não funciona. Funciona. Aqui ó, foi o conhecimento teórico. Eu contava o que eles me falavam. Eu dava aquela enxugada. Dava o meu conteúdo. A proposta. Dava aquilo que eles me davam naquele momento. E cumpria meu objetivo. Então assim, talvez seja maior por esse significado. Foi minha**

falavam. Eu dava aquela enxugada. Dava o meu conteúdo. A proposta. Dava aquilo que eles me davam naquele momento. E cumpria meu objetivo. Então assim, talvez seja maior por esse significado. Foi minha primeira experiência. E foi de um resultado tão honrado.

primeira experiência. E foi de um resultado tão honrado.	
A temática gênero, sendo ou não trabalhada, qual o impacto no exercício da sua profissão?	
Resposta	Discurso/Voz
<p>Muito grande. Ela, eu acho, que a educação parte da identidade. É como eu disse, gênero, identidade, daquilo que eu...Aí, leva a autonomia. A identidade leva a autonomia e você consegue tirar vozes que te cercam, né, que te ensinam e você começa a se identificar. Então, ela é, pode ou não ser trabalhada, pode ou não, mas ela é o carro-chefe da escola. Ao meu ver, não por ser, é porque ela é o movimento. É ali que a criança, o adolescente se encontra. A escola e essa identificação é a primeira oportunidade que eles têm de serem eles. Por que todas as vezes que vão para escola, eles são eles naquela bagunça, na gritaria, quando eles vão para fora eles são os pais, os tios, outras vozes, eles se esquecem, eles se vendem. Trabalhada ou não, ela é o carro-chefe. Não trabalhada, há consequências negativas, como muitas pessoas se casam com mulheres e gostam de homens e as mulheres também que gostam de mulheres e se casam com homens pra poder manter o padrão. Isso é muito triste, né. Mas trabalhada é muito mais valoroso, mesmo que a pessoa seja hétero. Eu acho válido ser hétero, mas quando ela tem a habilidade de se identificar como sujeito e diz não, eu sou simpatizante, porque eu não aceito, é um defeito meu, as pessoas me aceitarem e outro não. Ah, porque tudo deve ser igual você? Não, cada um tem seu lugar de fala. Eu fui privilegiado, pois eu tive professores que garraram minha mão ali, deram uns tapinhas na cara e vamo embora, né. Eu tive pessoas que realmente preocupa com a educação na universidade, e que foi, vamo Diego, né Doracina, Estela, Lidiane, Lucélia, nos corredores aqui com vocês, Dabel, Lisandra, Angela Duran, então assim foi o que me desafiaram né. E vocês aceitaram essa mudança, porque essa questão de gênero, foi aqui que eu aprendi, foi aqui que eu me modifiquei. Ai foi no mestrado, que eu me abri, agora me encontrei. E eu não abro mão, já abri mão de tudo. Já abri mão de namoro, já abri mão de paquera, já abri mão da minha família, já abri mão de tudo, mas eu não abro mão. E na escola é a mesma coisa, eu não abro mão de estudar gênero, eu trabalho, vou trabalhar, Vamos trabalhar gênero hoje, Não, é nas entrelinhas que eu vou dando a minha, se eu não posso trabalhar abertamente, vou trabalhar dentro de alguns contextos que eu consigo trabalhar.</p>	<p>Muito grande. Ela, eu acho, que a educação parte da identidade. É como eu disse, gênero, identidade, daquilo que eu...Aí, leva a autonomia. A identidade leva a autonomia e você consegue tirar vozes que te cercam, né, que te ensinam e você começa a se identificar.</p> <p>Então, ela é, pode ou não ser trabalhada, pode ou não, mas ela é o carro-chefe da escola. Ao meu ver, não por ser, é porque ela é o movimento. É ali que a criança, o adolescente se encontra. A escola e essa identificação é a primeira oportunidade que eles têm de serem eles. Eles são eles naquela bagunça, na gritaria, quando eles vão para fora eles são os pais, os tios, outras vozes, eles se esquecem, eles se vendem.</p> <p>Não trabalhada, há consequências negativas, como muitas pessoas se casam com mulheres e gostam de homens e as mulheres também que gostam de mulheres e se casam com homens pra poder manter o padrão. Isso é muito triste, né. Mas trabalhada é muito mais valoroso, mesmo que a pessoa seja hétero. Eu acho válido ser hétero, mas quando ela tem a habilidade de se identificar como sujeito e diz não, eu sou simpatizante, porque eu não aceito, é um defeito meu, as pessoas me aceitarem e outro não. Ah, porque tudo deve ser igual você? Não, cada um tem seu lugar de fala.</p> <p>Eu fui privilegiado, pois eu tive professores que garraram minha mão ali, deram uns tapinhas na cara e vamo embora, né. Eu tive pessoas que realmente preocupa com a educação na universidade,</p> <p>Ai foi no mestrado, que eu me abri, agora me encontrei. E eu não abro mão, já abri mão de tudo. Já abri mão de namoro, já abri mão de paquera, já abri mão da minha família, já abri mão de tudo, mas eu não abro mão. E na escola é a mesma coisa, eu não abro mão de estudar gênero, eu trabalho, vou trabalhar, Vamos trabalhar gênero hoje, Não, é nas entrelinhas que eu vou dando a minha, se eu não posso trabalhar abertamente, vou trabalhar dentro de alguns contextos que eu consigo trabalhar.</p>

<p>Não, é nas entrelinhas que eu vou dando a minha, se eu não posso trabalhar abertamente, vou trabalhar dentro de alguns contextos que eu consigo trabalhar.</p>	
<p>Você tem mais alguma coisa para colocar?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>(gargalhando) Não, vou finalizar assim. Mas a minha perspectiva que eu adoto é que, se Deus quiser, se Deus quiser não, Ele é maravilhoso, mas o mundo vai mudar essa perspectiva da identidade. Nós precisamos. Esse movimento LGBTQIA+, por isso que eu falo, eu tenho que sair daqui, eu vou pro doutorado eu preciso do título pra me fixar na universidade e ae sim, contribuir de fato, eu já pego como lema, como vida e não como militância, militância eu não gosto, mas como militância você bate e tem coisa que não pode bater, porque as pessoas já estão cansadas de apanhar, então você tem que ensinar, e eu sou pedagogo pra isso. Eu acredito que a gente fazendo esse movimento de não esconder minha identidade, e de ter realmente ela dentro de mim, isso já é modificador, é singular, e se eu conseguir levar isso para o doutorado, pós-doc, universidade pública e escola, nós vamos ter uma geração mais legal.</p>	<p>(gargalhando) Não, vou finalizar assim. Mas a minha perspectiva que eu adoto é que, se Deus quiser, se Deus quiser não, Ele é maravilhoso, mas o mundo vai mudar essa perspectiva da identidade. Nós precisamos. Esse movimento LGBTQIA+, por isso que eu falo, eu tenho que sair daqui, eu vou pro doutorado eu preciso do título pra me fixar na universidade e ae sim, contribuir de fato, eu já pego como lema, como vida e não como militância, militância eu não gosto, mas como militância você bate e tem coisa que não pode bater, porque as pessoas já estão cansadas de apanhar, então você tem que ensinar, e eu sou pedagogo pra isso. Eu acredito que a gente fazendo esse movimento de não esconder minha identidade, e de ter realmente ela dentro de mim, isso já é modificador, é singular, e se eu conseguir levar isso para o doutorado, pós-doc, universidade pública e escola, nós vamos ter uma geração mais legal.</p>

Fonte: Roteiro elaborado, dados coletados e transcrito pela pesquisadora.

3.9 Quadro 9 – Entrevista Egresso 2

Quadro 9 – Entrevista Egresso 2

<p>Quando você cursou a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, aqui no campus de Paranaíba, em Pedagogia, você cursou o Projeto Pedagógico de que ano você se lembra? Quais as disciplinas mais ou menos que você tinha?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/voz</p>
<p>As disciplinas, tinha sim a diversidade de gênero, tínhamos essa disciplina, mas agora eu não consigo mencionar os autores, era breves pinceladas referentes aos autores, não havia aquele aprofundamento sobre a discussão.</p>	<p>As disciplinas, tinha sim a diversidade de gênero, tínhamos essa disciplina, não havia aquele aprofundamento sobre a discussão</p>
<p>Então dentro dessa circunstância, o que você entende por gênero?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>É vou ser sincera em dizer, tenho muito o que aprender, inclusive vejo dentro de sala de aula essa necessidade de aprendizagem para tal discussão, tanto com a criança que ela já está percebendo né, todo esse movimento tem sim essa</p>	<p>É vou ser sincera em dizer, tenho muito o que aprender, inclusive vejo dentro de sala de aula essa necessidade de aprendizagem para tal discussão, tanto com a criança que ela já está percebendo né, todo esse movimento tem sim essa necessidade de abordar com a criança, mas também vejo que há</p>

necessidade de abordar com a criança, mas também vejo que há tabus, muitos tabus, dependendo da situação você tem que ter cautela como falar e com quem falar, há o tabu dentro da escola.	tabus, muitos tabus, dependendo da situação você tem que ter cautela como falar e com quem falar, há o tabu dentro da escola.
E para você, o que você entende como gênero pessoalmente falando assim, dentro da sua formação?	
Resposta	Discurso/Voz
Ah sim, pessoalmente ah gênero para mim ah é respeito, é respeito muito, inclusive como mãe, eu já converso com meus filhos desde pequenos né, que há, numa linguagem bem simples ah que há pessoas que nascem com determinados gêneros, porém elas ao longo do tempo né elas ah elas demonstram né, elas nasceram com aquele gênero mas elas demonstram a opção por um outro gênero né.	Ah sim, pessoalmente ah gênero para mim ah é respeito, é respeito muito, inclusive como mãe, eu já converso com meus filhos desde pequenos né, que há, numa linguagem bem simples ah que há pessoas que nascem com determinados gêneros, porém elas ao longo do tempo né elas ah elas demonstram né, elas nasceram com aquele gênero mas elas demonstram a opção por um outro gênero né.
Entendi, então qual a sua visão de gênero dentro da estrutura social, o que você acha?	
Resposta	Discurso/Voz
A minha visão, sendo bem sincera, deixo a desejar, deixo a desejar, que eu não aprofundei, então assim, era pra cumprir mesmo as disciplinas, então sou sincera, não tenho conhecimento, então o que eu preciso ah é no momento eu busco a informação com as pessoas dentro da área que conhecem, dentro desse quesito sou, pausa leiga vamos dizer assim.	A minha visão, sendo bem sincera, deixo a desejar, deixo a desejar, que eu não aprofundei, então assim, era pra cumprir mesmo as disciplinas, então sou sincera, não tenho conhecimento, então o que eu preciso ah é no momento eu busco a informação com as pessoas dentro da área que conhecem, dentro desse quesito sou, pausa leiga vamos dizer assim.
Como o conceito de gênero se formou na história contemporânea, como você acha que o gênero se desenvolveu para dentro da nossa história atual?	
Resposta	Discurso/Voz
Olha, eu não consigo assim dizer precisamente, dentro de um contexto histórico a buscar é conceitos, a buscar autores né, eu não consigo mencionar, a única coisa que eu sei é que houve muitas lutas né, pra si ah, adquirir esses direitos né que ainda a uma luta muito longa pela frente né, inclusive no governo anterior ah, dentro da escola, dentro mesmo de grupos familiares né isso foi bem exacerbado essa discriminação enfim, mas o que eu penso é o seguinte ah, deve sim ser trabalhado tanto nós quanto pedagogos, nos devemos buscar conhecimento ih a própria política dentro escola, oferecer também oferecer também isso não é trabalhado dentro do currículo né.	Olha, eu não consigo assim dizer precisamente, dentro de um contexto histórico a buscar é conceitos, a buscar autores né, eu não consigo mencionar, a única coisa que eu sei é que houve muitas lutas né, pra si ah, adquirir esses direitos né que ainda a uma luta muito longa pela frente né, inclusive no governo anterior ah, dentro da escola, dentro mesmo de grupos familiares né isso foi bem exacerbado essa discriminação mas o que eu penso é o seguinte ah, deve sim ser trabalhado tanto nós quanto pedagogos, nos devemos buscar conhecimento ih a própria política dentro escola, oferecer também oferecer também isso não é trabalhado dentro do currículo né.
Quando na sua formação acadêmica se falou em gênero, havia uma disciplina específica para trabalhar essa temática?	
Resposta	Discurso/Voz
Havia sim, mas como eu mencionei ah devido a rotina, trabalho, casa, na época eu não tinha filho, trabalhava e	Havia sim, mas como eu mencionei ah devido a rotina, trabalho, casa, na época eu não tinha filho, trabalhava e participava de dois projetos violência e participava

<p>participava de dois projetos violência e participava também do projeto dentro da teoria histórico crítica, trabalho e a faculdade ao mesmo tempo, casa, no mesmo período eu casei então assim, foi uma rotina bem, era bem seletivo, todo meu estudo eu direcionava para a teoria histórico crítica eu tinha que cumprir né, mas sim eu cheguei a ter a disciplina sim.</p>	<p>também do projeto dentro da teoria histórico crítica, trabalho e a faculdade ao mesmo tempo, casa, no mesmo período eu casei então assim, foi uma rotina bem, era bem seletivo, todo meu estudo eu direcionava para a teoria histórico crítica eu tinha que cumprir né, mas sim eu cheguei a ter a disciplina sim.</p>
<p>Como a temática de gênero pode ser trabalhada dentro do currículo do curso, por exemplo, do curso universitário, da escola? Como você acha que pode ser trabalhada?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>Ah (pausa) Dabel assim eu não consigo agora, nesse momento falar assim, como pode ser trabalhado, mas na universidade, mas é dentro da escola é, eu né eu vejo que há essa necessidade desse trabalho né, principalmente assim, de uma forma leve, por que a sociedade já traz certos estereótipos, preconceitos né a gente vê, vivência isso muito, se uma criança vê a outra com trejeitos né é ela já ali desde pequenininha ela carrega impregnado dentro de si aquele é o ser diferente o estranho, já provoca nela estranheza assim isso deve sim, ser trabalhado dentro da escola, desde com os pequeninhos mesmo de um forma bem leve porque assim, faz parte é o tema é o tema é uma luta, então assim, as pessoas ah não demonstram interesse ah muitos né, que eu já presenciei até mesmo dentro do grupo familiar no governo anterior tinha uma questão dos banheiros né ai as pessoas onde já se viu minha filha entrar no banheiro que (pausa) não é assim, como você falar de algo que você não conhece né, então é bem complicado e onde falar não é dentro da escola, dentro da escola e o professor, eu como pedagoga eu acredito que muitos não está preparado, não está capacitado para essa discussão, não só essa discussão, tantas outras discussões como o feminismo ah, enfim não está.</p>	<p>Ah (pausa) Dabel assim eu não consigo agora, nesse momento falar assim, como pode ser trabalhado, mas na universidade,</p> <p>é dentro da escola é, eu né eu vejo que há essa necessidade desse trabalho né, principalmente assim, de uma forma leve, por que a sociedade já traz certos estereótipos, preconceitos né a gente vê, vivência isso muito, se uma criança vê a outra com trejeitos, faz parte é o tema é o tema é uma luta, então assim, as pessoas ah não demonstram interesse ah muitos né, que eu já presenciei até mesmo dentro do grupo familiar no governo anterior tinha uma questão dos banheiros né ai as pessoas onde já se viu minha filha entrar no banheiro que (pausa) não é assim, como você falar de algo que você não conhece né, então é bem complicado e onde falar não é dentro da escola, dentro da escola</p> <p>eu como pedagoga eu acredito que muitos não está preparado, não está capacitado para essa discussão, não só essa discussão, tantas outras discussões como o feminismo, enfim não está</p>
<p>E a temática gênero, sendo ou não trabalhada qual o impacto no exercício da sua profissão? Por exemplo, como impacta se trabalhar ou deixar de trabalhar a temática de gênero?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/Voz</p>
<p>É o impacto nós, é esse impacto de não se trabalhar nós já presenciamos no nosso dia a dia, na nossa vivência, ah tanto é que eu trabalhei de uma forma diferenciada o tema páscoa, não trabalhei de forma estereotipada, numa escola, não posso citar o nome, e fui barrada né, imagina gênero se trabalhasse gênero dentro de sala de</p>	<p>É o impacto nós, é esse impacto de não se trabalhar nós já presenciamos no nosso dia a dia, na nossa vivência, ah tanto é que eu trabalhei de uma forma diferenciada o tema páscoa, não trabalhei de forma estereotipada, numa escola, não posso citar o nome, e fui barrada né, imagina gênero se trabalhasse gênero dentro de sala de aula como é que os coordenadores, os diretores, principalmente os pais recebem essa fala dessa criança dentro de casa,</p>

<p>aula como é que os coordenadores, os diretores, principalmente os pais recebem essa fala dessa criança dentro de casa, então assim ah, pra mim eu acredito que para tantos outros professores a vontade de trabalhar existe, mas você fica presa, principalmente quem é contratado, fica presa ao medo, não posso falar em certos conceitos, não posso trabalhar certos temas.</p>	<p>pra mim eu acredito que para tantos outros professores a vontade de trabalhar existe, mas você fica presa, principalmente quem é contratado, fica presa ao medo, não posso falar em certos conceitos, não posso trabalhar certos temas.</p>
<p>Você gostaria de falar, acrescentar algo mais?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso/voz</p>
<p>Eu trabalho como monitora desse ano de uma criança com síndrome de Down, ela tem nove (09) anos, em uma contação de história ah, da Bela e a Fera, que ele escolheu ah, ele se identifica como sendo a princesa. Eu falei com a professora da sala sobre isso, e ela refazendo essa experiência, observou a mesma coisa. Mas ah, como levar isso, essa realidade para a escola, para a coordenadora, direção, ah e os pais que são extremamente conservadores. Não tem como.</p>	<p>Eu trabalho como monitora desse ano de uma criança com síndrome de down ah, ela tem nove (09) anos, em uma contação de história ah, da Bela e a Fera, que ele escolheu ah, ele se identifica como sendo a princesa. Eu falei com a professora da sala sobre isso, e ela refazendo essa experiência, observou a mesma coisa. Mas ah, como levar isso, essa essa realidade para a escola, para a coordenadora, direção, ah e os pais que são extremamente conservadores. Não tem como.</p>

Fonte: Roteiro elaborado, dados coletados e transcrito pela pesquisadora.

