

A transversalidade de gênero na formação inicial de pedagogas e pedagogos da matriz curricular às vivências de uma estudante do curso de Pedagogia da UFLA

Raphaela Mendonça Leite

Carolina Faria Alvarenga

Este trabalho se configura em um estudo exploratório sobre o currículo pensado-vivido da formação inicial de docentes de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O estudo apresenta resultados de análises do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFLA, 2017), cujo objetivo foi verificar e problematizar a inserção de gênero no currículo do Curso de Pedagogia da UFLA. A análise possui como base teórica os estudos de gênero, em especial de Joan Scott (1995), e como base empírica pesquisas sobre formação inicial docente e seus currículos. A análise dos documentos se fez a partir da abordagem metodológica dos ciclos de políticas, sugeridas por Stephan Ball (1993), circunscritas neste estudo ao contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Optou-se por considerar a experiência formativa da estudante como perspectiva de análise para o contexto da prática. Ao analisar as ementas dos 46 componentes curriculares, viu-se que duas disciplinas marcam gênero em suas ementas, porém, dessas, apenas uma discute de fato as questões. Por outro lado, quatro disciplinas não possuem gênero marcado em suas ementas, mas, ao articularmos a experiência formativa da estudante, viu-se que a transversalidade das questões de gênero acontece na prática formativa desses componentes curriculares. Os resultados mostram que o currículo do Curso de Pedagogia tem incorporado e transversalizado conteúdos de gênero, incluindo uma disciplina obrigatória e uma eleita sobre a pauta. Esses aspectos revelam que, a despeito de um movimento recente de rejeição às políticas relacionadas às diferenças, aos direitos humanos e ao enfrentamento das desigualdades e à toda forma de violência, a pesquisa aqui apresentada mostra, em alguma medida, haver um resultado do processo histórico de luta por políticas educacionais de gênero expresso no currículo de formação inicial do curso de Pedagogia da UFLA.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de contribuir para os estudos de gênero na educação, em especial, para aqueles que tratam da formação docente inicial e os seus respectivos currículos. O estudo realizado tomou como objeto de problematização a inserção das questões de gênero no currículo da licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras, considerando o Projeto Político-Pedagógico, intitulado - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PPC, o qual será nomeado Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPPC) por entender que todo projeto pedagógico é

político, de acordo com Moacir Gadotti (2003). Parto do pressuposto de que a universidade se configura como espaço inicial de formação profissional e que a inserção de gênero no currículo impacta, em um primeiro momento, na construção ética, política e teórica de professoras e professores, e, posteriormente, na construção e experimentação da identidade de meninas e meninos nos respectivos ambientes escolares e não escolares.

Meu interesse em pesquisar as questões de gênero na educação foi motivado por dois aspectos importantes em minha trajetória pessoal e profissional. O primeiro se refere ao fato de eu ser filha adotiva de Renata e Carlos. As ruas, por alguns anos de minha infância, foi meu lar. Com minha mãe adotiva peregrinamos de vielas às casas de padrastos.

Foi quando, adotada e inserida em um contexto de saúde emocional-física e amor, tive a oportunidade de contemplar o universo social de ser criança na escola, com cinco anos de idade. Foi lá, em contato com outras crianças e professoras diversas que renasci da marginalidade das ruas. Ser criança e ser criança menina, nas ruas, provocou-me feridas que jamais serão cicatrizadas. Na instituição escola, me constituindo como sujeito, e na instituição família (DURKHEIN, 2011), por meio de minha criação, particularmente pela educação de minha mãe, sempre consciente de seus direitos e defensora da independência feminina, me faz desejar investigar as questões de gênero e de ocupar espaços políticos, como movimento de resistência contra todas as formas de violência contra as mulheres.

É importante mencionar também o motivo pelo qual escolhi, inconscientemente, mas consciente, a escolha de realizar o curso de Pedagogia. Sempre quis ser professora, e acredito que essa vontade vem de professoras na infância que me acolheram e tiveram papel fundamental na minha constituição como sujeito. Ao finalizar os estudos, tinha grande necessidade de bater minhas asas.

Minha primeira opção era Letras-Inglês, pois queria ser professora de inglês. Porém, minha nota não estava sendo o suficiente. Eis que Pedagogia sim. Sempre fui apaixonada por crianças. Quando havia crianças no ambiente em que eu estava, pode ter certeza que estavam comigo. Mas no fundo eu não queria, pois sabia que seria uma profissão nada valorizada e não bem-vista pela minha família. Mas fui, na certeza de que trocaria de curso, pois queria sair de casa e ir para uma universidade. Acima, neste parágrafo, disse que foi uma escolha inconsciente, mas no fundo, consciente, pois me apaixonei imediatamente pelos processos e dimensões humanas que envolvem o educar. E, assim, segui, sem mais querer me questionar.

Por fim, coloco-me também como estudante de Pedagogia em formação, acredito numa formação docente crítica. Acreditamos que pensar uma docência numa perspectiva crítico-reflexiva é enxergar que esse processo nos permite perceber como as relações sociais, políticas, econômicas, históricas, culturais impactam também as relações escolares, que podem ser por meio da educação reproduzida, mas também transformadas. E como docente (e mesmo como pesquisadoras) somos agentes de transformações nessa realidade da qual fazemos parte, assumindo o nosso papel social e compromisso com a sociedade. Tornamo-nos capazes de perceber e desmistificar as desigualdades e as injustiças que se reproduzem, inclusive na escola.

Necessário mencionar que a perspectiva da Pedagogia que aqui se insere pauta-se pela Pedagogia Feminista, elencada por Andreia Moruzzi (2022), que discute o feminismo como um movimento político, teórico e pragmático importante e atual que se configura como um campo de resistência em nossas sociedades contemporâneas, respaldando e alargando diferentes perspectivas de gênero.

Pretendo, com este artigo, contribuir para os Estudos de Gênero e Educação, em especial, para os estudos sobre formação docente e seus respectivos currículos, em diálogo com as reflexões de pesquisadoras do tema. A primeira pesquisa é Sandra Unbehaum (2014), que, em sua tese de doutorado sobre as razões para o que considerou uma inserção tímida das questões de gênero na formação inicial de docentes da Pedagogia, em programas de educação nos quais existiam importantes grupos de pesquisa em educação e gênero; a pesquisadora teve como marco temporal a primeira década dos anos 2000. E a segunda interlocução é com as reflexões de Andreza Moruzzi (2022) e uma série de outras estudiosas, como veremos a seguir, nos mostram avanços por meio de análise de documentos que normatizam as políticas educacionais que afetam a formação docente inicial nas últimas três décadas, mas também a existência de movimentos de resistência, inclusive no campo da Educação, tanto para gerar mudanças nos cursos de formação inicial docente, no que diz respeito à efetivação da temática de gênero como um componente curricular dos cursos de Pedagogia, por exemplo.

A contribuição do estudo exploratório que realizei, como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), visou estabelecer uma aproximação com a temática de gênero vinculada à formação docente e ao currículo de Pedagogia. No caso da análise do PPPC da UFLA foi observado que o documento estabelece que os cursos de formação garantam currículos com conteúdos específicos sobre “diversidades de gênero”, tanto como “outras diversidades”, de raça, religião, etc., fato que atende aos marcos normativos.

A grade curricular, organizada em cinco eixos, lista uma única disciplina obrigatória específica - GDE174 - Educação, Gênero e Sexualidade -, mas a leitura das ementas e, a minha experiência como licenciada do curso, revelou que outras disciplinas também adotam uma perspectiva de gênero. Esses aspectos revelam que, a despeito de um movimento recente de rejeição às políticas relacionadas às diversidades, aos direitos humanos e ao enfrentamento das desigualdades e à toda forma de violência, a pesquisa aqui apresentada mostra, em alguma medida, haver um resultado do processo histórico de luta por políticas educacionais de gênero expresso no currículo de formação inicial do curso de Pedagogia da UFLA.

Um olhar para as questões de gênero no contexto da educação e da formação inicial docente: observar a literatura e problematizar os marcos normativos das políticas educacionais

Para iniciarmos a discussão, é imprescindível fazermos um recorte sobre gênero para tecer contribuições sobre sua incidência no currículo de formação inicial. Ancoro-me na definição do conceito de gênero apresentada por Joan Scott (1995), historiadora e pesquisadora estadunidense e uma das principais referências dos estudos brasileiros de gênero e educação. A autora designa gênero como um elemento para indicar as “construções sociais” desenvolvido em seu texto, “Gênero uma categoria útil de análise histórica”. A autora define gênero em duas perspectivas de análise. A primeira institui gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e que estão inter-relacionados. E a segunda é “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). A autora ainda acrescenta:

Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (SCOTT, 1995, p. 86).

Pode-se entender o poder como força inerente a todas as relações humanas, ou seja, se gênero seria a forma primária de significar as relações de poder, e a vida social baseada em disputadas e “campos de força” (SCOTT, 1995, p. 86).

Moruzzi (2022), ao citar Patrícia Hill Collins (2001), nos chama atenção para a ideia de que o feminismo é um movimento muito mais amplo do que a luta contra o machismo, é também uma luta de resistência contra o racismo, a homofobia, a xenofobia

e outras desigualdades existentes na sociedade. Entendendo que o feminismo é plural, e por isso, há existência de feminismos diversos (MORUZZI, 2022), por meio de teóricas plurais, a linha que unifica esse debate é que todas as perspectivas precisam defender questões voltadas para a igualdade e a justiça social. Ou seja, não há como falar de sujeito consciente dos seus direitos de cidadania, sem falar das perspectivas feministas voltadas para uma Pedagogia que promova uma educação a partir de políticas e diretrizes antissexistas e antirracistas.

Ao falarmos em formação docente, é preciso considerar o currículo, pois é pelo e no currículo que se faz necessária a implementação de uma política de formação crítica. A Pedagogia, sendo um campo científico voltado para a educação, é constituída por elementos e mecanismos teóricos e práticos que elencam modos de se ensinar cidadanias diversas. Porém, ao olharmos para a formação de Pedagogia em âmbito nacional, a maioria dos agentes, sendo professores (as) “pensadores clássicos” (PEREIRA, 2010, p. 62) são profissionais que não possuem em sua formação profissional consciência sobre as desigualdades de gênero.

Isto é, temos em grande medida, uma Pedagogia de base androcentrada, cuja suposta neutralidade não proporciona, de modo algum, a igualdade e o exercício de cidadania. Geralmente, nos cursos de Pedagogia, as discussões de gênero ficam à mercê de uma ou outra disciplina e normalmente localizadas na pesquisa de uma ou outra docente do curso que, por esta razão, colocam essas dimensões nas suas disciplinas (MORUZZI, 2022, p. 33).

Entende-se que o conceito de gênero em si faz parte de um processo de institucionalização dos debates feministas (MORUZZI, 2022), ou seja, está relacionado ao viés de controle social dos corpos. A autora entende gênero como uma categoria analítica e, ao mesmo tempo, como uma categoria estruturante. Por um lado, sendo importante para os feminismos ocidentais que vai analisar a construção social e histórica das relações humanas de poder, que envolvem processos de dominação e repressão. E por outro, é uma categoria estruturante, pois configura o capitalismo e também os ideais do humanismo ocidental de ser mulher no mundo. Excluindo e marginalizando, por exemplo, as mulheres negras “não estavam inseridas no referendário modelo do que vem a ser o sujeito humano – homem, branco, heterossexual, católico-cristão” (MORUZZI, 2022, p. 14).

E, justamente por nós, mulheres, sermos constituídas pelos mecanismos de dominação cultural, econômica, política e simbólica é que precisamos problematizar currículos de formação inicial de professoras e professores. Afinal, o exercício da

profissão docente se constitui a partir da diversidade de experiências profissionais (UNBEHAUM, 2014) que está presente nos aspectos da vivência humana sócio-histórica.