Para conseguir alcançar o que pensam e acreditam as (os) discentes e egressas (os), entrevistadas (os) e conseqüentemente a representação discursiva sobre o que entendem por gênero, a seguinte pergunta foi feita: **O que você entende por gênero?** Já destacada nos quadros acima, desse modo, no que se refere às repostas, usei apenas os trechos dos discursos/voz, das entrevistas.

As respostas se apresentam:

D(1) Gênero é o que a pessoa sente. Independente do corpo que ela tem. Se eu sinto que eu sou um homem, eu sou um homem, no meu caso, estando em um corpo de mulher. Gênero é o que a pessoa sente no interior e não o que é o exterior. Imagino que seja mais ou menos isso.

D (2) Gênero para mim é uma construção social. Simone de Beauvoir fala né que não se nasce mulher, torna-se mulher e para mim isso vale para todos os outros lados, que são construídos socialmente, não só gênero, como também raça. [...] Mas essa definição engloba nem um pouquinho que de fato é gênero, já que são construções que são evoluídas socialmente de ano em ano. Então, em algum momento, você possa identificar de uma forma em outro, não. E é por isso que eu defendo muito a discussão de não binariedade, eu me identifico como não binário, mas eu evito falar sobre isso com as outras pessoas, porque eu sei que ainda tem muito preconceito em cima disso, então me proponho me abster desses comentários, porque eu não tenho saúde mental suficiente para isso. [...]. Eu sou uma criança que me identifiquei como LGBT desde muito cedo, então eu sofri bastante com isso. Então, assim, gênero para mim, é uma construção social que sempre vai se desenvolver com o tempo.

E (1) Gênero depende, eu trabalho muito com a identidade. Identidade do qual a pessoa vai me informar o que ela é, em termos gerais seria isso. Porque é gênero, mas gênero é identidade, gênero é biológico, a mulher é gênero. Então fui entender em termos gerais, para que eu possa explicar de onde eu venho, eu explico com uma identidade, como a pessoa se identifica. Não é pelo biológico, mas como ela se sente, como ser humano, sujeito.

E (1) Antes dos meus estudos, eu considerava homem e mulher, gênero partindo do princípio da bíblia, porque eu tenho essa formação religiosa. Para mim foi uma dificuldade muito grande separar esses dois lados.

Na resposta dada por D (1) temos a representação de gênero vista a partir do senso comum, mesmo relatando que gênero é algo social, ou seja, estabelecido de acordo com o “seu sentir” de como se vê enquanto sujeito, desconsiderando a questão biologizante, como mostra no discurso **“Gênero é o que a pessoa sente. Independente do corpo que ela tem”**, afirmação está presente no seguinte discurso **“Se eu sinto que eu sou um homem, eu sou um homem, no meu caso, estando em um corpo de mulher”**.

Já D (2) ressalta uma construção acerca do que seja gênero de maneira mais científica, percebo que no seu discurso há um conhecimento acadêmico, pois afirma que “gênero é uma construção social” e para validar sua resposta cita o trecho da autora Simone de Beauvoir **“que não se nasce mulher, torna-se mulher e para mim isso vale para todos os outros lados”** e ainda continua seu discurso **“[...] Mas essa definição engloba nem um pouquinho que de fato é gênero, já que são construções que são evoluídas socialmente de ano em ano.”** Ainda no discurso do D (2) outras categorias acerca das questões de gênero são evidenciadas como a não binariedade, **“eu me identifico como não binário, [...] Eu sou uma criança que me identifiquei como LGBT desde muito cedo, então eu sofri bastante com isso”**.

No discurso do E (1) apresenta gênero como identidade, e afirma que **“Porque é gênero? Mas gênero é identidade? Gênero é biológico? A mulher é gênero? Então fui entender em termos gerais, para que eu possa explicar de onde eu venho, eu explico com uma identidade, como a pessoa se identifica. Não é pelo biológico, mas como ela se sente, como ser humano, sujeito”**. Neste trecho da fala de E (1) é perceptível a afirmação de que gênero, está em consonância com o que Scott (2002) ensina-nos, “o gênero é uma categoria historicamente determinada que não apenas se constrói sobre a diferença de sexos, mas, sobretudo, uma categoria que serve para “dar sentido” a esta diferença.” E Grossi (1998, p. 5) complementa o exposto por Scott (2002) ao discorrer que:

Concordo com essas definições e penso que, em linhas gerais, gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual. Gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. No entanto, como veremos, nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isto desde que se nasce. Portanto, sempre que estamos referindo-nos ao sexo, já estamos agindo de acordo com o gênero associado ao sexo daquele indivíduo com o qual estamos interagindo.

Ainda no discurso de E (1) temos fatores negativos apresentados explicitamente no discurso **“Antes dos meus estudos, eu considerava homem e mulher, gênero partindo do princípio da bíblia, porque eu tenho essa formação religiosa”**, no tocante a desconstrução social acerca da temática gênero, das relações sociais e religiosas, e ainda a questão biologizante, pois há no discurso a afirmação implícita que o preconceito não está restrito à esfera da vida privada, mas nas instituições sociais como a igreja, que produzem e reproduzem as desigualdades, expressando a seguinte afirmação **“gênero partindo do princípio da bíblia. Para mim foi uma dificuldade muito grande separar esses dois lados”**.

Já com E (2), temos inicialmente uma resistência aparente em responder à questão acerca do que seja gênero, segue sua fala

E (2) É vou ser sincera em dizer, tenho muito o que aprender, inclusive vejo dentro de sala de aula essa necessidade de aprendizagem para tal discussão, tanto com a criança que ela já está percebendo né, todo esse movimento tem sim essa necessidade de abordar com a criança, mas também vejo que há tabus, muitos tabus, dependendo da situação você tem que ter cautela como falar e com quem falar, há o tabu dentro da escola.

E(2) Ah sim, pessoalmente ah gênero para mim ah é respeito, é respeito muito, inclusive como mãe, eu já conversei com meus filhos desde pequenos né, que há, numa linguagem bem simples ah que há pessoas que nascem com determinados gêneros, porém elas ao longo do tempo né elas demonstram né, elas nasceram com aquele gênero mas elas demonstram ah opção por um outro gênero né.

No discurso de E (2) temos inicialmente o envolvimento objetivo com a questão proposta usando pronome demonstrativo “essa” e declarando a necessidade de trabalhar tais questões na escola, contudo, E (2) entra em conflito com o início de sua fala e reforça, que é preciso **“ter cautela”** na escola em relação as questões de gênero. Em seguida E (2) discorre que gênero é uma condição social dada circunstância que **“há pessoas que nascem com determinados gêneros, porém elas ao longo do tempo né elas, demonstram, elas nasceram com aquele gênero,**

mas elas demonstram a opção por um outro gênero né". Neste sentido, Grossi (1998, p. 6) nos explica que "Na verdade, em todas as sociedades do planeta, o gênero está sendo, todo o tempo, ressignificado pelas interações concretas entre indivíduos do sexo masculino e feminino. Por isso, diz-se que o gênero é mutável."

Compreendo em D (1) e D (2) as (re) existências e suas diferentes formas de lidar com as opressões socioculturais sobre a representação de gênero, dadas suas vivências, tendo em vista que, no discurso de D (2) fica explícito a questão do preconceito desde tenra idade. Nestes enxertos é preciso considerar ainda o que seja a Representação social, já que ambos afirmam que gênero é uma construção social.

O que é consenso entre os discursos é o fato que gênero é uma construção social e que podem assumir os mais diversos papéis na sociedade, mesmo considerando a questão do preconceito. Considerando o "não dito" (AD), vemos na fala de D (1) **"Imagino que seja mais ou menos isso"**, e ao final permanecendo em silêncio, aguardando a próxima pergunta, deixando no ar um hiato de algo que queria dizer, mas não disse. Para nos ajudar compreender este silêncio e o que não foi dito recorro aos estudos de Orlandi (1996) assim, para a autora o termo incompletude deve ser visto, não como algo que não é inteiro, mas como "algo que não se fecha" (Orlandi, 1996, p. II), considerando o dizer como algo aberto, ou seja, que o sentido está sempre em curso. Enquanto D (2) explicita com dor quão triste foi sua infância por já se auto identificar LGBTQIAPN+ e demonstra envolvimento objetivo com a questão proposta usando o verbo "ser" conjugado em primeira pessoa no presente do indicativo "sou", na frase **"Eu sou uma criança que me identifiquei como LGBT desde muito cedo,"** e de novo, **"então eu sofri bastante com isso"** nos revelando neste discurso, as mais diversas violências, como por exemplo socioeconômicas; que interferem no processo de rompimento do desenvolvimento do público LGBTQIAPN+ em e na sociedade.

Nesta linha de construção ao analisar o discurso apresentado o estudo de Arruda (2002) acerca da representação social, nos ajuda a compreender os discursos apresentados aqui, principalmente quando o D (2) explicita em seu discurso o seguinte: **"já que são construções que são evoluídas socialmente de ano em ano. Então, em algum momento, você possa identificar de uma forma em outro, não"**.

A representação social seria uma forma de conhecer típica dessas sociedades, cuja velocidade vertiginosa da informação obriga a um processamento constante do novo, que não abre espaço nem tempo para a cristalização de tradições, processamento que se esteia no olhar de quem vê. A representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma

imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel. Ao mesmo tempo, diante da enorme massa de traduções que executamos continuamente, constituímos uma sociedade de sábios amadores (Moscovici, 1961), na qual o importante é falar do que todo o mundo fala, uma vez que a comunicação é berço e desaguadouro das representações. Isto indica que o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo, e não uma tabula rasa que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece, como se a divisória entre ele e a realidade fosse um corte bem traçado (Arruda, 2002, p.134).

Para analisar as entrevistas de D (1), D (2), P (1) e P (2) acerca da visão social de gênero, a seguinte pergunta lhes foi feita: **Qual sua visão de gênero dentro da estrutura social?** E as repostas são:

D (1) continua sendo, até hoje, o patriarcado. Às vezes eu falo que a mulher só por ter útero ela já é rebaixada a coisas que ela faz melhor do que homens héteros cis. É eu vejo poucos aqui na universidade. Se tem, eles se escondem, são poucos que eu vejo que são visíveis, não se mostram mesmo gays. Mulheres lésbicas, tem um na minha sala que eu olho e falo “ué”, ela é toda diferente. Eu acho que as pessoas estão tentando esconder o gênero, tentando que esconder essa sexualidade para por causa do padrão, por causa do patriarcado.

D (2) A gente percebe que o gênero dentro da nossa sociedade é muito importante [...] inclusive, isso é perceptível mesmo dentro do nosso mundo trans onde homens trans possuem uma maior representatividade que mulheres trans dentro do mercado de trabalho. Então, para mim, gênero tem um peso grande dentro da nossa sociedade, por conta disso.

E (1) Pra mim gênero dentro dessa sociedade é uma situação muito delicada, porque ainda é levado para o biológico, né? Que pela estrutura social ainda é um campo a ser labutado, porque é um tabu hoje devido às questões religiosas e princípios políticos, inclusive, porque é um campo de debate que veio a florar agora, e no campo social as pessoas são muito leigas pra poder entender o que é a questão de gênero e gênero, né? Então, ainda é um campo a ser labutado.

E (2) A minha visão, sendo bem sincera, deixo a desejar, deixo a desejar, que eu não aprofundei, então assim, era pra cumprir mesmo as disciplinas, então sou sincera, não tenho conhecimento, então o que eu preciso ah é no momento eu busco a informação com as pessoas dentro da área que conhecem, dentro desse quesito sou, pausa leiga vamos dizer assim.

Diante das respostas acima, é possível observar que as (os) discentes concordam que a questão de gênero na estrutura social é transpassada pela raiz do patriarcado, isso está marcado linguisticamente no uso das falas e palavras de D (1) **“continua sendo, até hoje, o patriarcado. Às vezes eu falo que a mulher só por ter útero ela já é rebaixada a coisas que ela faz melhor do que homens héteros cis”**. Enquanto D (2) **“A gente percebe que o gênero dentro da nossa sociedade é muito importante [...] inclusive, isso é perceptível mesmo dentro do nosso mundo trans onde homens trans possuem uma maior representatividade que**

mulheres trans dentro do mercado de trabalho". Nestes enxertos fica claro o sexismo mesmo entre o público LGBTQIAPN+.

A sociedade como um todo é patriarcal, e neste sistema, os homens possuem privilégios sobre todas as demais categorias de gênero, principalmente no que se refere a escolha das profissões. As mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+ são submetidos aos homens tanto na esfera pública quanto privada. Assim sendo, prevalece o direito patriarcal dos homens, tornando-se o suporte estrutural de dominação masculina das duas esferas em um todo social. Por conseguinte, entendemos:

[..] gênero é aqui, entendido como muito mais vasto que o patriarcado, na medida em que neste as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto o gênero compreende também relações igualitárias. Desta forma, o patriarcado é um caso específico de relações de gênero. (Saffioti, 2004, p.30).

Já nos discursos de E (1) e E (2) encontro a fala sobre a questão das pessoas leigas, sendo que E (1) se refere a parte da sociedade como **“ainda é um campo a ser labutado, porque é um tabu hoje devido às questões religiosas e princípios políticos, inclusive, porque é um campo de debate que veio a florir agora, e no campo social as pessoas são muito leigas pra poder entender o que é a questão de gênero”**. Enquanto E (2) refere-se a si mesma no tocante as questões de gênero na sociedade **“eu busco a informação com as pessoas dentro da área que conhecem, dentro desse quesito sou (pausa) leiga vamos dizer assim”**. Quanto ao sentido de leigo temos a seguinte definição nos estudos de Almeida (2015, p. 254):

O termo 'leigo' tem sido usado nos mais diversos sentidos. Quem o usa, porém, geralmente o faz como se o significado que ele lhe atribui fosse único e universal. Observa-se esse fato tanto nas falas corriqueiras como em contextos mais específicos, como o eclesial, ou ainda mais restritos, como o meio acadêmico. O desafio é este: o que se diz quando se diz 'leigo'? A resposta é clara: dizem-se tantas e tão diferentes coisas... que o desafio continua. E, para descrevê-lo, se usam termos e expressões ao desalcance da maioria: 'polissemia', 'polivalência semântica', 'pluralidade de significados'. Como em tantas questões, o caminho da história parece o mais indicado para se obter e lançar alguma luz neste emaranhado semântico. As palavras, aliás, não têm um sentido em si, absoluto e imutável. O significado de uma palavra é seu uso na sentença.¹ Além disso, seu sentido é sempre socialmente e historicamente situado. Daí a necessidade de conhecer os contextos históricos e sociais em que atores diversos, em posições, sob inúmeros aspectos, diferentes, se relacionam e se relacionam com a realidade, para poder captar as compreensões que têm de si, dos outros e das coisas que exprimem na linguagem.