Interpretando gênero em uma perspectiva dinâmica que imbrica as dimensões pensadas-vividas em uma prática curricular que assume uma proposta oficial pensada para a formação de professoras e professores, sobretudo, quando se há espaço para o diálogo das vivências que o cotidiano escolar emerge (OLIVEIRA, 2009; BALL, 2012; ESTEBAN, 2012). Ou seja, as profissionalidades vão sendo tecidas mediante o diálogo ativo na intencionalidade de eliminar fissuras e negligências que constituem a rede de saberes da sala de aula, como discute Maria Tereza Esteban (2012).

Nas veias do currículo pensado-vivido, nomenclatura em que vislumbrei na pesquisa realizada por Priscila Carmo, Lucinalva Almeida e Preciosa Fernandes (2019), ao entrevistarem professoras regentes, seja no interior acadêmico, seja na Educação Básica, surgem identidades docentes no sentido plural, pois “[...] ao falar em profissionalidade, no singular, num único sentido, silenciemos a pluralidade de saberes-fazer que se configuram e reconfiguram nos processos formativos e de exercício profissional” (SILVA, 2015, p 179). Autoras e autores, como Regina Cunha (1997) e Antonio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2001), contribuem em suas pesquisas para entendermos que historicamente esses dois conceitos estiveram em conflito, duas áreas que se inter-relacionam em suas crises identitárias.

O currículo ainda enfrenta crises que se referem à implementação, legitimação e racionalidade de um “currículo crítico, que é uma crise teórica e prática” (CUNHA, 1997, p. 27). Ao inserirmos o curso de Pedagogia em análise, sua crise se pauta pela legitimação como ciência - que talvez só seja resolvida em uma permanente reflexão crítica das estudiosas e dos estudiosos da educação para pensá-la em seus aspectos epistemológicos (PEREIRA, 2010).

As políticas educacionais que contribuíram para a inserção de gênero na educação e desafios da atualidade

Ao articularmos gênero, currículo e formação docente, percebemos que os estudos do campo teórico da educação de gênero, de 2000 até meados de 2016, em que a União tinha as questões de gênero e as desigualdades sociais como pauta da agenda política, estavam sendo amparados por investimentos do poder público, com a criação de políticas educacionais, que iremos destrinchar no parágrafo abaixo, voltadas para assegurar

mulheres, mulheres pretas, comunidades quilombolas e demais necessidades que o povo como minoria tinha como direito.

Ainda que a passos pequenos, a construção de políticas educacionais estava ganhando força. Porém, mesmo assim, havia um vale profundo e cheio de obstáculos que distanciava o crescimento do campo de pesquisa sobre gênero da realidade formativa dos cursos de Pedagogia, como discute Unbehaum (2014).

É importante delimitar a construção legislativa democrática da história educacional no Brasil, e sua intersecção com a temática de gênero, para que possamos entender, por meio dos fatos, como foi estruturada a inserção de gênero para e com a educação brasileira. Por isso faremos uma breve retomada histórica.

Sandra Unbehaum (2014) e Carolina Alvarenga (2020) articulam suas pesquisas com as análises de Nina Madsen (2008) para citarem os avanços acerca das políticas educacionais voltadas para gênero. Observaram que Madsen (2008) identificou documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 1998), o Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres (PNPM) (BRASIL, 2003), e entre outros, que foram conquistas políticas educacionais voltadas para viabilizar o direito a uma educação igualitária, ao falar de direito à educação, e de resistência, no que se refere às questões de gênero.

Ao fazer uma breve análise histórica das políticas públicas voltadas para a inserção de gênero nos documentos que norteiam a Educação Básica e seus currículos, com apoio das análises empíricas realizadas por Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) e Alvarenga (2020), verifica-se que, na Constituição Federal (CF) de 1988, primeiro documento institucional que levantou pautas dos movimentos sociais, não há explícita a inserção de gênero como princípio e prática social para o exercício da cidadania. Percebe-se que é uma pauta velada, pois em nenhum parágrafo ou caput do documento enxergamos a inserção da palavra “gênero”.

A ênfase no masculino genérico – professor, técnico, aluno, filho – manteve a invisibilidade das mulheres na linguagem em documentos de políticas educacionais, o que não privilegia mudanças das relações de gênero. Ainda, na CF, destacam-se as discriminações de origem, raça, sexo, cor e idade, mas as questões de gênero não são mencionadas (ALVARENGA, 2020, p. 66).

É necessário mencionarmos que existiam, e ainda existem, grupos, coletivos feministas que lutavam, e lutam, pelos direitos das mulheres e demais minorias sociais,

as quais questionavam as desigualdades e a violência. Gênero é uma pauta velada na constituição, mas também entendemos que não havia nenhuma chance de o termo aparecer no documento das constituintes, justamente pela luta feminista estar acontecendo em paralelo a sua implementação.

A questão é que nas normativas que irão fazer valer o que reza a Constituição, não abriram espaço suficiente para orientar e regular a efetividade dos direitos humanos das mulheres. É preciso lembrar que o poder político continua sendo essencialmente masculino e isso explica a lentidão das transformações que afetam as mulheres.

A LDB, de 1996 (BRASIL, 1996), apesar de marcar a importância da diversidade étnico-racial e o respeito à diversidade humana das pessoas com deficiência, a qual entendemos que são lutas fundamentais, também não apresenta em seu discurso o descritor “gênero”, como marco político.

Ao citarmos a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 (BRASIL, 2001), o qual assegurou escolas no campo para populações indígenas e quilombolas, a oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação com base nas práticas socioculturais das educandas e dos educandos e entre outros, viu-se que, na versão aprovada do PNE, as questões de gênero também foram censuradas (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Segundo as autoras, o principal deslize, relacionado à inserção de gênero no documento, acontece quando o PNE trata do acesso de meninas e meninos ao Ensino Fundamental, e marginaliza as diferenças sócio-política, que é dicotômica, da permanência de meninas e meninos nessa etapa da Educação.

A distribuição das matrículas quanto ao gênero está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do país. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso país essa questão não requer correções. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 95)

Segundo Vianna e Unbehaum (2004), gênero começa a aparecer na legislação da educação brasileira, de maneira velada, a partir desses dois marcos legais supracitados: a CF e a LDB. Também, segundo as autoras, é possível separar a categoria gênero dentro de três distinções

uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambiguidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral dos documentos, mas aparece – timidamente – em alguns tópicos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 89).

E por isso, naquele momento,

a compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 101).

Destacamos aqui dois documentos importantes implementados da década de 90, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que são: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Esses documentos curriculares trazem as relações de gênero e sexualidade como norteadores para a construção das identidades dos sujeitos, e por colocarem em pauta ações e programas específicos “[...] mesmo que de forma restrita, a homossexualidade e o reconhecimento à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT)” (ALVARENGA, 2020, p. 67). O descritor gênero enunciado, mesmo que timidamente, consegue colocar uma ênfase na necessidade desse debate para uma educação mais igualitária.

Após a década de 90, com os percalços e apagamentos das questões de gênero no Brasil, foi a partir de 2002 que o fortalecimento de políticas públicas educacionais, para essa discussão, começou a se inserir nos currículos com a criação de Secretarias, Conselhos e Programas de Inclusão Social (MADSEN, 2008 apud ALVARENGA, 2002).

No ano de 2002, aconteceu a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que tinha como objetivo a proposição de diretrizes para a fundamentação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Houve também a promulgação da Lei Federal 10.778/03, que instituiu a notificação compulsória dos casos de violência contra a mulher atendidos nos serviços de saúde públicos ou privados. No ano de 2004, dentro do Ministério da Educação, é aberta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

A Secadi, incluída a sigla I de Inclusão em 2017, por demanda de movimentos sociais, foi uma grande conquista para a construção de políticas públicas com o foco nas diferenças e nas diversidades. A Secadi tinha como principal finalidade assegurar o direito à educação com equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas, essencialmente, para a inclusão social.

As políticas, nesse período, apresentaram-se embasadas em, pelo menos, três concepções de diferenças: inclusão social, ações afirmativas e políticas da diferença. Um ou outro modo de lidar com as

diferenças esteve presente de forma distinta a depender da área ou da Secretaria. O lugar onde apareceu de modo mais explícito uma visão crítica das políticas da diferença foi na Secad (ALVARENGA, 2020, p.71).

Sandra Unbehaum (2014) destaca que, embora as bases legais da educação tenham fomentado a formulação de políticas educacionais voltadas para as diferenças, tais conquistas chegam fragilizadas e com pouca efetividade nas extremidades, que seriam as instituições Escola e Secretaria de Educação. Isso ocorre pela não priorização da pauta gênero no currículo da formação inicial docente, que não possui em sua identidade formativa as questões de gênero e as diferenças como práxis educativa emancipatória.

Em 2005, é realizada a Conferência de Políticas para as Mulheres, que resultou no I Plano Nacional de Política para as Mulheres (BRASIL, 2005). Em 2006, entra em vigor a Lei Federal 11.340/06, que define cinco tipos de violência doméstica: violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial; a violência doméstica deixa de ser considerada um crime comum e passa a ser julgada em juizados especializados (BRASIL, 2006).

Com novas eleições presidenciais em 2010, o Brasil elege, de forma democrática, a primeira mulher para presidente, Dilma Rousseff, reeleita em 2014. Seu segundo mandato teve vigência de apenas dois anos em razão de um processo um impeachment. Durante seu mandato, mais precisamente no ano de 2015, instituiu uma reforma ministerial que resultou na fusão da Secretaria de Política para Mulheres (SPM) com a Secretaria de Política de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Fora, desse modo, criado o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH) (BRASIL, 2016). Essa tomada de decisão mobilizou a reação de movimentos sociais e outros grupos, alertando para os riscos de retrocesso dos direitos das mulheres e das populações negras. Fato que veio a se confirmar em 2018, coerente com a perspectiva política vigente desde então, declaradamente conservadora e contrária a todas políticas voltadas para os direitos humanos de mulheres, negras/negros e população LGBTQIA+. A extinção do MMIRDH ocorreu em 2019.

No entanto, ao longo da última década começou a ser sucateada, em especial após o golpe parlamentar de 2016, sendo extinta em 2019, pelo Ministério da Educação, na gestão do ex-ministro da Educação Ricardo Velez. Sua extinção estava atrelada aos

ataques à educação em tempos de uma política conservadora e, majoritariamente, mercadológica (ALVARENGA, 2020; JAKIMIU, 2021).

Resquícios de projetos educacionais ancorados em uma agenda política neoliberal de extrema-direita, que desconsidera a trajetória de luta e resistência pelos direitos e garantias dos sujeitos historicamente excluídos, como também banaliza e apaga a memória histórica das pessoas para as quais as ações e programas da Secadi destinavam-se.

Em primeira instância, deve ser responsabilidade do Estado ofertar políticas públicas educacionais a fim de garantir o acesso e a permanência das educandas e dos educandos nas instituições educativas e garantir o respeito à diversidade. Além disso, ao voltarmos para a discussão de fomentar políticas de ação transformadora, é responsabilidade afirmarem o compromisso de dar continuidade, sobretudo, para assegurar o incentivo dos projetos e programas voltados para que o reconhecimento sobre as diferenças esteja em discussão na formação de professoras e professores.

A literatura analisada mostra que as políticas educacionais das últimas duas décadas, ainda que passíveis de críticas, favoreceram, em certa medida, a inserção da questão de gênero como temática relevante para a educação. Exemplo disso, foram os programas de formação continuada com a criação, por exemplo, do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em 2005, em que a Secretaria de Políticas para as Mulheres, junto a várias instituições (MEC, SEPPIR, CLAM e Conselho Britânico), elaborou o curso de formação continuada na temática de gênero, sexualidade, orientação sexual e educação das relações étnico-raciais para professoras/es da rede pública de Educação Básica. Além da ampliação de grupos de pesquisa no campo da educação, em Universidades, bem como a criação de Programas de Iniciação à Docência (PIBID) em articulação com Gênero e Sexualidades, realizado no contexto da Universidade Federal de Lavras, no ano de 2014 (ALVARENGA, 2020). Neste sentido, não surpreende que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFLA tenha incorporado gênero, em uma disciplina obrigatória e transversalmente em outras disciplinas, como será demonstrado na sequência.

Análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPPC) da UFLA

A análise do PPPC envolveu o levantamento e a leitura de um conjunto de normativas que o fundamentam. Escrito entre 2016 e 2017, o documento fundamenta-se nas determinações da CF, da LDB, dos documentos orientadores produzidos pelo MEC, que compõem as bases legais e as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação e, de modo mais específico, para o curso de Pedagogia.

O PPPC também apresenta suas bases assentadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nas normas institucionais que regulamentam a oferta de cursos de graduação e de licenciaturas da Universidade Federal de Lavras. Este documento visa a atender às demandas estruturais e funcionais que caracterizam a identidade do curso de Pedagogia, em busca da sistematização de estratégias que contribuam para a qualidade do ensino de graduação, para a garantia de uma profissionalização dos egressos e egressas, para a integração entre ensino, pesquisa e extensão e para a formação para a cidadania (UFLA, 2017).

Para embasar e organizar a análise do PPPC a foi adotada a abordagem metodológica do ciclo de políticas do sociólogo inglês Stephan Ball (1993). O autor argumenta que as políticas públicas perpassam por dimensões complexas permeadas pelas relações de poder e, por isso, não são somente implementadas, estão envoltas em processos de disputas. Há a participação de diversos atores e elementos políticos que estão envolvidos tanto no discurso da elaboração quanto na prática da implementação dessas políticas públicas. São cinco contextos que Ball (1993) propõe para analisar as políticas públicas, sendo eles: contexto de influência, contexto da produção do texto; contexto da prática; contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política.

Aqui, iremos destacar três contextos a fim de pautar a pesquisa, sendo eles o *contexto de influência*, referenciando ao Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPPC), que se embasa pela LDB (BRASIL, 1996), pelas normas institucionais que regulamentam a oferta de cursos de graduação e de licenciaturas da UFLA, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UFLA, 2011-2015), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), (UFLA, 2015); *contexto de produção do texto*, sendo o próprio texto político PPPC/UFLA, 2017 – por meio do qual analiso o perfil profissional almejado da egressa e do egresso do Curso de Pedagogia, bem como os princípios que norteiam a matriz curricular do curso, os eixos que orientam a construção dos componentes curriculares e suas ementas e o *contexto da prática*, no qual será levado em consideração a minha experiência como estudante de Pedagogia e minha trajetória formativa, com destaque para a minha percepção sobre a transversalidade de gênero no

currículo do curso. “Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BALL, 1992, p. 15 apud MAINARDES, 2006, p. 50).

Contexto de influência investigando documentos institucionais e sua construção política sobre gênero

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFLA (PPPC) (UFLA, 2017) é pautado pela LDB - 9394/96, em especial nos artigos 61 a 64, que tem como foco a formação de profissionais da Educação. É também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior da Resolução nº 1, CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

E na Resolução n. 2 CNE 2/2015, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, nas legislações institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Segundo o que consta no próprio documento, o PPI (2015) trata da consolidação das contribuições advindas do trabalho das comissões e das discussões com os diversos segmentos da UFLA, especialmente dos Grupos de Trabalho instituídos no I Fórum de Graduação da UFLA organizado em 2014, os quais continuaram a discutir e enviaram contribuições para esse momento de construção da proposta de PPI. A comissão reuniu informações e organizou um documento que foi marco inicial para esse processo de elaboração conjunta com a comunidade universitária, visto que o novo PPI é fruto da ação e intervenção de todos os setores e áreas da UFLA, finalizando com apreciação e aprovação dos Conselhos superiores, com representantes das instâncias deliberativas e colegiadas (UFLA, 2015).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2011-2015) é o documento que expressa a identidade da Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão como instituição pública, à estrutura organizacional e às diretrizes administrativas e pedagógicas que orientam suas ações. Nós não encontramos o documento disponível no repositório da Universidade, por isso, não conseguimos contextualizá-lo sobre como foi constituído.

Bernadete Gatti (2008) nos chama atenção que a melhoria da qualidade do sistema educacional perpassa pela transformação da e do profissional docente, ao passo que a formação inicial e continuada é vital para que esse processo se torne “concreto” (SAVIANI, 1981, p. 61) frente às rápidas transformações que ocorrem na estrutura da sociedade. Nesse sentido, ao pensar na transformação docente, se justifica verificar como gênero se apresenta nos documentos que norteiam o processo político e pedagógico da formação inicial de pedagogas e pedagogos na UFLA.

Na Resolução n. 1 CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e que compõe a elaboração do PPPC do curso, a palavra “gênero” aparece somente no art. 4º, que dispõe a formação de professoras e professores para exercer a função do magistério, que exige conhecimentos para

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; (BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso).

Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura) e para a formação continuada, por sua vez, o termo gênero aparece no capítulo I, art. 3, § 6º que trata das

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de **gênero**, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, grifo nosso).

E no capítulo II, sobre formação das e dos profissionais do magistério para Educação Básica, base comum nacional, o art. 5 ao tratar da educação inclusiva, refere-se

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de **gênero**, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Ainda no mesmo capítulo II, art. 7º

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

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de **gêneros**, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Depois, capítulo V, os artigos Art. 13, 14 e 15, em seu § 2º repetem exatamente o mesmo texto

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

Percebe-se que, no primeiro documento citado, a Resolução n. 1 CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, gênero aparece apenas uma vez ao longo da estrutura do texto. No segundo documento de 2015, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura) e para a formação continuada, gênero aparece sete vezes ao longo do escrito, sendo que no capítulo V, os artigos 13, 14 e 15 repetem o mesmo texto. O art. 13 é voltado para a formação inicial de professoras e professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar. O art. 14 tem como centralidade os cursos de formação pedagógica para graduandas e graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório. E o art. 15 é direcionado para os cursos de segunda licenciatura que terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura (BRASIL, 2015).