Outra questão evidente na fala de D (1) quanto a estrutura social e gênero é o “medo” quando relata: **“É eu vejo poucos aqui na universidade. Se tem, eles se escondem, são poucos que eu vejo que são visíveis, não se mostram mesmo gays. Eu acho que as pessoas estão tentando esconder o gênero, tentando que esconder essa sexualidade para por causa do padrão, por causa do patriarcado”**, para o autor Miskolci (2018, p. 6) este medo se explica pela questão moral, implícita na sociedade, de modo que

Nesse campo discursivo de ação fundado no medo e performado como cruzada moral contra a chamada ‘ideologia de gênero’, a política compreendida como diálogo agonístico – o contraste de perspectivas divergentes, mas com fins comuns – se transmuta em uma guerra que só pode terminar com a eliminação do adversário compreendido como inimigo, no caso, uma espécie de doutrina enganosa a ameaçar a família brasileira.

Ainda no discurso de D (1) a mesma apresenta uma figura pública para justificar as ações preconceituosas e que refletem o medo no espaço escolar, assim a fala segue:

D (1) Na escola que eu trabalhei o pessoal é da bancada de evangélicos. Eles sempre pregam o que é fila de menina e fila de menino, é isso, coisa de menina, isso é de menino, mais na escola, eu vejo muito isso. Agora, nas escolas é que eu faço estágio, PIBID, é sempre a separação de gênero. O corpo da criança, ninguém procura entender se a criança já é, já tem uma é mudança por dentro. Se ela se sente aquilo mesmo um gênero por fora ou, como diria, Damares né? Meninas veste rosa e menino veste azul, mas basicamente isso, até em Paranaíba.

Para E (1) a seguinte questão: **Por que com relação à sociedade, gênero era visto mesmo, ainda é visto biologicamente, né? Homem, mulher, rosa, azul, né?**

E (1) É, porque enquanto você fala, a primeira coisa que vem na minha cabeça eu lembro do desgoverno, né? A igreja, então assim, parece que você dá um branco total, e aí você fala assim, gênero social é preconceito, entende?

No âmbito dos embates em torno da “ideologia de gênero” apresentada no discurso acima, a figura pública é da então ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do governo anterior (2019-2022). Vale aqui elucidar que Damares, se auto apresentava como defensora da base moral do antigo governo de extrema-direita. Neste contexto os estudos de Miskolci (2018, p. 6) ajuda a entender esse movimento preconceituoso

O que tais grupos apresentam como perigo mefistotélico a ser evitado ou, pior, combatido? A julgar pelas mensagens que circulam nas redes sociais,² nos cartazes de protesto nas câmaras legislativas à época das discussões

dos planos de educação ou mesmo contra a presença de Butler no Brasil no final de 2017, seriam ideias concatenadas no conceito de gênero, o qual efetivamente abre condições discursivas para demandar igualdade de direitos a pessoas que permanecem no limbo da cidadania por seu gênero ou sua orientação sexual (Miskolci, 2018, p. 06).

Para conhecer o discurso de discentes e egressos a respeito da compreensão deles sobre a formação do conceito de gênero, pedimos para responderem à questão: **Como você entende a formação do conceito de gênero dentro da história contemporânea? Não só o gênero biológico, menino e menina, mas conceitos mais amplos, como você acha que chegamos até aqui?**

D (1) Sempre existiu essa forma de gênero, essa mudança que tão discutido, de não aceitar os padrões. Mas eu acho que a mídia, teve um papel muito grande, principalmente esse momento para cá. E as lutas, né? Os manifestos sempre foram muito importantes para essa visibilidade dessa formação que a gente tem hoje.

D (2) Olha, por incrível que pareça, não. Não cheguei de fato a pesquisar sobre isso, porque eu estou entrando agora como pesquisa de TCC em cima do currículo queer. Eu sei que esse conceito de gênero não é tão antigo na nossa sociedade, é uma coisa mais recente, principalmente também porque é o conceito de sexualidade também foi algo muito recente.

E(1) Eu lembro que a gente estudou um pouquinho na graduação, não dei muito moral na época, né? Aí eu estudei um pouquinho no mestrado, assim, bem distante, e agora eu estou voltando, né? Mas eu lembro que foi em 80, 1980 pra cá, depois do estudo da Judith Butler, né? Outros autores também. Entre as discussões entre o movimento feminista e o movimento homossexual, e aí depois veio a teoria queer, que inclui todos os grupos, e aí o Guacira Lopes Louro com a Scott, o que mais, a outra? Eu preciso ter mais domínio de fala pra falar, mas eu sei que é esse de 80 pra cá que foi esse fortalecimento. Em 2002 foi o primeiro artigo LGBT que teve no Brasil. Agora o nome do autor eu não lembro.

E(2) Olha, eu não consigo assim dizer precisamente, dentro de um contexto histórico a buscar é conceitos, a buscar autores né, eu não consigo mencionar, a única coisa que eu sei é que houve muitas lutas né, pra si, adquirir esses direitos né que ainda a uma luta muito longa pela frente né, inclusive no governo anterior, dentro da escola, dentro mesmo de grupos familiares né isso foi bem exacerbado essa discriminação, mas o que eu penso é o seguinte, deve sim ser trabalhado tanto nós quanto pedagogos, nós devemos buscar conhecimento, a própria política dentro escola, oferecer também isso não é trabalhado dentro do currículo né.

Nota-se, a partir do trecho da entrevista da D (1) sua fala nos permite entender que há uma força reguladora da sociedade em relação à questão da diversidade, pois o trecho **“de não aceitar os padrões”**, D (1), faz uso do verbo “aceitar” ou seja, fica implícito nesta fala que o os padrões, em relação à diversidade é um fazer que requer uma interação para além das discussões acadêmicas, é preciso romper com

paradigmas sociais, valores e crenças em que ela, D (1), mesmo acredita, como já mencionado em sua fala no início desta entrevista. Em seguida no trecho exposto D (1) faz uso de uma frase afirmativa, **“Mas eu acho que a mídia, teve um papel muito grande, principalmente esse momento para cá. E as lutas, né?”** A conjunção coordenativa adversativa, “mas” torna possível afirmar que o “sujeito que fala” encontra-se implícito em todo discurso. Neste trecho é perceptível para a Análise do Discurso que o ato de linguagem é um ato de comunicação, e este mostra a possibilidade de agir por meio da linguagem, pois *dizer* é transmitir ao “outro” (aqui representado pela figura da mídia e todos envolvidos no movimento de luta) *informações* sobre o objeto do qual se fala e, também, é tentar agir sobre o interlocutor, sendo uma forma e um meio de ação, para fazê-lo reagir. Assim, o *dizer* da discente passa a ter um sentido de “fazer” e “agir” diante da questão apresentada inicialmente, mesmo que de maneira implícita.

No trecho da entrevista realizada com D (1), fica subentendido que a indústria midiática passa a “se preocupar” pelos indivíduos que são “marginalizados” por suas “convicções e orientações” de vida que foge ao que podemos denominar “normal” e que buscam, portanto, parecer “normais”, pois, a imagem mostrada na propaganda utilizada por D (1), para conceituar diversidade, trata-se de movimentos sociais preocupados com as questões de gênero, como no trecho que se segue: **“Os manifestos sempre foram muito importantes para essa visibilidade dessa formação que a gente tem hoje”**, por meio da Análise do Discurso pode-se compreender a verdadeira função da propaganda em si, ou seja, determinar, formulando hipóteses, por meio do interdiscurso, através da constituição de uma formação discursiva. Essas competências, que podem ser mais ou menos comuns a enunciador e a enunciatário, leva-nos a acreditar que quanto menor for o espaço de não conhecimento entre ambos, melhor se dará a percepção dos enunciados produzidos (Fiorin, 2002, p. 33).

Com o D (2), essa declaração reforça o implícito pressuposto de que a questão de gênero é “importante”, necessário, mas na prática a compreensão teórica e fundamentais para tais questões se torna difícil em realizá-lo, por falta de preparo por parte dos acadêmicos, quando em sua fala assume o seguinte discurso: **“Olha, por incrível que pareça, não. Não cheguei de fato a pesquisar sobre isso, porque eu estou entrando agora como pesquisa de TCC em cima do currículo queer.”** A conjunção coordenativa alternativa “olha” expressa a ideia de alternância ou escolha,

indicando fatos que se realizam separadamente. Logo a seguir aparecem os verbos “estar” e “entrar” marcando o percurso semântico das ações não realizadas e as necessárias à realização da construção de conhecimento, algo que este julga em sua fala ser relevante na sua trajetória na universidade.

Na resposta dada por E (1), evidenciamos caracterizado como um discurso explícito baseado em evidências acerca do período em que as discussões de gênero começaram a ser debatidas, contudo temos a conjunção adversativa, “mas” o que explicita ideias contrárias no mesmo discurso. Ainda em seu discurso a E (1) representa de maneira positiva a escolha a partir da fala: **“Mas eu lembro que foi em 80, 1980 pra cá, depois do estudo da Judith Butler”**, temos a conjunção adversativa “mas” o que explicita ideias contrárias no mesmo discurso. Outro fato relevante que este discurso nos traz é o nome da estudiosa Judith Butther, está que sofreu perseguição em sua visita ao Brasil em 2017 como nos revela Miskolci (2018, p. 1)

A perseguição à filósofa Judith Butler em sua visita ao Brasil no final de 2017 revelou o poder do fantasma da chamada ‘ideologia de gênero’, um espectro que serve de eixo articulador de diferentes grupos de interesse que lutam contra o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos.

Ainda em seu discurso a E (1) representa de maneira positiva a escolha por continuar seus estudos e pesquisas sobre a temática, expressa no seguinte discurso: **“Eu preciso ter mais domínio de fala para falar, mas eu sei que é esse de 80 para cá que foi esse fortalecimento”**. Neste mesmo sentido, E (2) apresenta em seu discurso a necessidade de formação específica para pedagogos trabalharem com as questões de gênero, na escola, e ainda políticas públicas curriculares que promovam o ensino, rompendo com os paradigmas existentes, **“mas o que eu penso é o seguinte, deve sim ser trabalhado tanto nós quanto pedagogos, nós devemos buscar conhecimento, a própria política dentro escola, oferecer também isso não é trabalhado dentro do currículo né”**.

Neste ponto destaco que o PP do Curso de pedagogia da UEMS/Paranaíba ao longo dos anos de sua criação em 2011 foi evoluindo, sim, evoluindo no que tange as questões de gênero, tendo em vista, se abancarmos o PP de 2013 e o 2021 veremos que foi criada uma disciplina específica para as discussões, diálogos, estudos e pesquisas sobre gênero, e ao analisar as entrevistas é notável o quão está disciplina impactou na formação de professores no Curso de Pedagogia UEMS/Paranaíba.

Neste entendimento, Macenhan, Martinez e Tozetto (2019, p. 172) nos esclarece que:

A construção da realidade é uma questão que envolve várias áreas do conhecimento científico, a filosofia, a linguística, a psicanálise, a sociologia e a antropologia. Um debate importante sobre como o sujeito constrói a realidade foi realizado sob a perspectiva da sociologia do conhecimento de Schutz (1962) e sistematizada por Berger e Luckmann (1978), os quais afirmam que é na socialização primária que o primeiro mundo é formado para construir e compreender a realidade.

Por este mesmo prisma, Bourdieu (2004, p. 156) compreende que sociologia deve incluir a “percepção do mundo social”, ou seja, é importante a constituição das visões de mundo, que também colaboram para a elaboração do conhecimento. Assim sendo, a formação da constituição e a maneira de agir do sujeito no campo a que pertence é o que vai possibilitar a sua concepção do mundo que o atém. Neste sentido, toda a realidade é estabelecida a partir das suas disposições internalizadas no inconsciente para atribuir estados de consciência de representação do real.

Diante das análises acima, é possível observar que ambos concordam que o currículo diferenciado¹⁷ para o curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba-MS é importante e necessário no contexto da formação de professores.

No tocante à diversidade e gênero na sociedade sul-mato-grossense e na UEMS, as questões apresentadas a D (1) foram as seguintes, mesmo tais questões não estando no roteiro de entrevista, contudo o diálogo aconteceu e as indagações se fizeram pertinentes: **No estado de Mato Grosso do Sul, como é que você acha que isso se dá?**

D (1). No estado de Mato Grosso do Sul, o agro, vamos dizer assim, a questão de gênero ainda vejo muito escondido.

Preconceito ainda é muito grande, então assim, muita gente prefere ficar na sua, não se mostrar o que é de verdade. Porque a palavra que resume a classe LGBTQIA+ é o medo, principalmente no governo passado que todo mundo tinha medo, medo de ser aquilo que verdadeiramente é.

E na universidade, você acha que a gente tem uma opção melhor para fazer esse acolhimento? Ou você ainda acha que mesmo ainda dentro da universidade, a gente se sente inferiorizado que você coloca?

¹⁷ Entenda diferenciado neste contexto, pois já apresentamos as diferentes mudanças nas disciplinas do Curso de Pedagogia, para atender as necessidades acerca das discussões sobre Gênero e Diversidade.

D (1) [...] existe muita exclusão sim, por ser gay, por ser lésbica. Por isso que a gente tem um grupo formado por um amigo gay, uma lésbica, a gente se une, porque às vezes o outro nem se reúne, nem conversa com a gente para compreender.

Então, pode-se entender que o preconceito que esses indivíduos têm em relação ao grupo LBTQIAPN+ é em razão de quê? Falta de informação, preconceito, o que você acha?

D (1) O pessoal segue conceitos bíblicos, eu falo isso, eu principalmente no Brasil. Eles leem a Bíblia e interpretam da forma que eles querem, sendo que relações entre homens, entre mulheres, existem desde muitos anos atrás. Não fala sobre o gay, o LGBTQIA+ e a mais na Bíblia, mas as pessoas elas alimentam a informação da forma que elas querem. Eu acho que essa parte de preconceito é muito bíblico, porque o Brasil é muito católico né.

Então você acha que esse pessoal dentro da sala, isso tudo, é por conta da questão da religião? Mesmo estando inserido na universidade?

D (1) Questão religiosa, a questão de falta de informação. Sim, mesmo estando inserido na universidade. Porque eu vi esse ano um certo preconceito em relação ao professor nosso, abertamente gay. E aluna simplesmente bateu de frete com ele diversas vezes, sendo que ela não fazia isso com outros professores. Não dava para entender o porquê. Só poderia ser pelo fato dele ser gay, pois não tem como, não tem explicação, ele não fez nada demais, ele é novo, foi transferido, ele é novo em Paranaíba.

Nota-se, a partir dos trechos da entrevista de D (1) exposta, que sua fala nos permite entender que há uma força reguladora e classificatória dos sujeitos na sociedade sul-mato-grossense em relação à questão da diversidade e gênero. Neste trecho é perceptível que na sociedade real, os agentes classificam os demais agentes e a si mesmos por meio de “[...] estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem” (Bourdieu, 1996, p. 115) e tal afirmação vem ao encontro da fala de D (1) ao dizer que: **“No estado de Mato Grosso do Sul, o agro, vamos dizer assim, a questão de gênero ainda vejo muito escondido. Preconceito ainda é muito grande, então assim, muita gente prefere ficar na sua, não se mostrar o que é de verdade”**. É claro neste trecho a soberania de uma classe elitista presente nas representações sociais como o “Agro”. E sua fala ainda nos remete a categoria de medo já anteriormente apresentada nesta análise ao relatar que **“[...] existe muita exclusão sim, por ser gay, por ser lésbica. Por isso que a gente tem um grupo formado por um amigo gay, uma lésbica, a gente se une, porque às vezes o outro nem se reúne, nem conversa com a gente para compreender”**.

Todo exposto no parágrafo anterior leva a está tese de que, há uma força crítica que é impulsionada pelo currículo para a conscientização da ausência, ainda que não suficiente para mudar, de maneira imediata, a situação nas escolas. Mas há essa força.

A luz dessas representações que os agentes possuem das “divisões da realidade” cooperam para a “realidade das divisões”, visto que o poder de dispor um indivíduo, ou um dado grupo social, por meio de uma imagem aprovada pela cultura popular como raça, etnia, família, religião, gênero, classe, desvela a capacidade de conferir significações (Bourdieu, 1996). Isso denota que as representações “[...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva” (Bourdieu, 1996, p. 107). E a realidade e a representação apresentada na fala de D (1) quanto a religião e suas significações, se tornam pertinentes diante dos esclarecimentos de Bourdieu (1996), pois D (1) nos revela que **“O pessoal segue conceitos bíblicos [...]. Eles leem a Bíblia e interpretam da forma que eles querem, sendo que relações entre homens, entre mulheres [..] Não fala sobre o gay, o LGBTQIA+ e a mais na Bíblia, mas as pessoas elas alimentam a informação da forma que elas querem”**.