A fim de fortalecer a investigação no contexto de influência, fizemos uma análise do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (UFLA, 2015), da Universidade Federal de Lavras. O PPPC explicita concepções, políticas e diretrizes básicas da ação pedagógica para a Instituição, e destaca conceitos com descrições mais aprofundadas que permitam às diversas instâncias da instituição a compreensão da complexidade do papel da UFLA. O Projeto Político-Pedagógico da Pedagogia refere-se ao PPI de 2006, bem como ao

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), referente ao período de 2011 a 2015 e os projetos pedagógicos de cursos e dentre outros documentos.

Assim como nos demais documentos aqui analisados, fizemos a pesquisa sobre “gênero” para entender se o PPI de 2006 faz alguma referência à inserção de gênero na formação docente. Logo na página nove, encontramos um parágrafo que cita o papel sociopolítico da UFLA, que é proporcionar oportunidades de acesso a toda população brasileira e aos estrangeiros

sem discriminação religiosa, racial, de cor, de nacionalidade, de **gênero**, orientação sexual e de classe social, garantindo o ensino de qualidade, presencial e à distância, e à formação científica e tecnológica, bem como aos resultados de suas pesquisas e tecnologias desenvolvidas. Por outro lado, o seu papel institucional é de formar pessoas, cidadãos, profissionais, pesquisadores e docentes qualificados e comprometidos com o desenvolvimento amplo da nação, em suas áreas de competência (UFLA, 2015, grifo nosso).

Pesquisamos também o descritor “formação inicial” a fim de ampliar a análise e problematizar a composição do documento no que se refere às concepções, políticas e diretrizes básicas da ação pedagógica da Instituição. Não encontramos em nenhum parágrafo a palavra então pesquisada. Para fazer uma breve análise comparativa, pesquisamos, então, a palavra “formação inicial”, a qual entendemos que se articula com gênero e seu entrelaç com as políticas educacionais, tal descritor aparece sessenta e três vezes. Como pensar em formação, em um documento institucional pedagógico, sem pensar em sua articulação com gênero?

Ao realizar a busca do PDI (2011-2015), outro documento base para a construção do PPPC (UFLA, 2017) do curso de Pedagogia da UFLA, na página da Universidade, a fim de prosseguir com a investigação da pesquisa, não foi encontrado o documento disponível. Apenas a versão atualizada de 2016-2020 e a atual de 2021-2025. Partimos do pressuposto que, por estarmos analisando o contexto de influência (BALL, 1993) da construção do PPPC de Pedagogia, não será válido realizar a pesquisa com documentos que não estão como referência do documento, ao passo que o PDI de 2011-2015 não está mais disponível publicamente no acervo da Instituição. Dessa forma, não há como saber se gênero estava posto ou não na construção institucional do documento citado.

Dessa forma, para além dos documentos nacionais de formação docente – DCN de Pedagogia, de 2006 e DCN, de 2015, em que há inserção de gênero, no documento da UFLA há apenas uma menção a gênero quando se fala do acesso da população à universidade, sem discriminação de gênero. Ou seja, as normativas que embasaram a

elaboração do PPPC não garantem politicamente a importância a inserção dessa temática no contexto da formação docente.

Contexto de produção do texto do PPPC: composição da pauta de gênero nos currículos de formação inicial

Para compreendermos a questão da formação inicial docente, no que se refere ao PPPC de Pedagogia, o contexto histórico e político de construção do documento tem de ser levado em consideração. É importante mencionarmos que o PPPC (UFLA, 2017) foi construído de forma colaborativa entre as docentes e os docentes do curso, em 2014, em uma primeira versão, quando a exigência legal eram as DCN para o Curso de Pedagogia, de 2006, e as DCN para a formação de professoras e professores, de 2002. A segunda versão do PPPC foi refeita, em 2017, considerando as novas DCN para a formação docente - Resolução nº 2 de julho de 2015 – CNE 2/2015. Logo, a versão analisada aqui é a de 2017, em vigor¹.

Essas resoluções ocorrem já num contexto conturbado em que a "ideologia de gênero" começa a ocupar espaço na mídia e no debate político e acadêmico. A versão do PPPC analisada foi elaborada entre 2016 e 2017. Ou seja, é uma versão que traz consigo um contexto bastante marcado pelos avanços das políticas públicas educacionais que fomentaram várias ações favoráveis ao gênero na educação.

Na análise do PPPC de Pedagogia da UFLA, utilizei como descritores “gênero”, “formação inicial docente”, “transversalidade” e “diferenças”, na tentativa de entender não só a identidade profissional que o curso pretende construir nas e nos estudantes em formação, mas também o modo como as questões de gênero estão inseridas (ou não) nos componentes curriculares.

Ao trazermos as bases que sustentam as matrizes curriculares do curso é importante ressaltar o tópico **3.4 Perfil profissional do egresso**², que registra sobre quais concepções identitárias as e os estudantes devem ter para o exercício da profissão. Dentre algumas destacamos, na página 37 e 38

VI – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de

¹ Não entrei em discussão sobre as novas DCN, de 2019 – Resolução n. 2, conhecida como BNC-formação. Fruto da luta do movimento nacional de formação docente, essa DCN teve sua implementação prorrogada em agosto de 2022.

² Na segunda versão do PPPC, a linguagem está no masculino.

realidades complexas, a fim de contribuir; para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, **de gênero**, sexuais e outras;

VII – demonstrar consciência da **diversidade, respeitando as diferenças** de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de **diversidade sexual**, entre outras (UFLA, 2017, p. 37, grifo nosso).

Percebe-se a preocupação e a responsabilidade social em citar a necessidade da e do profissional pensar e agir em prol de gênero e as diferenças, em geral, parágrafo importante quando se trata de marcar politicamente as pautas que regem uma educação e formação crítica. Esses dois parágrafos do documento são muito importantes, pois prevêem uma pedagoga, um pedagogo, uma professora e um professor da Educação Básica capaz de fazer uma análise crítica da realidade, com capacidade para investigar, refletir e agir visando a superação das exclusões de toda ordem.

Ao articular com as contribuições de Unbehaum (2014), entendemos que gênero tem em seu cerne a perspectiva da igualdade de direitos e defesa das diferenças. Para a autora, o direito à igualdade prevê o reconhecimento e a valorização das diferenças sociais, étnicas e de gênero dos indivíduos que são historicamente colocados em posição de inferioridade.

Por isso, a necessidade de marcar um currículo de formação inicial que não reproduza as ideologias as quais aprisionam as identidades diversas. A tomada de consciência das pessoas marginalizadas, seja por questões de gênero, raça, etnia ou qualquer característica que as tornam diferentes, acontece por meio das lutas em coletivo, nos espaços de resistência e, quando representadas nas legislações e documentos sistematizados são marcadas na história.

O currículo de formação inicial em Pedagogia da UFLA conta com uma normatização que visa nortear as elaborações curriculares a fim de ultrapassar o modelo de currículo mínimo, aquele conjunto fixo de disciplinas e carga horária, de caráter obrigatório. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, de 2015 e sua abertura legal, existe a possibilidade de construir currículos que considerem as especificidades da realidade formativa das estudantes e dos estudantes.

Não é uma definição curricular na visão pragmática e utilitarista ou na perspectiva de reduzir a função social da educação superior ao ideário neoliberal de formar profissionais “dinâmicos” e “adaptáveis” às rápidas mudanças do mercado de trabalho (PEREIRA; CORTELAZZO, 2002) (UFLA, 2017, p. 38).

Por isso,

A flexibilização, assim entendida, pode ser a condição de efetivação de um currículo não rígido, não estritamente disciplinar, em que não haja dicotomia entre teoria e prática e, sobretudo, considerando as experiências vivenciadas pelos educandos (UFLA, 2017, p. 38).

Os conteúdos curriculares do PPPC de Pedagogia da UFLA têm em seu objetivo metodológico ser construído por eixos temáticos, fundamento que expressa a visão da formação didático-pedagógica (UFLA, 2017). Os eixos temáticos que estão sistematizados no PPPC seguem uma concepção de que o currículo não deve ser construído como “grade curricular”, que carrega o conceito de conhecimentos fragmentados, em que não há espaço para a interdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos. Porém, na realidade educativa, são rígidos e nada flexíveis ao contexto das estudantes e dos estudantes. Essa proposta visa construir um currículo que unifica e articula conhecimentos historicamente produzidos, e que leve em consideração o processo de formação individual e profissional “como um todo desenvolvido na Universidade” (UFLA, 2017, p. 43).

Para definir os eixos norteadores do currículo de formação inicial, o documento apresenta no tópico **3.6.2 Núcleo de Formação Geral**, o qual segue orientações do art. 12, da Resolução nº. 2 de 1 de julho de 2015, CNE 2/2015, e que abrange uma série de princípios, concepções e conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, ao articularem com os conhecimentos pedagógicos. Dentre eles, destacamos a letra H, a qual assegura a

Pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e **diversidade**, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (UFLA, 2017, p. 46, grifo nosso).

A partir de dez letras com seus princípios, o Núcleo de Formação Geral organiza-se em quatro eixos: “Eixo de Estudos Básicos Disciplinas e Fundamentos”, “Eixo de Currículo e Gestão Democrática”, “Eixo de Fundamentos das Práticas Educativas e Diversidade”, “Eixo de Múltiplas Linguagens”. O primeiro eixo busca garantir a compreensão de que o processo educativo deve acontecer na interação entre os sujeitos, e por isso, é preciso refletir sobre as questões que envolvem a constituição do contexto social que os sujeitos estão inseridos (UFLA, 2017).

Quadro 1 - Eixo de Estudos Básicos

Código	Disciplinas	Créditos	Tipo
GDE193	Introdução à Pedagogia	4	Obrigatória
GDE207	Filosofia da Educação I	4	Obrigatória
GDE147	Filosofia da Educação II	4	Obrigatória
GDE136	Sociologia e Formação Docente	5	Obrigatória
GDE137	História da Educação I	4	Obrigatória
GDE145	História da Educação II	4	Obrigatória
GDE148	Psicologia da Educação I	5	Obrigatória
GDE152	Psicologia da Educação II	5	Obrigatória
GDE188	Psicanálise e Educação	2	Eletiva
GDE126	Docência em Cursos de Educação a Distância	2	Eletiva

Fonte UFLA, 2017

O segundo traz discussões e investigações que contemplem as políticas públicas que envolvem o direito à educação, a fim de refletir sobre a gestão e a avaliação de políticas educacionais, currículo, educação e práticas de cidadania (UFLA, 2017).

Quadro 2 - Eixo de Currículo de Gestão Democrática

Código	Disciplinas	Créditos	Tipo
GDE195	Política e Organização da Educação Básica I – POEB I	5	Obrigatória
GDE142	Política e Organização da Educação Básica II – POEB II	4	Obrigatória
GDE197	Gestão Educacional: Fundamentos	5	Obrigatória
GDE199	Gestão Educacional: Coordenação e Planejamento	4	Obrigatória
GDE155	Escola e Currículo	5	Obrigatória
GDE202	Avaliação Educacional	5	Obrigatória

Fonte UFLA, 2017

O terceiro eixo, que contempla a discussão deste trabalho, apresenta conteúdos que consideram a diversidade e a abordagem “multicultural” (UFLA, 2017, p. 48) como principal base para uma ação pedagógica que se faz responsável por práticas educativas inclusivas.