Para as autoras Macenhan, Martinez e Tozetto (2019, p. 173) ao ilustrar os estudos de Bourdieu (1983) nos ajuda a compreende que:

Nesse contexto, a relação indivíduo e sociedade são analisadas como uma espécie de história materializada e objetivada nas instituições sociais, bem como a história é incorporada pelo agente social como sistema de disposições para perceber, pensar, agir e construir uma representação sobre dado objeto (Bourdieu, 1983), tendo como referência sua posição no espaço social ao qual pertence.

Tais contribuições ainda nos permite evidenciar no discurso linguístico de D (1) **“Questão religiosa, a questão de falta de informação. Sim, mesmo estando inserido na universidade. Porque eu vi esse ano um certo preconceito em relação ao professor nosso, abertamente gay”**. Para as autoras Macenhan, Martinez e Tozetto (2019, p. 173), nos estudos de Bourdieu (1983) ressaltam que tais atitudes preconceituosas ocorrem pois, as estruturas e práticas sociais reproduzem esses comportamentos:

Desse modo, encontram-se entrelaçadas a estrutura, a prática e a representação social, pois ambas ocorrem dentro de um sistema de posições sociais, ou seja, o campo (Bourdieu, 1983). Desse modo, as representações materializam-se a partir das práticas sociais realizadas nas instituições.

A imposição das normas patriarcais e heterossexuais nos faz induzir que toda pessoa que fuja dessa “normatização” não exista em consonância com sua identidade de gênero e orientação sexual, para além de entrar em atrito com o que é tido socialmente por aceitável ou esperado.

Por isso, cada falante, por meio do falar que vem de si e que o retoma determina-se como sujeito em relação ao outro e aos outros. Qual habilidade do locutor se impor como sujeito é o que chamamos de subjetividade, ou seja, ela nada mais é que a revelação no “ser” de uma característica fundamental da linguagem. Assim sendo, partimos da pressuposição de que empregar o verbo “ser” pode considerar uma hábil maneira de sugerir o que se pensa sem termos que nos responsabilizar por isso, tendo em vista que tal verbo poderia estar presente na cena enunciativa não somente para introduzir o discurso de um terceiro, uma vez que o discurso é uma questão de escolha do sujeito para produzir um efeito almejado.

Para conhecer o discurso dos discentes a respeito da formação acadêmica, disciplinas e currículo, pedimos para responderem as seguintes questões, e a ressalva aqui é a mesma feita anteriormente, ou seja, algumas questões não estão no Roteiro de Entrevista, todavia com o decorrer do diálogo as mesmas se fizeram pertinentes. Para D (1): **Com relação a Formação acadêmica, dentro da sua formação acadêmica, teve alguma disciplina específica que trabalhava a temática de gênero?** D (1) responde: **“Ainda não, acho que está entrando agora no currículo. Na matéria de currículo com a professora Lucélia, a gente vai trabalhar especificamente e falar sobre gênero”**.

Já para D (2), E(1) e E (2). **Quando na sua formação acadêmica se falou em gênero?**

D (2) No terceiro ano a gente teve matérias relacionadas ao currículo, que foi quando me foi apresentado o currículo queer, o currículo negro e o currículo feminista. [...] e dentro desse quesito do currículo queer que a gente trabalhou bastante em questão de gênero, inclusive, meu pré-projeto foi em cima de gênero, numa personagem midiática de uma produção brasileira, como uma travesti. Então, para mim, desde o terceiro ano, eu tenho essa representação de gênero e no quarto ano tem uma de umas matérias relacionadas a diversidade, então.

E (1) Havia e não havia. Havia, trabalhou, mas trabalhou muito superficial. Então, falou, mas não falou tão claramente, porque eu tinha, lembro disso, pra aprofundar e pra se identificar. E tinha uma disciplina no quarto, diversidade. Todas, a professora trabalhou mais de gênero, gênero e questão racial

E (2) Havia sim, mas como eu mencionei devido a rotina, trabalho, casa, na época eu não tinha filho, trabalhava e participava de dois projetos violência e participava também do projeto dentro da teoria histórico crítica, trabalho e a faculdade ao mesmo tempo, casa, no mesmo período eu casei então assim, foi uma rotina bem, era bem seletivo, todo meu estudo eu direcionava para a teoria histórico crítica eu tinha que cumprir né, mas sim eu cheguei a ter a disciplina sim.

No tocante ao período em que a temática gênero é especificamente trabalhada, os entrevistados concordam que a disciplina específica de Gênero será no quarto ano, porém deixam claro o posicionamento da Prof^a Lucélia, que trata das questões de gênero já na Disciplina de Currículo. D (2) pontua o quão este trabalho favoreceu a ampliação de seu conhecimento acerca da temática gênero, pois ao relatar que: **“teve matérias ao currículo, que foi quando me foi apresentado o currículo queer, o currículo negro e o currículo feminista. [...] e dentro desse quesito do currículo queer que a gente trabalhou bastante em questão de gênero”**, e D (2) demonstra envolvimento objetivo com a questão proposta usando a palavra “foi” flexão do verbo **“ser”** no pretérito perfeito do indicativo, declarando que **“foi quando me foi apresentado o currículo queer, o currículo negro e o currículo feminista”**. E ainda afirma que **“e dentro desse quesito do currículo queer que a gente trabalhou bastante em questão de gênero”**, deixando explícito nos discursos a atuação positiva da Prof^a Lucélia no que diz respeito a preparação, formação e prática por parte dos discentes frente aos desafios das discussões e ações acerca da temática gênero. Quanto aos E (1) e (2) fica explícito que cada um teve uma percepção diferente quanto ao aproveitamento da disciplina, pois E (1) afirma **“mas trabalhou muito superficial. Falou, mas não falou tão claramente, porque eu tinha, lembro disso, pra aprofundar e pra se identificar. E tinha uma disciplina no quarto, diversidade. Todas, a professora trabalhou mais de gênero, gênero e questão racial”** E (1) faz uso de uma frase afirmativa negativa e de intensidade “não falou tão claramente”, ou seja, “existe” “é real” em seguida a conjunção coordenativa adversativa, “mas” torna-se possível afirmar que o “sujeito que fala” encontra-se implícito em todo discurso. Para E (2) a disciplina e as discussões sobre a temática gênero fica explícito que era mais para cumprir a disciplina sem se envolver ou aprofundar nas questões trabalhadas, **“mas sim eu cheguei a ter a disciplina sim”**. Tendo em vista que se envolvia em outros projetos **“e participava de dois projetos violência e participava também do projeto dentro da teoria histórico crítica, trabalho e a faculdade ao mesmo tempo”**. Neste trecho da entrevista vemos que às

vezes são outros motivos que distanciam os futuros professores do aprendizado acerca da temática gênero, e isto irá refletir em sua prática escolar, como não saber lidar com situações que necessitem um conhecimento mais profundo das questões postas, já que tais questões são sociais e culturais. Neste sentido Barros (2005, p 130)

Para além dos sujeitos e agências que produzem a cultura, estudam-se os meios através dos quais está se produz e se transmite: as *práticas* e os *processos*. Por fim, a 'matéria-prima' cultural propriamente dita (os *padrões* que estão por trás dos objetos culturais produzidos): as 'visões de mundo', os sistemas de valores, os sistemas normativos que constroem os indivíduos, os 'modos de vida' relacionados aos vários grupos sociais, as concepções relativas a estes vários grupos sociais, as ideias disseminadas através de correntes e movimentos de diversos tipos.

Em outras disciplinas, algum professor fala sobre gênero ou nunca nem tocaram nesse assunto? Então, responde D (1), **“como eu disse, a professora Lucélia fala bastante, ela defende bastante essa bandeira de gênero”**.

Ela leciona qual matéria para você?

D (1) Ano passado era política educacional, esse ano ela dará aula de pesquisa em educação II e de currículo. Ela pega muito no pé disso, ela, ela puxa essa tratativa para a gente. Até porque, além do LGBTQIA+, ela puxa a classe das mulheres, né? Os nossos direitos, os direitos das mulheres. Eu acho que o professor Fernando começou a falar alguma coisa sobre isso, no ano de educação não formal, deve ter formação suficiente para explicar para os alunos, estudantes, pois certas coisas que na escola não pode falar, porque não pode falar nem sobre sexualidade na escola mais.

D (2). Agora no quarto ano está tendo. A gente começou o primeiro semestre com questões racial e agora a gente vai entrar para debater questões de sexualidade, gênero.

Vemos que a participação da Prof^a Lucélia referente as questões de gênero se mostra efetiva, condizente com o discurso e a prática diferenciada na formação docente dos discentes, assim como traz o enxerto apresentado no PP (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-UEMS/ Paranaíba)

No contexto do Curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba foi incluída a disciplina 'Educação e Diversidade: raça, etnia e gênero', no Projeto Pedagógico do Curso que está em vigor desde 2013 e, na proposta de reformulação do PPC, criou-se uma disciplina específica sobre 'Gênero, Sexualidade e Educação', pois entendemos que não poderíamos silenciar diante dos questionamentos que “[...] o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo” e para os projetos pedagógicos conforme afirma Gomes (2007, p.11). (UEMS, 2021).

Como você acha que a temática gênero poderia ser trabalhada dentro do currículo do curso universitário da pedagogia, que você faz?

D (1) Eu acho que poderia ser trabalhado na parte de psicologia, nos parâmetros curriculares também cabe bastante, [...] as outras matérias que são mais sobre pesquisa, sobre o mundo, eu acho que deveria enquadrar sim gênero em alguma parte delas. Afinal, gênero, etnia são poucos trabalhadas e tratadas dentro do curso.

D(2) Olha, de muitas formas mesmo, porque a gente, inclusive, tem uma matéria relacionada a educação indígena, que dentro dessa matéria se pode trabalhar gênero. Dentro, inclusive, de matérias relacionadas a estágio. Então pedagogia tinha que ter essa base de gênero para poder trabalhar com o pessoal, então em si, o meu curso inteiro poderia ser trabalhado em cima disso.

E (1) não tem como estudar mil anos de estudo dentro de um ano. Mas trazer os grandes clássicos e debates, oficinas, filmes, muitos diálogos, porque isso faz bem é acolhedor, poder ter isso no Curso de Pedagogia.

E (2) Ah! (pausa) Dabel assim eu não consigo agora, nesse momento falar assim, como pode ser trabalhado, mas na universidade, eu como pedagoga eu acredito que muitos não está preparado, não está capacitado para essa discussão, não só essa discussão, tantas outras discussões como o feminismo, enfim não está

Diante das respostas acima, é possível observar que ambos discentes concordam que o currículo é importante e necessário no contexto escolar. No entanto, aparece em seus discursos, implícito o pressuposto que o currículo apresentado não favorece, ou não desenvolve, no processo ensino-aprendizagem, sua efetivação e que falta interação entre as diversas disciplinas estudadas no decorrer de suas formações. Isto pode ser percebido na fala de D (1): **“Eu acho que poderia ser trabalhado na parte de psicologia, nos parâmetros curriculares também cabe bastante, [...] as outras matérias que são mais sobre pesquisa, sobre o mundo, eu acho que deveria enquadrar sim gênero em alguma parte delas”**. Podemos ver claramente que D (1) entende que gênero não pode ser visto como algo “solto”, nesta fala fica claro que tal questão precisa ser trabalhada em diálogos com outras disciplinas, ou seja, de maneira interdisciplinar. O mesmo posicionamento vemos nos dizeres de D (2): **“inclusive, tem uma matéria relacionada a educação indígena, que dentro dessa matéria se pode trabalhar gênero. Dentro, inclusive, de matérias relacionadas a estágio”**. Seria importante observar na fala de D (2) o que não foi dito, como por exemplo a sugestão de trabalhar gênero em estágio, dando margem para que o formando, enquanto agente social na escola, possa desenvolver trabalhos junto aos estudantes que contemplem as questões de gênero. Já na fala de E (1) o mesmo traz alguns exemplos de metodologias ativas que poderiam serem práticas para falar acerca da temática gênero sendo, **“Mas trazer os grandes clássicos e debates, oficinas, filmes, muitos diálogos, porque isso faz bem é acolhedor,**

poder ter isso no Curso de Pedagogia”. Enquanto E (2) deixa explícito em seu discurso não saber como trabalhar com tais questões, mas afirma de maneira explícita que o público universitário não está “preparado” para tais enfrentamentos **“eu acredito que muitos não está preparado, não está capacitado para essa discussão, não só essa discussão, tantas outras discussões como o feminismo, enfim não está”**. Ou seja, temos no discurso de E (2) questões como tão atuais ainda vistas como tabus e complexas frente a sociedade.

E eis que surge um conceito importante para a compreensão analítica das falas apresentadas, surge, ou seja, determinação. Neste sentido, Moreira (1989, p.22) apresenta os estudos de Apple (1982) acerca do conceito determinação:

Apple rejeita a visão simplista de sociedade oferecida pelo modelo base-superestrutura, que reserva à economia o controle quase total dos aspectos culturais. Ele insiste em que se entenda determinação como um complexo conjunto de relações: se, em última instância, é a esfera econômica que estabelece limites para a esfera cultural, esta última, no entanto, também pressiona a primeira. Determinações não são, então, apenas decorrentes de condições materiais externas: práticas e significados ideológicos ativamente criados e internalizados pelos indivíduos constituem também importantes elementos destas determinações. Apple enfatiza que cultura e ideologia têm alguma autonomia real e que a consciência do homem é mais que mero reflexo das relações econômicas.

Moreira (1989) ainda afirma em seus estudos que os determinantes sociais, intrínsecos ao currículo, não pode existir para atender a classe dominante, ou seja, é preciso que haja um consenso entre esses agentes.

Ao Estado vincula-se a noção de hegemonia, considerada como o processo pelo qual as camadas dominantes tentam conseguir um consenso que seja aceito pelos demais grupos da sociedade. Tal consenso precisa ser obtido entre numerosos grupos que se opõem, o que significa que terá de incorporar interesses de grupos diferentes (Apple, 1984). Educação, sendo parte do Estado, constitui importante instrumento para a obtenção deste consenso. No entanto, Apple (1982-c, p. 29) enfatiza que, por ser a educação um aspecto do Estado, não se deve entender ‘que todos os aspectos do currículo e do ensino sejam redutíveis aos interesses de uma classe dominante’.

Para o D (2) surgiu a seguinte questão: O que é mais tratado segundo sua opinião?

D (1) O que mais é tratado é sobre política. A política sobre os nossos direitos que conseguimos hoje em dia. É muito raro ouvir falar dentro da sala de aula esses direitos que a gente tem e a gente tem que as pessoas precisam saber deles para não ocorrer, como citado, um desacato ao professor por ele ser gay.

Nota-se, a partir do trecho da entrevista de D (1), em que expõe: **“A política sobre os nossos direitos que conseguimos hoje em dia. É muito raro ouvir falar**

dentro da sala de aula esses direitos que a gente tem e a gente tem que as pessoas precisam saber deles para não ocorrer, como citado, um desacato ao professor por ele ser gay”. Sua fala nos permite entender que há uma força reguladora da sociedade em relação à questão da diversidade e o professor gay em sala de aula, posto que D (1) se refere a nível superior, assim nos cabe refletir, o quão as representações sociais da classe dominante está presente na esfera da formação desses docentes. Existiria neste sentido um conflito? Como este aluno pode trabalhar as questões de gênero na escola se este ataca um professor em sala de aula, por ele ser gay? Temos aqui a clara representação da sociedade patriarcal, heteronormativa e homofóbica.

Acerca de tais representações Oliveira (2018, p.70) nos esclarece que:

A cultura estaria decididamente controlada e condicionada a ser representação ideológica e espelhamento de dois outros níveis mais decisivos e determinantes da estrutura enleada ao poder e à luta, a saber, o econômico e o social. Sob tal perspectiva, na análise de Chartier, o econômico e o cultural formam níveis parte ou pelo menos bem delimitados na estrutura social: de um lado teríamos o econômico que é determinante, de outro lado o cultural; determinado e encarado como esfera das representações ideológicas estando alojado em limites bem delimitados e por isso mesmo claramente reconhecíveis.

Outro aspecto apontado no enxerto da entrevista é que, atualmente a imposição das normas patriarcais e heterossexuais nos faz induzir que toda pessoa que fuja a esta “normatização” não exista em consonância com sua identidade de gênero e orientação sexual, para além de entrar em atrito com o que é tido socialmente por aceitável ou esperado. Vale ressaltar que nenhum discurso se enquadra totalmente em um único tipo, tampouco esta é uma definição estanque ou tem a intenção de julgar os sujeitos do discurso, haja vista que, precisamos considerar os fatores sócios histórico dos sujeitos. Por outras palavras, Macenhan, Martinez e Tozetto (2019, p. 174) nos esclarece que:

A interpretação das estruturas subjetivas e objetivas permite ao pesquisador apreender, por meio da noção de representação social, aquela que um grupo que compartilha experiências possui, visto que se compreende que os agentes tendem a incorporar disposições de atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento, proposição esta que serve de subsídio para a noção de compreensão de vida.

No tocante ao currículo escolar a questão segue: **Dentro do currículo escolar, na sala de aula, como você acha que deveria ser abordada a questão de gênero? Como você acha que deveria ser essa abordagem?**

D (1) Essa narrativa de gênero também se entraria nisso. Às vezes, a criança, sobre brinquedos, principalmente isso, brinquedo de menina e menino, não ensino isso, aponto que é brinquedo, não imponho gênero, o mesmo acontece com a situação das brincadeiras. Os meninos devem brincar de cozinhar, limpar, pois isso fará parte da vida deles, pode brincar com a boneca sim. É assim, essa separação de menino ou menina eu acho que deveria ser cortada, tipo cores, forma de cozinhar, às vezes, as pessoas implicam com o comportamento das crianças, pois pode ser uma criança muito delicada e já falam que é gay.

D (2). Recentemente, eu fiz um pequeno plano de aula, é proposto para um professor nosso, que a turma teria que fazer, relacionado por Jardim, seria 1, 2 ou 3 que deveria ter uma temática de gênero ou a temática de raças. [...] usando um filme infantil que foi Rei Leão, onde eu apresentaria diversas formas de família, já que, por exemplo, o protagonista, o filhotinho, ele foge da família principal dele. Acaba sendo adotado por 2 homens. São animais, mas eles representam dois homens. Um homem negro e um homem branco. Isso é notório. Tem diversas formas que pode estar usando mídia principalmente a gente.

E (1). Sujeitos. Eu trabalho com sujeitos. Pessoas. Não com menino, menina. Pessoas. Grupos. Sempre de dois. Grupo dois ou três. Sempre trabalho, quando eu vou colocar de duplo, um menino e uma menina, eu não deixo eles escolherem. Se não, eles escolhem o coleguinha. Porque eles já estão acostumados a ter aquele que tem mais familiaridade. Então, aquele que eu percebo que eles não conversam, eu uno.

E(1) A teoria não funciona. Funciona. Aqui ó, foi o conhecimento teórico. Eu contava o que eles me falavam. Eu dava aquela enxugada. Dava o meu conteúdo. A proposta. Dava aquilo que eles me davam naquele momento. E cumpria meu objetivo. Então assim, talvez seja maior por esse significado. Foi minha primeira experiência. E foi de um resultado tão honrado.

E (2) é dentro da escola é, eu né eu vejo que há essa necessidade desse trabalho né, principalmente assim, de uma forma leve, por que a sociedade já traz certos estereótipos, preconceitos né a gente vê, vivência isso muito, se uma criança vê a outra com trejeitos, faz parte é o tema é o tema é uma luta, então assim, as pessoas ah não demonstram interesse ah muitos né, que eu já presenciei até mesmo dentro do grupo familiar no governo anterior tinha uma questão dos banheiros né ai as pessoas onde já se viu minha filha entrar no banheiro que (pausa) não é assim, como você falar de algo que você não conhece né, então é bem complicado e onde falar não é dentro da escola, dentro da escola

No trecho da entrevista realizada com D (1) e D (2), fica subentendido que a indústria midiática passa a “se preocupar” pelos indivíduos que são “marginalizados” D (2) traz a questão de raça e das famílias homoafetivas, **“Acaba sendo adotado por 2 homens. São animais, mas eles representam dois homens. Um homem negro e um homem branco”**, por meio de filmes produzidos pela própria indústria que segundo D (1) produz brinquedos **“Às vezes, a criança, sobre brinquedos, principalmente isso, brinquedo de menina e menino”**, que já impõe uma orientação sexual, sendo este para menina e outro para menino, ou seja, um projeto

de vida que foge ao que podemos denominar “normal” e que buscam, portanto, parecer “normais”. Em outras palavras, Oliveira (2018, p. 68) nos ensina que:

Em suma, a perspectivação cultural tem em mira uma história social dos usos, das interpretações e das produções de sentido indexadas às práticas discursivas e aos comportamentos que as produzem. Daí a concentração não em divisões sociais prévias identificadas a partir da diferença de classes e fortunas, e sim em torno das múltiplas táticas, das condições e dos processos que concretamente possibilitam as operações de produção de sentido.

Por outro lado, E (2) nos apresenta em sua prática, mesmo que de maneira implícita o uso do currículo oculto para trabalhar as questões de gênero e diversidade em sala de aula, tendo em vista o trecho de seu discurso **“A teoria não funciona. Funciona. Aqui ó, foi o conhecimento teórico. Eu contava o que eles me falavam. Eu dava aquela enxugada. Dava o meu conteúdo. A proposta. Dava aquilo que eles me davam naquele momento. E cumpria meu objetivo”**. Para compreendermos o discurso de E (1) é preciso trazer o conceito de *habitus* de Bourdieu, neste sentido, as autoras Macenhan, Martinez e Tozetto (2019, p. 173):

Para compreender as práticas realizadas, o conceito de *habitus* é fundamental para entender as representações para Bourdieu, pois é o conceito que articula as ideias e as práticas sociais. Se, de um lado, ele permite prever uma determinada maneira de agir; por outro, é o lugar do ‘vago e do fluido’ (BOURDIEU, 2004, p. 98). Essa parcela de indeterminação presente no *habitus* varia em uma escala composta por graus de codificação e de indeterminação nas situações sociais.

E as autoras ainda complementam o significado de *habitus* conceituado Bourdieu esclarecendo que:

É pelo *habitus* que se compreende a noção de representação social, pois [...] torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permite resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzida por esses resultados’ (BOURDIEU, 1994, p. 65). Desse modo, o *habitus* articula “[...] os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas (passíveis de uma análise estrutural)” e as estruturas estruturantes, ou seja, a “concordância das subjetividades estruturantes” (BOURDIEU, 1998, p.8). Assim, compreende ao mesmo tempo o individual e o social, a subjetividade e a objetividade (Macenhan; Martinez; Tozetto, 2019, p. 174).

Nota-se, a partir do trecho da entrevista da E (2) exposta, que a fala nos permite entender que há uma força reguladora da sociedade em relação à questão da diversidade, pois nesta fala, **“a sociedade já traz certos estereótipos, preconceitos né a gente vê, vivência isso muito, se uma criança vê a outra com trejeitos, faz**

parte, é o tema, e o tema é uma luta...”, desse modo, E (2) fornece um indício importante a esse respeito que foi silenciado pela pausa dada e pela afirmativa “se uma criança vê” por meio da ampliação da participação da questão “ser” e todos os envolvidos na escola, e não mais uma questão apenas dela enquanto agente educador, visto não ser a “única” responsável em trazer a questão da diversidade para a “escola”.

O entrevistado D (2) ainda responde a mais outras duas questões, sendo-as: **Você tem um conhecimento se isso é fácil de trabalhar com as crianças. Você já fez? Deixa eu te perguntar uma coisa, você sabe se dentro dessa perseguição aconteceu alguma coisa, se a secretária, se o município se posicionou a favor ou contra?**

D(2) É muito fácil. Eu como LGBT dentro de estágio, inclusive, eu nem precisei abordar esses temas com eles. As minhas crianças, basicamente, elas chegaram em mim e perguntaram se eu já tive ou se eu estava namorando, na época que eu fazia estágio, com alguma menina e eu disse que não. Daí elas viraram para mim, perguntaram e com menino tio você está? Elas são bem mais abertas a falar sobre isso do que com os adultos. Eu vejo que o problema principal de professores para falar sobre essa temática são os pais, e não em si, as crianças. É difícil, é porque tem casos aqui na cidade que houve perseguição para cima de professores que trabalharam sobre isso com crianças, então.

D (2). Não, não existe um posicionamento para ajudar nossos casos. Infelizmente não se tem ou a Secretaria dela se abstém ou elas colocam a gente contra a parede, não tem.

De forma geral, ao analisarmos as respostas de D (2) percebemos que há uma diferença entre o discurso apresentado sendo que D (2) aos ser questionado se é difícil trabalhar questões gênero com os estudantes o mesmo responde o seguinte: **“É muito fácil. Eu como LGBT dentro de estágio, inclusive, eu nem precisei abordar esses temas com eles”**, já na conjunção conclusiva “então” ao final da fala encontra-se a adversidade entre a proposta que **“É difícil, é porque tem casos aqui na cidade que houve perseguição para cima de professores que trabalharam sobre isso com crianças, então”**. Outros fatores negativos apresentados explicitamente nos discursos de D (2) foram sobre relações desiguais e de poder entre professores e Secretaria de Educação. Ainda, há nos discursos também a afirmação que o preconceito implícito não está restrito à esfera da vida privada, mas nas instituições sociais, como família, que produzem e reproduzem as desigualdades.

É evidente na análise apresentada que precisamos retomar em nossos espaços de formação docente, de cidadãos questões referentes a gênero, política, sociedade de direitos e deveres, tendo vista o que nos ensina Miskolci (2018, p.7)

O espectro 'ideologia de gênero' delimita um campo discursivo de ação que podemos reconhecer como unindo imaginariamente uma suposta ameaça de retorno do comunismo ao pensamento acadêmico feminista estabelecendo um enquadramento da política em torno do medo de mudanças na ordem das relações entre homens e mulheres e, sobretudo, da extensão de direitos a homossexuais. Discussões macropolíticas são substituídas por uma retórica que traz à opinião pública o diagnóstico de que a origem de problemas sociais resulta de mudanças comportamentais que precisariam ser combatidas.

Com o objetivo de compreender a prática dos egressos participantes da pesquisa a seguinte questão foi elaborada e aplicada a ambos: **A temática gênero, sendo ou não trabalhada, qual o impacto no exercício da sua profissão?** De tal modo que obtivemos as seguintes respostas:

E (1). Muito grande. Ela, eu acho, que a educação parte da identidade. É como eu disse, gênero, identidade, daquilo que eu.... Aí, leva a autonomia. A identidade leva a autonomia e você consegue tirar vozes que te cercam, né, que te ensinam e você começa a se identificar. E na escola é a mesma coisa, eu não abro mão de estudar gênero, eu trabalho, vou trabalhar, vamos trabalhar gênero hoje, Não, é nas entrelinhas que eu vou dando a minha, se eu não posso trabalhar abertamente, vou trabalhar dentro de alguns contextos que eu consigo trabalhar.

E(2) É o impacto nós, é esse impacto de não se trabalhar nós já presenciamos no nosso dia a dia, na nossa vivência, ah tanto é que eu trabalhei de uma forma diferenciada o tema páscoa, não trabalhei de forma estereotipada, numa escola, não posso citar o nome, e fui barrada, imagina gênero se trabalhasse gênero dentro de sala de aula como é que os coordenadores, os diretores, principalmente os pais recebem essa fala dessa criança dentro de casa, pra mim eu acredito que para tantos outros professores a vontade de trabalhar existe, mas você fica presa, principalmente quem é contratado, fica presa ao medo, não posso falar em certos conceitos, não posso trabalhar certos temas.

Ao olharmos para os discursos apresentados acima por E (1) e E (2) é óbvio que precisa entender as entrelinhas, o implícito, pois estes nos revelam que o conceito de discurso pedagógico, Orlandi (1996, p. 16) propõe uma figura que explica o funcionamento desse discurso como podemos ver observar em relação ao funcionamento da escola, e do aparelho ideológico social, considerando o que foi descrito e observado na sequência discursiva apresentada até o momento pelos entrevistados.

O apresentado nos possibilita notar que os ambientes de formação e de educação consiste em uma prática ideológica religiosa, moral e patriarcal, as quais se

apresentam em seus discursos, tendo como intenção estratégica a ampliação da manutenção dos “valores sociais e morais” que lhes servem como modelo e, conseqüentemente, essa prática guia as diferentes ações dos envolvidos, bem como o discurso exposto por E (1) **“eu não abro mão de estudar gênero, eu trabalho, vou trabalhar, vamos trabalhar gênero hoje, Não, é nas entrelinhas que eu vou dando a minha, se eu não posso trabalhar abertamente, vou trabalhar dentro de alguns contextos que eu consigo trabalhar”**. Já no discurso apresentado por E (2) observa-se que essa é recorrente desde a ação pedagógica quanto na vida privada, está difundida entre diferentes integrantes do aparelhamento escolar, **“eu trabalhei de uma forma diferenciada o tema páscoa, não trabalhei de forma estereotipada, numa escola, não posso citar o nome, e fui barrada”** nesse trecho da resposta a afirmação “fui barrada” fica explícito a ausência de conhecimento teórico das questões apresentadas e deixa implícito pressuposto que as escolas, instituições de ensino que seja não foram preparadas para a discussão acerca do que seja gênero. E ainda E (2) nos apresenta a falta de preparo e a perseguição da gestão àqueles que “tentam” fazer diferente **“imagina gênero se trabalhasse gênero dentro de sala de aula como é que os coordenadores, os diretores, principalmente os pais recebem essa fala dessa criança dentro de casa, pra mim eu acredito que para tantos outros professores a vontade de trabalhar existe, mas você fica presa, principalmente quem é contratado, fica presa ao medo, não posso falar em certos conceitos, não posso trabalhar certos temas”**, fica implícito subentendido que tais questões mesmo sendo contemplada pelo currículo oficial, este não foi implementado na prática docente. De forma geral, percebemos que há uma diferença entre o discurso dos documentos já apresentados em discussões anteriores a este capítulo. Apesar de representarem de forma positiva a necessidade de discutir as questões de gênero, os participantes “reivindicam” explicitamente necessidades de informações e formações acerca dessas questões.

Por outras palavras, analisar um texto não é pretender dar conta apenas do ponto de vista do sujeito interpretante, é conseguir captar os sentidos ocultos, permitindo construir métodos que exponham o olhar despercebido do leitor à ação discursiva do sujeito falante. É compreender as representações, estratégias expostas e também aquelas ocultas nas falas e ações dos sujeitos.

Compreendemos que as mudanças no que refere as questões da diversidade, gênero, educação emancipadora, formação superior de qualidade, principalmente as

formações voltadas para a pesquisa acontecerão lentamente, ainda mais pelo recente cenário político apresentado para o futuro, mas já iniciamos algumas provocações proporcionadas por meio do nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar uma conclusão é como reiniciar a pesquisa, a folha em branco, os dados verificados, enfim tudo me assusta como se estivesse escrevendo a primeira página.

Essa tese está longe de ser concluída tendo em vista, o amplo leque de dados, informações e estudos descortinado no percurso feito até aqui. E toda essa jornada trouxe à tona fatos ligados à minha vida, no qual me vi transportada a um mundo novo, pois meu mundo certo e imutável já não existia. Essa pesquisa permitiu-me uma profunda crítica do meu universo, de dentro e do curso de direito, de minha profissão como um todo, da minha inserção dentro da educação. A reflexão sobre esse tema me despertou dúvidas sobre o que é ser docente e educar/formar cidadãos no cenário que se descortinou e que segue em profunda transformação.

Foram essas reflexões, que me levaram à construção desta tese e que momentaneamente a dou como encerrada. Contudo, retomarei algumas das minhas angústias vividas ao longo de todo esse processo.

Diante de todo o exposto nesta tese conclui-se a importância dos estudos de Chartier (1998) e Bourdieu (1994) no qual nos apresentam as representações como construções sociais das experiências históricas, em que os indivíduos e os grupos projetam suas visões de mundo. Tais conceitos, interdisciplinares, contribuí de forma significativa na construção deste trabalho.

A primeira delas é com relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, ele prescreve a formação docente voltada para as questões de gênero e diversidade? As práticas e os discursos das (os) professoras (es) dialogam com tal prescrição? Tal prescrição encontra respaldo legal em políticas públicas para formação das (os) professoras (es)? Será que esses egressos, esses discentes sabem o que significa isso? Com essas indagações passo a lembrar que o Curso de Pedagogia, como demonstrado no primeiro capítulo desta tese, tem seu currículo atendido, sofreu mudanças em sua estrutura curricular ao longo dos anos, ao que eu respondo, claro que sim, e construiu com estratégias curriculares para trazer a formação de professores a temática acerca das questões de gênero dentro de um amplo estudo, tendo uma disciplina específica para tal.

Deste modo, o curso de Pedagogia tem em seu Projeto Pedagógico disciplinas específicas da formação docente, com formação ampla, oportunizando entendimento e discussão acerca de várias temáticas, dentre elas as questões de gênero

LGBTQIAPN+. Assim sendo, constatou-se que, as Matrizes Curriculares se encontram centralizadas na atuação pedagógica, além dessas nos revelar nos seus projetos educacionais a formação completa, e que atende todos os campos de atuação do pedagogo, destacando a dissonância da prática e dos discursos dos professores do Curso de Pedagogia/Paranaíba em relação a própria Instituição de Ensino Superior, UEMS, tendo em vista que, essas matrizes curriculares se diferem de outras da mesma instituição e se utiliza de estratégias para, nas múltiplas possibilidades de interpretação do currículo prescrito socialmente, possa-se trabalhar com interpretações científicas em um Estado conservador, dentro de um município formado por indivíduos, em sua grande maioria, de formação religiosa conservadora, o curso de Pedagogia de Paranaíba, luta para fazer com que os discursos e as condições humanas sejam respeitados.

Daí que entendemos porque retomada de aspectos históricos da educação no Brasil, na introdução, no capítulo 1 trabalhou com os lugares de produção e enunciação das representações em disputa, no capítulo 2, como essas representações manifestam-se nos documentos normativos dos Cursos de Pedagogia e, centralmente, no da UEMS e de Paranaíba, para enfim, no último capítulo, ouvir as vozes, discentes e docentes que fazem-nos compreender que as estratégias de trabalhar na formação docente, de um projeto de nação, ainda que conformador das opressões (porque não há ainda a vivência das/nas relações escolares, vale a pena, pois se compreendida, pela contradição, essa estratégia pode provocar os professores atuantes na escola a buscarem formação continuada para a libertação da opressão que acontece na concretude dos fenômenos educacionais

Tendo realizado as entrevistas percebo ainda todo o “ranço” colonial trazido na bagagem de nossa formação. É como se eu estivesse a ver a figura imprescindível para o Estado e não um profissional a serviço da justiça social, como nos demonstra Rawls (2000, p. 13): “[...] desigualdade social, e define a busca de equilíbrio entre partes desiguais, por meio da criação de proteções (ou desigualdades de sinal contrário), a favor dos mais fracos” Os discursos são todos polarizados, verificando neste, fatos e informações relevantes para a construção de uma educação pautada na justiça social, nos instrumentos educacionais não podem continuar os mesmos aplicados desde sempre.

Na minha tese deparei-me com outros autores, outros pensamentos que não aqueles com os quais estava familiarizada. Percebi que existem outros pensamentos

que não só o legal ou o positivado. Com os Estudos Culturais pude perceber que os discursos não necessitam ser engessados, conceituais, porque os conceitos se permeiam, as culturas se transacionam se hibridizam.

O ser humano não é mais aquele que vive isolado, sua cultura interage com novas e outras culturas, transformando-se e construindo novos conceitos. Não se procura a rigidez, mas a flexibilidade, oportunizando o equilíbrio das relações, conforme Gramsci (2014, p.15): “Negociação, resistência, luta: as relações entre uma formação cultural subordinada e uma dominante, onde quer que se localizem nesse espectro, são sempre intensamente ativas”.

Assim, que os discentes e egressos do curso de pedagogia se vê preparado ao deparar com novos conceitos, novas culturas. Como se relacionar com o diferente? Essa é a principal dificuldade que encontrei o enfrentamento que precisa ser feito/conquistado é de uma transformação no espaço escolar, a Universidade cria mecanismos de ajuda que façam com que discentes e egressas (os) tenham uma outra visão cultural, percebendo o diferente não como inferior, mas como um outro, com capacidades e direitos. Parece ser importante, nesse contexto, oportunizar novas metodologias de trabalho nas escolas, metodologias que lhe permitam interagir/hibridizar nesse contexto, deixando os espaços de tensão e trabalhando com novas visões/percepções. E isso até agora não se oportunizou, não se realizou. Neste sentido podemos pensar que a formação docente e a prática docente são necessárias que haja uma ação consensual entre ambas para que os enfrentamentos principalmente no tocante as questões de gênero possam ocorrer, pois segundo Arruda (2002, p. 123): “O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana”.

A (o) discente, cursando a universidade, tem amparo do corpo docente e das disciplinas que lidam com as questões de gênero LGBTQIAPN+, mas a egressa (o), atuando como docente, é deixado só pela secretaria, direção e coordenação escolar, tendo que lidar com condições diferentes dentro de sua sala de aula sem qualquer amparo metodológico diferenciado. Resta-lhe trabalhar com o que aprendeu em sua graduação, ou seja, tentar ensinar/modificar a cultura em sala de aula. E esse quadro tem que reverter. Por isso serão necessárias ações institucionais para que o ensino possa alcançar a todas e todos as (os) excluídas (os). E aqui é importante retomar algumas das questões elencadas na análise das entrevistas, como a escola como reprodutora de preconceitos impostos pela sociedade, patriarcal, heteronormativa e

religiosa, a mídia como difusora de posicionamentos preconceituosos, a falta de informação, e nestes contextos vemos várias representações sociais postas, assim entendo que o estudo de Barros (2005, p.129-130) vem para nos esclarecer que: “Para além dos sujeitos e agências que produzem a cultura, estudam-se os meios através dos quais está se produz e se transmite: as *práticas* e os *processos*”.

Ao concluir essa etapa da tese entendo que houveram alguns pontos que se clarearam ao longo da pesquisa, tais como: as (os) discentes do curso de Pedagogia, além da formação básica, exigida do curso para um pedagogo, vai além, vez que cria ferramentas, mesmo dentro de um cenário opressor/conservador vivido no governo de 2019 a 2022, consegue criar estratégias para que as (os) mesmas (os) possam adquirir “saber” e aprendam a dialogar com os saberes diferentes, no caso, os saberes da questão de gênero LGBTQIAPN+, através de ações oportunizadas pela Instituição; modificando metodologia de trabalho em sala de aula, fazendo com que as aulas se tornem mais participativas e suas avaliações tenham em conta as diferenças identitárias de seus alunos.

Com relação ao contraponto, vi, ao analisar as (os) egressas (os), que as (os) mesmas (os), mesmo com toda a bagagem educacional e cultural apreendidos no curso de graduação, estão à deriva, presas (os) em um sistema educacional opressor, pautado em senso comum que não consegue transacionar, hibridizar com cultura e gênero distintos, que ainda insiste em dar continuidade a um tipo arcaico de ensino, que perpetua o binarismo e o conceito patriarcal de cultura, sem trocas, sem fortalecer discursos dissonantes, sem permitir existência, mesmo existindo, da diferença.

Mesmo sendo mais reservadas (os), característica essa nada desabonadora, uma vez que a questão do “medo” está tão impregnada ao discurso, as entrevistadas (os) demonstraram grande articulação em suas falas. Alguns das séries mais adiantadas e egressas (os), mesmo a despeito de falarem a respeito da dificuldade de trabalhar gênero, não se mostraram em nenhum momento inibidos, suas ideias eram sempre claras e lógicas.

Chego à conclusão que as tensões sofridas por elas (es), diariamente, fizeram com que as articulações e trocas acontecessem com muito mais facilidade, por isso o não sofrimento, a aceitação de hibridização espontânea com o sistema. Não fizeram em nenhum momento críticas diretas e ofensivas as (aos) docentes das salas de aula, mas pelas falas narradas nas entrevistas, percebe-se que as críticas estão todas voltadas a gestão, que não sabe e não permite lidar com a nova situação. Mas, mesmo

assim, seu discurso é positivo e demonstram a importância do conhecimento e de algumas (alguns) docentes, que durante o curso fizeram a diferença com seu discurso inclusivo.

Desta maneira, para evitar a continuação da situação de exclusão e êxodo acadêmico da população LGBTQIAPN+ entendo que algumas medidas deveriam ser implementadas, tais como: uma reformulação das políticas educacionais, de apoio e inclusão a comunidade LGBTQIAPN+, diálogos sérios e inclusivos, desvinculados do senso comum e de comportamentos conservadores/religiosos; convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a UEMS para cursos direcionados a essas discussões e inclusões e projetos que atendessem especificamente ao reconhecimento da questão de diversidade de gênero dentro da família e do mundo escolar.

Foram grandes as dificuldades para chegar até aqui, e ainda resta um trabalho a ser feito através de novas pesquisas, que possam identificar o sujeito LGBTQIAPN+ inserido dentro da sociedade, com relação a trabalho, a vivência, se esse se encontra inserido dentro do mercado formal, com carteira de trabalho assinada, ou se ainda existe na informalidade, dentro dos muros da escola reduzidas (os) a outra função que não a de educadora e educador. A presente tese, como dito acima, não finda aqui, por que enquanto perdurar a situação discriminatória da (o) LGBTQIAPN+, não poderemos falar de igualdade ou justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Antonio José de. Leigos e leigas: história e interpretação. Laymen and laywomen: history and interpretation. **ATEO**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 253-286, maio/ago, 2015.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Abril Cultural, editora Brasiliense, 1985.
- ANARCHISM. *In*: INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF POLITICAL SCIENCE. Thousand Oaks: Bertrand Badie, 2011.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2002.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psic. clin.**, Rio de Janeiro, v.17, n.2, p.41-52, 2005.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Cambridge: Havard University Press, 1975.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.
- BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.
- BAVASSANO, Matteo. O 1968: um movimento internacional de revolta contra o sistema. **Teoria & Revolução**, 5 junho 5, 2018. Disponível em: <https://litci.org/pt/2018/06/05/o-1968-um-movimento-internacional-de-revolta-contra-o-sistema/>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BEARZOTI, Paulo. Sexualidade: um conceito psicanalítico freudiano. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 113-117, mar. 1994. Disponível em: <<http://bit.ly/2zaBMK7>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. *In*: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (Org.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**. Marília, SP: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-128.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 18. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Lei nº 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. MEC. **Parecer CFE 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Disponível em www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP no 03, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 15 maio 2023

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP, nº 05, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil. (18 set. 1946)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União. Brasília, 07 ago. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 maio 2023

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 1.248, p.

27.833-27.841, 23 dez. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. MEC. **Parecer CFE 292, de 14 de novembro de 1962**. Matérias Pedagógicas das Licenciaturas. Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior. Brasília, MEC/CFE, 1974. p. 214-255.

BRASIL. MEC. **Parecer CFE nº. 252/69**. Mínimos de conteúdo e duração dos cursos e Pedagogia. Disponível em www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei da Anistia Projeto de lei nº 14 de 1979-CN**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L6683.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2009. Disponível em:
<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRITO, J.; OLIVEIRA, O. Divisão sexual do trabalho e desigualdade nos espaços de trabalho. *In*: JARDIM, Sílvia; SILVA FILHO, João Ferreira da (Org.) **A danação do Trabalho**. Te Corá. Rio de Janeiro: Te Corá, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p.151-172.

CAMARGO, Isabel Camilo. A ocupação de Paranaíba no século XIX e a gênese do latifúndio na região. **Revista Trilhas da História**, v.1, n. 1, p. 52-63, 2011.

CASTELLANOS LLANOS, Gabriela. **Sexo, gênero y feminismos**: tres categorías en Pugna. Cali, Colombia: Universidad del Vale, 2006.

CASTELLANOS Llanos, Gabriela. **Decidimos, hacemos, somos**: discurso identidades de género y sexualidades. Cali, Colombia: Universidad del Vale, 2010.

CASTRO, Alexandre de. Silêncio da cor: escravidão na região do bolsão sulmatogrossense (1838-1888). **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**, Marília, Ano 2017 – Edição 20, nov.2017 ISSN 1983-2192.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1 abr. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CIASCA, Saulo Vito. Médico psiquiatra pela USP e coordenador titular da área da saúde da Aliança Nacional LGBTI+. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/10/01/identidade-de-genero-orientacao-escola>. Acesso em: 04 abril. 2024.

COMUNIDADE LGBTQIA+ no mercado de trabalho e seus desafios. **18 maio 2023**. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/comunidade-lgbtqia-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO, 1990, Jomtien, Tailândia. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200004>

DAMASCENO NETO, A. R., LIMA, A. R. de, OLIVEIRA, A. X. da S., LIRA, D. M. de, RODRIGUES, E. M., SPADINI, E., Cortez, I. P., SILVA, I. N., RIBEIRO, I. A., Coelho, J. da S., LIMA, L. S. de, FERNANDES, L. de O., BEZERRA, M. A., COSTA, M. P. da, PEREIRA, M. A., SANTANA, M. L. R. de O., SOUZA, O. L. V. da S., LINS, S. M. R. de S., MACHADO, V. I. de Ávila, SILVA, V. D. da, & LIMA, V. O. de A. Relatos de memórias: modos de aprender e avaliações no ensino superior. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, p. 13–322, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10408>. Acesso 10 maio 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Ruth M. Klaus. 3. ed. São Paulo, SP: Centauro Editora, 2006.

Entrevista I. [jun. 2023]. [Entrevista concedida a] Dabel Cristina Maria Salviano. Paranaíba/Mato Grosso do Sul, 2023. 1 arquivo .mp3 (18 min 58 seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no corpo desta tese, tópico 3.8 Quadro de Entrevista Egresso I.

Entrevista I. [mar. 2023]. Entrevista concedida a] Dabel Cristina Maria Salviano. Paranaíba/Mato Grosso do Sul, 2023. 1 arquivo .mp3 (14 min 40 seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no corpo desta tese, tópico 3.6 Quadro de Entrevista Discente I.

Entrevista II. [jul. 2023]. Entrevista concedida a] Dabel Cristina Maria Salviano. Paranaíba/Mato Grosso do Sul, 2023. 1 arquivo .mp3 (14 min 14 seg.). A entrevista

na íntegra encontra-se transcrita no corpo desta tese, tópico 3.7 Quadro de Entrevista Discente II.

Entrevista II. [set. 2023]. Entrevista concedida a] Dabel Cristina Maria Salviano. Paranaíba/Mato Grosso do Sul, 2023. 1 arquivo .mp3 (10 min 21 seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no corpo desta tese, tópico 3.9 Quadro de Entrevista Egresso II.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo, SP: Contexto, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Conceição Aparecida Queiroz. **Economia leiteira do Bolsão Sul Matogrossense**. 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. (Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, V 3).

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Santa Catarina: PPGAS/UFSC, 1998. (Coleção Antropologia em Primeira Mão)

GUERRA, Yolanda. O Projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Boletín Electrónico Surá**, Universidade de Costa Rica, n. 239, p. 1-24, jun. 2016.

GUIMARÃES, Lucélia Tavares. **A construção democrática da educação em São Sebastião Da Boa Vista, Ilha do Marajó, Pará**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HALL, Stuart. **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh e Víctor Vich (editores), Lima, Peru: Instituto de Estudios Peruanos, 2010.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

HOMEM. In: HOUAISS, Antônio. Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss>. Acesso em: 19 set. 2024.

IZQUIERDO, Maria Jesus. **Bases materiais del sistema sexo/gênero**. São Paulo: SOF, [1990?]. Mimeografado.

KAFFER, Karen Ketlin, *et al.* A transexualidade e o mercado formal de trabalho: principais dificuldades para a inserção profissional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. 4., 2016, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: CBEO, 2016.

LAMAS, Marta. **Cuerpo**: diferencia y género. México: Taurus Pensamiento, 2002.

LITZ, C. B. D. O., ALVES, C. M. T., ALLEBRANDT, S. L.; SANTOS, R. D. dos. Referencial teórico-metodológico da hermenêutica de profundidade como alternativa para a investigação nas ciências sociais aplicadas. **Salão do Conhecimento**, v.2, n.1, 2014.

LÔBO, Daniella Couto. Sociologia de Bourdieu: teoria de campo, capital cultural e estratégias educativas. **Revista Mirante**, Anápolis (GO), v. 9, n. 1, jun. 2016.

LOBO, Elizabeth S. **A classe operária tem dois sexos**. São Paulo:Ed. Brasiliense, 1991.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 30 ago. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez.2000.

LOURO, Guacira Lopes. O “estranhamento” queer. *In*. STEVENS, Cristina M.T.; SWAIN, Tânia Navarro. **A construção dos corpos**: perspectivas feministas. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Discursos de ódio. *In*: SEFFNER, F.; CAETANO, M. (Org.). **Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero**: práticas, pedagogias e políticas públicas. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2015. p. 28-294.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

MACENHAN, Camila Soares; MARTINEZ, Flavia Wegrzyn; TOZETTO, Susana Soares. A constituição das representações dos sujeitos: uma análise com base em Bourdieu, Chartier e Lefebvre. **Em Revista**, 3(2), p. 170-189. 2019. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/1252>. Acesso em: 10 maio 2023.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo Paradigma? **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n.11, p.107-125, 1998.

MACIEL, Luiz Carlos. **Anos 60**. Porto Alegre, L&PM, 1987.

MACIEL. José F. R. **História do direito**. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; ABREU BRANCO, Angela Maria Cristina. Uchoa. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: ABREU BRANCO, Angela Maria Cristina. Uchoa; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L (Org.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.125-155.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadao. (Org). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARIANO, Silvia Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, CFH/UFSC, v.13, n.3, p. 483-506, 2005.

MARQUES, Mário. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 54, p. 43-50, 1992.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

MARX, Karl. **O Capital [Livro I]: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MATOS, Maria Izilda S. Da invisibilidade ao gênero: odisseias do pensamento – percurso e possibilidades nas ciências sociais contemporâneas. In: SOTER (Org). **Gênero e teologia: Interpelações e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MANZINI. André; ROSA, Eduarda (Org.). **UEMS 25 anos: uma história contada por todos!** Dourados, MS: Editora UEMS, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MINTO, L. W. MEC-USAID. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid.htm. Acesso em: 24 abr. 2012. Verbetes no glossário do link *Navegando* no acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Faculdade de Educação da UNICAMP.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set./dez. 2017.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, v.53, 2018.

MOIZES, Julieta Seixas; BUENO, Sônia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 205-212, mar. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2kzXtAk>>. Acesso em: 9 out. 2017.

MONTEIRO, Geraldo Tadeu Moreira. **Construção jurídica das relações de gênero**: o processo de codificação civil na instauração da ordem liberal conservadora do Brasil. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Fórum educacional**, nº13, v.4, p.17-30 Rio de Janeiro, 1989.

MORTES e violências contra LGBTI+ no Brasil: dossiê 2022. Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023.

MOURA, Carolina Silva de; ALMEIDA, Adrielly Campos e. Para além da doxa: caminhos metodológicos da Hermenêutica de Profundidade. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 34, p. 75-86, ago. 2017.

MULHERES negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil/ Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.]. **Dossiê**. Brasília, DF: Ipea, 2013.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, CFH/CCE, UFSC, v. 8, n.2, p. 9-41, 2000.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

OLIVEIRA, A. S; KNÖNER, S. F. **A construção do conceito de gênero**: uma reflexão sob o prisma da psicologia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

OLIVEIRA, Cícero. Chartier e Foucault: poder, cultura e representação. **Poliética**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 68-87, 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Disponível em: <https://www.ilo.org/pt-pt/regions-and-countries/americas/brasil/conheca-oit>

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

OSTOS, Natascha Stefania Carvalho de. A questão feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). **Cadernos Pagu**, v. 39, p. 313–343, 2016.

PAULO, Fernanda dos Santos; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante e a educação popular: luta e resistência a partir de Paulo Freire e de educadoras populares. **Revista Panorâmica**, Barra do Garças, v. 24, p. 256-268, 2018.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

PIERUCCI, Antonio Flavio. Ciladas da Diferença. **Tempo Social**, São Paulo, USP, v. 1, 2 sem., p. 7-33, 1990.

PINTO, Celi R. J. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Gomes, 2003.

PIRES, Roberto Rocha C. **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

PUPO, Kátia. Questão de gênero na escola. *In*: PUPO, Kátia. **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. São Paulo: USP, 2007.

RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly. **Programa Bolsa Formação – Escola pública e Universidade**: implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores. 2020. 257 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REALE, Miguel. Visão geral do novo Código Civil. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v.92, n.808, p. 11-19, fev. 2003.

RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria Silva. **Educação inclusiva**: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: UFLA, 2008.

RODRIGUES, Beatriz. Diversidade sexual, gênero e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, [online] v.2, n.6, 2017, Disponível em:<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wpcontent/uploads/sites/5/2019/07/03-DIVERSIDADE-SEXUAL-GÊNERO-E-INCLUSÃO-ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

RUBIN, Gayle S. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Pernambuco: SOS Corpo, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo, SP: Moderna, 1987. (Coleção polêmica).

SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Org.) **Uma Questão de gênero**. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SALVIANO, Dabel Cristina Maria. **A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação às cotas indígenas, no curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS** - Unidade Universitária de Dourados. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2011. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8187-a-representacao-do-docente-e-do-academico-indigena-com-relacao-as-cotas-indigenas-no-curso-de-direito-da-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-uems-unidade-universitaria-dourados.pdf>

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde; MAINKA, Peter Johann. Presença franciscana e supremacia jesuítica no campo da História e da História da Educação na época colonial – um diagnóstico na pesquisa historiográfica a partir da análise dos CBHE da SBHE. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 19, e061, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46967>

SANTOS, Boaventura de Souza de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

SANTOS, Daniela Ferreira. **Gênero e currículo escolar: a representação de gênero no currículo escolar do ensino fundamental, em Paranaíba/MS, sob a perspectiva da justiça curricular**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.uems.br/publicos/download/106445>

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 169 p.

SAVIANI, Demerval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

SAVIANI, Dermeval. Ética, educação e cidadania. **Revista n° 15**, 2013. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, 2008. p. 32-55. Disponível Educação escolar na Primeira República: em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.16. n.2, p.5-22, 1990.

SCOTT, Joan W. **Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. Debate feminista. Cidadania e feminismo (edição especial)** São Paulo: Cia melhoramentos, 1999. p. 203-222.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: ed. Mulheres, 2002.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da escola**, v.14, n.28, p. 75–90, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>. Acesso em: 13 jun. 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Carmem Silva Bizzolli. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e Identidade. São Paulo: Editores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de pedagogia no Brasil. History of the pedagogy course in Brazil. **Comunicações**. Piracicaba. Ano 20. n. 1. p. 81-97 jan.-jun. 2013-ISSN Impresso 0104-8481- ISSN Eletrônico 2238-121X 81 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>. Acesso em: 13 maio 2023.

SOLEE, Kristen. **6 Things To Know About 4th Wave Feminism**, 30 out 2015. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-15773-8_9#:~:text=Sollee%20\(2015\)%20characterizes%20'Fourth,%2C%20and%20the%20body%20positive%E2%80%9D](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-15773-8_9#:~:text=Sollee%20(2015)%20characterizes%20'Fourth,%2C%20and%20the%20body%20positive%E2%80%9D). Acesso em: 10 maio 2023.

SOLEY BELTRÁN, Patricia. **Transexualidad y la matriz heterossexual**: un estudio crítico de Judith Butler. Barcelona: Bellaterra, 2009.

SOUZA, Sérgio. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Censur, 2014.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo Social; Rev. Socioí**. USP S. Paulo, v.10, n.2, p. 63-100, out.1998.

TORRES, G.de V.; DAVIM, R.M.B.; COSTA, T. N. A. da. Prostituição: causas e perspectivas de futuro em um grupo de jovens. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 9-15, julho 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1998. Disponível em: <http://bit.ly/2p1ypE6>. Acesso em: 3 set. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/UEMS-Paranaíba**. 2006. Disponível em: <https://portal.uems.br> Acesso em: 3 set. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/UEMS-Paranaíba**. 2021. Disponível em: <https://portal.uems.br>. Acesso em: 3 set. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/UEMS-Paranaíba**. 2013. Disponível em: <https://portal.uems.br>. Acesso em: 3 set. 2023.

VERONESE, Marília Veríssimo.; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Hermenêutica de profundidade na pesquisa social. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 42, n. 2, p. 85-93, jan. 2006.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Igor Gabriel Borges. Gênero e educação escolar: um debate necessário. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 46, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/46/genero-e-educacao-escolar-um-debate-necessario>. Acesso em: 30 ago. 2024.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Ideologia, Estado e Direito**. 4. ed. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais, 2003.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo jurídico e novas perspectivas dos direitos humanos. **Jurisprudência Catarinense**, Florianópolis, v. 35, n. 118, jan./mar. 2009.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do feminismo. Blog de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: **Mulheres na Filosofia**, v. 7, n. 2, 2021.

Endereço Eletrônico:

<https://juslaboris.tst.jus.br>

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCL- Discente I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa intitulada: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS QUESTÕES SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO: Práticas e discursos dissonantes ante a perspectiva legal no Curso de Pedagogia UEMS Paranaíba/MS, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Dabel Cristina Maria Salviano na qual pretende estudar analisar e interpretar práticas e discursos acadêmicos na formação de professores e os documentos legais prescritivos do curso de pedagogia da UEMS Paranaíba – MS frente às questões sobre diversidade de gênero.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e gravação de áudio, que ocorrerá em horário a ser definido atentando-se para a necessidade de cada participante, de maneira assim a não atrapalhar de quaisquer maneiras a vida pessoal e profissional dos envolvidos.

Caso concorde em participar, contribuirá, e muito, para que possamos refletir quanto a responsabilidade social que os cursos de licenciaturas têm perante a sociedade, tomamos o projeto pedagógico das IES e o currículo acadêmico como um importante papel no ambiente formal e informal, pois tais documentos são ferramentas indispensáveis e essenciais ao conhecimento e as transformações sociais, culturais e política no ensino. Tanto o projeto pedagógico, quanto o currículo devem ter uma base e uma estrutura coletiva, inclusiva e jamais neutra. Nossos encontros serão semanais e abordaremos temas acerca da temática da pesquisa, ou seja, formação de professores e seus discursos perante os documentos normativos (PPP), por meio de diálogos, cuja dinâmica explicarei por ocasião do nosso primeiro encontro. Posteriormente apresentarei o roteiro de entrevista, que conterà perguntas elaboradas a respeito de relatos à formação e atuação profissional, bem como questões específicas sobre formação de professores, currículo e a temática gênero.

Esclarecidas tais questões, iniciarei as entrevistas, com a utilização de gravador, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Após a coleta total dos dados é que iniciarei a transcrição das entrevistas, que me servirão como Fontes citadas e analisadas na tese. Busco nessa análise investigar sobre Pesquisar sobre a necessidade de se consolidar as políticas públicas educacionais já existentes, com a releitura do instituto sob a égide da Constituição Federal, sobretudo, de princípios basilares, como da dignidade da pessoa humana.

- Compreender como está estruturado o currículo do Curso de Pedagogia da UEMS a fim de promover a reflexão sob a necessidade de uma disciplina específica voltada as discussões de gênero.

Saliento que toda pesquisa que envolve seres humanos, pode causar riscos, como incômodos,

divergências religiosas, estresse ou irritação, decorrentes do cotidiano estressante de cada um, porém, ocorrendo qualquer um dos incômodos descritos, podemos dar uma pausa, falar sobre outros assuntos, tomar água, ou ainda darmos por encerrada a entrevista e a retomarmos de acordo com a disponibilidade dos (as) participantes, levando em consideração os prazos estabelecidos para conclusão da pesquisa.

Ao colaborar com a pesquisa os (as) participantes contribuíram para análise e interpretação das práticas e discursos acadêmicos na formação de professores e os documentos legais prescritivos do curso de pedagogia da UEMS Paranaíba – MS frente às questões sobre diversidade de gênero.

a . Reitero que a qualquer momento o (a) participante poderá deixar a pesquisa se assim o(a) mesmo(a) quiser, sem qualquer prejuízo ao(a) participante. De tal que modo que lhes são garantidos:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

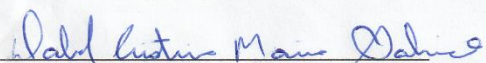
3. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

4. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Eu, [REDACTED] fui informado e aceito participar da pesquisa FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS QUESTÕES SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO: PRÁTICAS E DISCURSOS DISSONANTES ANTE A PERSPECTIVA LEGAL NO CURSO DE PEDAGOGIA UEMS PARANAÍBA/MS, onde a pesquisadora Dabel Cristina Maria Salviano me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Marília, SP, 07 de março de 2023

" este documento será redigido em duas vias..."



Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Dabel Cristina Maria Salviano

Telefone para contato: (67) 98118-6997 E-mail: dabel_salviano@hotmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos
(61) 3315-2150/ 3821

cns@saude.gov.br

Esplanada dos Ministérios, Bloco G, Anexo B, 1º Andar, Brasília (DF)

CEP: 70058-900

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCL- Discente II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa intitulada: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS QUESTÕES SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO: Práticas e discursos dissonantes ante a perspectiva legal no Curso de Pedagogia UEMS Paranaíba/MS, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Dabel Cristina Maria Salviano na qual pretende estudar analisar e interpretar práticas e discursos acadêmicos na formação de professores e os documentos legais prescritivos do curso de pedagogia da UEMS Paranaíba – MS frente às questões sobre diversidade de gênero.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e gravação de áudio, que ocorrerá em horário a ser definido atentando-se para a necessidade de cada participante, de maneira assim a não atrapalhar de quaisquer maneiras a vida pessoal e profissional dos envolvidos.

Caso concorde em participar, contribuirá, e muito, para que possamos refletir quanto a responsabilidade social que os cursos de licenciaturas têm perante a sociedade, tomamos o projeto pedagógico das IES e o currículo acadêmico como um importante papel no ambiente formal e informal, pois tais documentos são ferramentas indispensáveis e essenciais ao conhecimento e as transformações sociais, culturais e política no ensino. Tanto o projeto pedagógico, quanto o currículo devem ter uma base e uma estrutura coletiva, inclusiva e jamais neutra. Nossos encontros dar-se-ão semanais a contar do dia 20 de julho a 30 de julho do ano de 2023, tendo em vista que será preciso reestruturar o cronograma, observando a necessidade da aprovação pela Plataforma Brasil- Comitê de Ética/UNESP- Câmpus Marília/SP. Ao passo que em nossos encontros abordaremos temas acerca da temática da pesquisa, ou seja, formação de professores e seus discursos perante os documentos normativos (PPP), por meio de diálogos, cuja dinâmica explicarei por ocasião do nosso primeiro encontro. Posteriormente apresentarei o roteiro de entrevista, que conterà perguntas elaboradas a respeito de relatos à formação e atuação profissional, bem como questões específicas sobre formação de professores, currículo e a temática gênero.

Esclarecidas tais questões, iniciarei as entrevistas, com a utilização de gravador, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Após a coleta total dos dados é que iniciarei a transcrição das entrevistas, que me servirão como Fontes citadas e analisadas na tese. Busco nessa análise investigar sobre a necessidade de se consolidar as políticas públicas educacionais já existentes, com a releitura do instituto sob a égide da Constituição Federal, sobretudo, de princípios basilares, como da dignidade da pessoa humana. Posterior à conclusão da Tese que deverá ocorrer na segunda semana do mês de março de 2024, as entrevistas serão excluídas do gravador, mantendo assim somente o interesse enquanto a pesquisa estiver em andamento.

- Compreender como está estruturado o currículo do Curso de Pedagogia da UEMS a fim de

promover a reflexão sob a necessidade de uma disciplina específica voltada as discussões de gênero. Saliento que toda pesquisa que envolve seres humanos, pode causar riscos, como incômodos, divergências religiosas, estresse ou irritação, decorrentes do cotidiano estressante de cada um, porém, OCORRENDO QUAISQUER um dos incômodos descritos, DAREMOS uma pausa, falaremos sobre outros assuntos, tomar água, ou ainda daremos por encerrada a entrevista e a retomarmos de acordo com a disponibilidade dos (as) participantes.

Ao colaborar com a pesquisa os (as) participantes contribuíram para análise e interpretação das práticas e discursos acadêmicos na formação de professores e os documentos legais prescritivos do curso de pedagogia da UEMS Paranaíba – MS frente às questões sobre diversidade de gênero.

a . Reitero que a qualquer momento o (a) participante poderá deixar a pesquisa se assim o(a) mesmo(a) quiser, sem qualquer prejuízo ao(a) participante. De tal que modo que lhes são garantidos:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.


3. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

4. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Eu, [REDACTED] fui informado e aceito participar da pesquisa FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS QUESTÕES SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO: PRÁTICAS E DISCURSOS DISSONANTES ANTE A PERSPECTIVA LEGAL NO CURSO DE PEDAGOGIA UEMS PARANAÍBA/MS, onde a pesquisadora Dabel Cristina Maria Salviano me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Marília, SP, 05 de julho de 2023

" este documento será redigido em duas vias..."



Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Dabel Cristina Maria Salviano

Telefone para contato: (67) 98118-6997 E-mail: dabel_salviano@hotmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos
(61) 3315-2150/ 3821

cns@saude.gov.br

Esplanada dos Ministérios, Bloco G, Anexo B, 1º Andar, Brasília (DF)

CEP: 70058-900

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCL- Egresso I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS QUESTÕES SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO: Práticas e discursos dissonantes ante a perspectiva legal no Curso de Pedagogia UEMS Paranaíba/MS**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Dabel Cristina Maria Salviano na qual pretende estudar analisar e interpretar práticas e discursos acadêmicos na formação de professores e os documentos legais prescritivos do curso de pedagogia da UEMS Paranaíba – MS frente às questões sobre diversidade de gênero.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e gravação de áudio, que ocorrerá em horário a ser definido atentando-se para a necessidade de cada participante, de maneira assim a não atrapalhar de quaisquer maneiras a vida pessoal e profissional dos envolvidos.

Caso concorde em participar, contribuirá, e muito, para que possamos refletir quanto a responsabilidade social que os cursos de licenciaturas têm perante a sociedade, tomamos o projeto pedagógico das IES e o currículo acadêmico como um importante papel no ambiente formal e informal, pois tais documentos são ferramentas indispensáveis e essenciais ao conhecimento e as transformações sociais, culturais e política no ensino. Tanto o projeto pedagógico, quanto o currículo devem ter uma base e uma estrutura coletiva, inclusiva e jamais neutra. Nossos encontros serão semanais e abordaremos temas acerca da temática da pesquisa, ou seja, formação de professores e seus discursos perante os documentos normativos (PPP), por meio de diálogos, cuja dinâmica explicarei por ocasião do nosso primeiro encontro. Posteriormente apresentarei o roteiro de entrevista, que conterá perguntas elaboradas a respeito de relatos à formação e atuação profissional, bem como questões específicas sobre formação de professores, currículo e a temática gênero.

Esclarecidas tais questões, iniciarei as entrevistas, com a utilização de gravador, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Após a coleta total dos dados é que iniciarei a transcrição das entrevistas, que me servirão como Fontes citadas e analisadas na tese. Busco nessa análise investigar sobre a necessidade de se consolidar as políticas públicas educacionais já existentes, com a releitura do instituto sob a égide da Constituição Federal, sobretudo, de princípios basilares, como da dignidade da pessoa humana.

- Compreender como está estruturado o currículo do Curso de Pedagogia da UEMS a fim de promover a reflexão sob a necessidade de uma disciplina específica voltada as discussões de gênero.

Saliento que toda pesquisa que envolve seres humanos, pode causar riscos, como incômodos, divergências religiosas, estresse ou irritação, decorrentes do cotidiano estressante de cada um, porém,



ocorrendo qualquer um dos incômodos descritos, podemos dar uma pausa, falar sobre outros assuntos, tomar água, ou ainda darmos por encerrada a entrevista e a retomarmos de acordo com a disponibilidade dos (as) participantes, levando em consideração os prazos estabelecidos para conclusão da pesquisa.

Ao colaborar com a pesquisa os (as) participantes contribuíram para análise e interpretação das práticas e discursos acadêmicos na formação de professores e os documentos legais prescritivos do curso de pedagogia da UEMS Paranaíba – MS frente às questões sobre diversidade de gênero.

a . Reitero que a qualquer momento o (a) participante poderá deixar a pesquisa se assim o(a) mesmo(a) quiser, sem qualquer prejuízo ao(a) participante. De tal que modo que lhes são garantidos:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.


3. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

4. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Eu, [REDACTED] fui informado e aceito participar da pesquisa FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS QUESTÕES SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO: PRÁTICAS E DISCURSOS DISSONANTES ANTE A PERSPECTIVA LEGAL NO CURSO DE PEDAGOGIA UEMS PARANAÍBA/MS, onde a pesquisadora Dabel Cristina Maria Salviano me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Marília, SP, 01 de junho de 2023

" este documento será redigido em duas vias..."



Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Dabel Cristina Maria Salviano

Telefone para contato: (67) 98118-6997 E-mail: dabel_salviano@hotmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos
(61) 3315-2150/ 3821

cns@saude.gov.br

Esplanada dos Ministérios, Bloco G, Anexo B, 1º Andar, Brasília (DF)

CEP: 70058-900

APÊNDICE D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCL- Egresso II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa intitulada: FORMAÇÃO DOCENTE – GÊNERO E EDUCAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/PARANAÍBA: PRÁTICAS E DISCURSOS DISSONANTES ANTE A PERSPECTIVA LEGAL voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Dabel Cristina Maria Salviano na qual pretende estudar analisar e interpretar práticas e discursos acadêmicos na formação de professores e os documentos legais prescritivos do curso de pedagogia da UEMS Paranaíba – MS frente às questões sobre diversidade de gênero.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e gravação de áudio, que ocorrerá em horário a ser definido atentando-se para a necessidade de cada participante, de maneira assim a não atrapalhar de quaisquer maneiras a vida pessoal e profissional dos envolvidos.

Caso concorde em participar, contribuirá, e muito, para que possamos refletir quanto a responsabilidade social que os cursos de licenciaturas têm perante a sociedade, tomamos o projeto pedagógico das IES e o currículo acadêmico como um importante papel no ambiente formal e informal, pois tais documentos são ferramentas indispensáveis e essenciais ao conhecimento e as transformações sociais, culturais e política no ensino. Tanto o projeto pedagógico, quanto o currículo devem ter uma base e uma estrutura coletiva, inclusiva e jamais neutra. Nossos encontros dar-se-ão semanais a contar do dia 01 de junho a 20 de novembro do ano de 2023, tendo em vista que, tendo 4 participantes, será reservado uma semana para cada um, observando assim a necessidade de algum imprevisto e ou necessidade de reagendamento da entrevista. Ao passo que em nossos encontros abordaremos temas acerca da temática da pesquisa, ou seja, formação de professores e seus discursos perante os documentos normativos (PP), por meio de diálogos, cuja dinâmica explicarei por ocasião do nosso primeiro encontro. Posteriormente apresentarei o roteiro de entrevista, que conterà perguntas elaboradas a respeito de relatos à formação e atuação profissional, bem como questões específicas sobre formação de professores, currículo e a temática gênero.

Esclarecidas tais questões, iniciarei as entrevistas, com a utilização de gravador, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Após a coleta total dos dados é que iniciarei a transcrição das entrevistas, que me servirão como Fontes citadas e analisadas na tese. Busco nessa análise investigar sobre a necessidade de se consolidar as políticas públicas educacionais já existentes, com a releitura do instituto sob a égide da Constituição Federal, sobretudo, de princípios basilares, como da dignidade da pessoa humana. Posterior à conclusão da Tese que deverá ocorrer na segunda semana do mês de março de 2024, as entrevistas serão excluídas do gravador, mantendo assim somente o interesse enquanto a pesquisa estiver em andamento.

- Compreender como está estruturado o currículo do Curso de Pedagogia da UEMS a fim de

promover a reflexão sob a necessidade de uma disciplina específica voltada as discussões de gênero. Saliento que toda pesquisa que envolve seres humanos, pode causar riscos, como incômodos, divergências religiosas, estresse ou irritação, decorrentes do cotidiano estressante de cada um, porém, OCORRENDO QUAISQUER um dos incômodos descritos, DAREMOS uma pausa, falaremos sobre outros assuntos, tomar água, ou ainda daremos por encerrada a entrevista e a retomarmos de acordo com a disponibilidade dos (as) participantes.

Ao colaborar com a pesquisa os (as) participantes contribuíram para análise e interpretação das práticas e discursos acadêmicos na formação de professores e os documentos legais prescritivos do curso de pedagogia da UEMS Paranaíba – MS frente às questões sobre diversidade de gênero.

a . Reitero que a qualquer momento o (a) participante poderá deixar a pesquisa se assim o (a) mesmo(a) quiser, sem qualquer prejuízo ao(a) participante. De tal que modo que lhes são garantidos:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

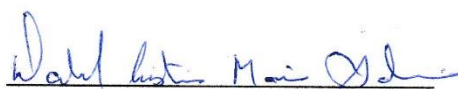
3. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

4. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Eu, [REDACTED] fui informado e aceito participar da pesquisa FORMAÇÃO DOCENTE – GÊNERO E EDUCAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/PARANAÍBA: PRÁTICAS E DISCURSOS DISSONANTES ANTE A PERSPECTIVA LEGAL, onde a pesquisadora Dabel Cristina Maria Salviano me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Marília, SP, 03 de setembro de 2023

" este documento será redigido em duas vias..."



Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Dabel Cristina Maria Salviano

Telefone para contato: (67) 98118-6997 E-mail: dabel_salviano@hotmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos
(61) 3315-2150/ 3821

cns@saude.gov.br

Esplanada dos Ministérios, Bloco G, Anexo B, 1º Andar, Brasília (DF)

CEP: 70058-900

ANEXO A - Roteiro de entrevista

Pesquisadora: Dabel Cristina Maria Salviano

Entrevistados: Egressos e Discentes do Curso de Pedagogia

Quantos Entrevistados: 02 Discentes e 02 Egressos do Curso de Pedagogia

Objetivo da Entrevista:

Identificar a visão que estes discentes e egressos têm, com relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no que diz respeito à formação dos discentes com relação ao conhecimento do que vem ser o conceito de gênero.

ROTEIRO

O que você entende por gênero?

Qual sua visão de gênero dentro da estrutura social?

Como o conceito de gênero se formou na história contemporânea?

Quando na sua formação acadêmica se falou em gênero? Havia uma disciplina específica para trabalhar esta temática?

Como a temática gênero pode ser trabalhada dentro do Currículo do Curso Universitário?

E dentro do Currículo escolar, como a temática gênero pode ser trabalhada?

A temática gênero sendo ou não trabalhada, qual o impacto no exercício da sua profissão? (Para os docentes)

ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE E GÊNERO E EDUCAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/PARANAÍBA: PRÁTICAS E DISCURSOS DISSONANTES ANTE A PERSPECTIVA LEGAL

Pesquisador: DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73578123.0.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.483.933

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Formação docente – gênero e educação nos projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba: práticas e discursos dissonantes ante a perspectiva legal" foi submetido para análise deste CEP em 27/09/2023 sob CAAE 73578123.0.0000.5406.

Está sendo executado por uma doutoranda em Educação pela UNESP de Marília, a fim de investigar a formação de professores para a educação sobre diversidade de gênero na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, e de escrutinar as políticas públicas voltadas para as questões de gênero em cursos de licenciaturas.

A pesquisa baseia-se em entrevistas semiestruturadas sobre a elaboração do projeto pedagógico e os planos de ensino, bem como sobre os eventos promovidos por aquela instituição, em torno das questões de gênero. Prevê ainda relatos sobre a atuação profissional dos entrevistados. A amostra será composta por 4 participantes egressos do Curso de Pedagogia da UEMS, em entrevistas a serem gravadas em áudio.

O projeto está baseado em bibliografia sancionada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP e sua metodologia não fere a resolução vigente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: analisar e interpretar práticas e discursos acadêmicos na formação de professores, bem como os documentos legais prescritivos do Curso de Pedagogia da UEMS

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

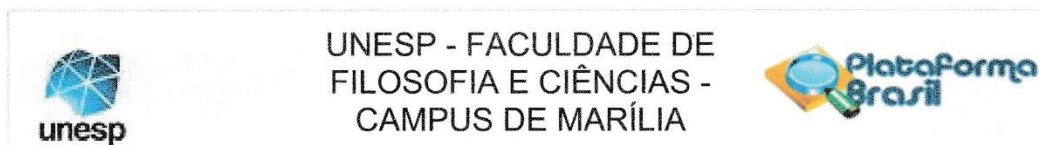
CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 6.483.933

Paranaíba frente às questões de diversidade de gênero.

Objetivos secundários:

- . Pesquisar a atual legislação educacional e as diretrizes curriculares que orientam a formação docente nos cursos de licenciaturas.
- . Ampliar o estudo da questão de gênero à luz da Constituição Federal e seus reflexos, mormente negativos, na esfera da efetivação de direitos.
- . Verificar se as políticas públicas de gênero garantem em sentido amplo a proteção aos direitos humanos.
- . Pesquisar sobre a necessidade de rever as políticas públicas educacionais já existentes, sob a égide da Constituição Federal, para garantir o exercício de princípios basilares como a dignidade da pessoa humana.
- . Compreender como está estruturado o currículo do Curso de Pedagogia da UEMS, refletindo sobre a necessidade de uma disciplina específica voltada às discussões de gênero.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, a entrevista oferece riscos mínimos, tais como incômodos causados por irritação, cansaço ou divergências religiosas. Para sanar o problema, garante-se ao entrevistado a possibilidade de interromper a sessão a qualquer momento, para retomá-la posteriormente, ou desistir por completo.

Também consta do TCLE a garantia de confidencialidade.

Quanto aos benefícios, a autora acredita que a aprendizagem sobre a igualdade de gênero seja um fator de aperfeiçoamento do ensino e de consolidação da cidadania.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pretende investigar se um determinado curso superior de pedagogia, situado na cidade de Paranaíba/MS, prepara seus alunos para lidar com questões de gênero.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto de pesquisa "Formação docente – gênero e educação nos projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba: práticas e discursos diátonos ante a perspectiva legal" não obsta a análise ética deste CEP.

A folha de rosto foi preenchida adequadamente e assinada pelos responsáveis.

O TCLE está a contento.

Foram submetidas as autorizações da instituição de ensino onde se realizará a pesquisa, bem como de sua instância maior (a Secretaria Municipal de Educação).

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 6.483.933

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 23/10/2023, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "FORMAÇÃO DOCENTE e GÊNERO E EDUCAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/PARANAÍBA: PRÁTICAS E DISCURSOS DISSONANTES ANTE A PERSPECTIVA LEGAL".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2194122.pdf	27/09/2023 10:15:01		Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	27/09/2023 10:14:37	DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSCENTIMENTO.pdf	27/09/2023 10:14:05	DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO	Aceito
Cronograma	Cronograma_doutorado.pdf	27/09/2023 10:13:47	DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	27/09/2023 10:13:33	DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	24/08/2023 17:50:03	DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_SECRETARIAEDUCACAO.pdf	10/08/2023 16:20:03	DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INSTITUCIONAL.pdf	10/08/2023 16:15:45	DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Telefone: (14)3402-1346

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 6.483.933

Não

MARILIA, 04 de Novembro de 2023

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br


ANEXO C - Declaração Institucional Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que fica autorizado, DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO, CPF: 135.289.438-66, matrícula: 7731022, professora desta instituição de ensino, atualmente afastada cursando Doutorado em Educação, na UNESP de Marília- SP, ter acesso ao acervo da biblioteca, documentos na secretaria, e acesso aos professores desta instituição para entrevistá-los, ambos para coleta de dados, a fim de concluir a sua pesquisa no doutorado.

Paranaíba-MS, 18 de abril de 2023



Sheila Aparecida Villa Rosa
Portaria "P"/UEMS n.º 593 de 01/09/2016
Gerente/Uems Paranaíba

ANEXO D - Declaração Institucional Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba- Mato Grosso do Sul



PREFEITURA DE
Paranaíba

www.paranaiba.ms.gov.br

 Prefeitura de paranaiba

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Tanandra Aparecida Souza Paula Leal, portadora do RG nº 001.573.448, inscrita no Cadastro de Pessoas Físicas sob o nº 021.017.361-01, Secretária Municipal de Educação, AUTORIZO, a senhora **DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO**, portadora do RG nº 18.970.584 SSP/SP, inscrita no Cadastro de Pessoas Físicas sob o nº 135.289.438-66, a realizar pesquisa junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS.

Sendo me garantido que:

- 1) Os dados serão usados unicamente para fins científicos, junto ao programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília.
- 2) Em nenhum momento da pesquisa os nomes dos participantes que constam nos arquivos e/ou documentos serão divulgados.
- 3) Ao final da pesquisa, sendo do interesse da Secretaria Municipal de Educação, teremos livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador.

Desta forma, por estar de pleno acordo, dato e assino esta autorização.

Paranaíba, 06 de julho de 2023.


Tanandra Aparecida Souza Paula Leal
Secretária Municipal de Educação