Quadro 3 - Eixo de Fundamentos das Práticas Educativas e Diversidade

Código	Disciplina	Créditos	Tipo
GDE146	Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares	5	Obrigatória
GDE165	História e culturas afro-brasileiras e indígenas	2	Obrigatória
GDE174	Educação, Gênero e Sexualidades	3	Obrigatória
GDE164	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	5	Obrigatória
GDE179	Educação do Campo	3	Obrigatória
GDE150	Educação, Ambiente e Agroecologia	3	Obrigatória
GDE205	Educação de Jovens e Adultos	3	Obrigatória
GDE204	Pedagogia em Ambientes não escolares	3	Obrigatória
GDE186	Sexualidades e Infâncias	2	Eletiva
GDE187	Educação para as Relações Étnico-Raciais: Uma Análise Discursiva	2	Eletiva
GDI103	Direitos Humanos, meio-ambiente e sustentabilidade	4	Eletiva
GDI158	Direito e Cidadania	2	Eletiva
GDE189	Cultura Afro e Indígena	2	Eletiva
GDE190	Ética e Trabalho Docente em Foucault e Nietzsche	2	Eletiva
GDE211	Cinema e Formação Cultural de Professores	4	Eletiva

Fonte UFLA, 2017

Ao levarmos em consideração as disciplinas obrigatórias que possuem em seus currículos a inserção das diferenças como pauta de discussão formativa, temos um total de 22 créditos, totalizando 1.100 horas em meio às 3.812 horas que são exigidas para a conclusão do curso, incluindo disciplinas obrigatórias, eletivas, estágios e atividades complementares. Fazendo um recorte para componentes curriculares, nesse contexto, um componente curricular obrigatório “Educação Gênero e Sexualidades”, que possui gênero como marco político de investigação das discussões formativas, temos 150 horas em um total de 3.812 horas exigidas para a conclusão do curso.

na medida em que há investimento do sistema brasileiro em políticas educacionais para a promoção e integração das temáticas relativas à diversidade no currículo escolar e há a expectativa dos movimentos sociais e populares (movimentos feministas, movimento LGBTT, movimento de direitos humanos, movimentos negro/afrodescendente e outros) em relação a uma atuação do professor que considere a diversidade, que exerça uma prática docente orientada para o enfrentamento da discriminação e das desigualdades; não parece haver, no entanto, uma preocupação com a formação de futuros professores para lidarem com essas questões (UNBEHAUM, 2014, p. 26).

A preocupação em inserir gênero no currículo de formação inicial de pedagogas e pedagogos é um dos objetivos deste trabalho. A análise quantitativa dessa inserção mostra que, das disciplinas que versam sobre as questões sobre diversidade, apenas uma marca politicamente a inserção de gênero. Uma hipótese é que, muitas vezes, essas discussões são incorporadas em cursos de formação continuada para docentes ou em cursos específicos de escolha individual de cada sujeito em formação.

O último eixo contempla discussões com foco interdisciplinar, em que as diferentes linguagens são repertório para a concepção de conhecimento humano, “de modo a estabelecer relações e interações com o outro” (UFLA, 2017, p. 49).

Quadro 4 - Eixo das Múltiplas Linguagens

Código	Disciplina	Créditos	Tipo
GDE157	Fundamentos da Educação Infantil	5	Obrigatória
GDE161	O Lúdico na Educação infantil	5	Obrigatória
GDE209	Linguagem Oral e Escrita	5	Obrigatória
GDE159	Linguagens na Educação Infantil: Arte Mídia e Corpo	5	Obrigatória
GDE151	Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais	2	Obrigatória
GDE201	Literatura Infanto-Juvenil	5	Obrigatória
GCH158	Introdução à Análise do Discurso	4	Eletiva
GDE181	Literatura, Linguagem e Indústria Cultural	2	Eletiva
GDE182	Linguagem, Leitura e Cultura Escrita I	2	Eletiva
GDE183	Linguagem, Leitura e Cultura Escrita II	2	Eletiva
GCH244	Tópicos em Língua Portuguesa I	2	Eletiva
GCH198	Aquisição da Linguagem	2	Eletiva
GDE128	Robótica Educacional	4	Eletiva
GDE125	Ciência, Tecnologia e Sociedade	2	Eletiva

Fonte UFLA, 2017

Além desses eixos, o PPPC, em seu tópico **3.6.3 Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional**, orienta outros princípios que vão agregar em disciplinas com base em práticas voltadas para a ação didático-pedagógica e na pesquisa científica.

Quadro 5 - Eixo Práticas Educativas e Didática

Código	Disciplina	Créditos	Tipo
GDE138	Didática	5	Obrigatória
GDE171	Alfabetização e Letramento	5	Obrigatória
GDE203	Alfabetização e Letramento em Matemática	3	Obrigatória
GDE196	Metodologia do Ensino da Arte	5	Obrigatória
GDE198	Metodologia do Ensino de História e Geografia	5	Obrigatória
GDE169	Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza	4	Obrigatória
GDE172	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	5	Obrigatória
GDE203	Metodologia do Ensino da Matemática	3	Obrigatória
GDE176	Metodologia do Ensino do Movimento Corporal	5	Obrigatória
GDE160	Práticas Educativas em Gestão Educacional	2	Obrigatória
GDE166	Práticas Educativas em Educação Infantil	2	Obrigatória
GDE170	Práticas em Alfabetização e Letramento	2	Obrigatória
GDE175	Práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2	Obrigatória
GDE206	Práticas Educativas em EJA ou ambientes não-escolares	2	Obrigatória
PRG136	Estágio em Gestão Educacional	50h	Obrigatória
PRG1136	Estágio em Docência na Educação Infantil	100h	Obrigatória
PRG1236	Estágio em Alfabetização e Letramento	100h	Obrigatória
PRG1336	Estágio em Docência nos Anos	100h	Obrigatória

Fonte UFLA, 2017

Analisamos as ementas de todas as disciplinas obrigatórias do curso, a fim de constatar se, de alguma forma sistêmica e política, há existência do descritor “gênero”. Foi encontrado “gênero” nas ementas GDE155 – Escola e Currículo, ministrada no quarto período, que **marca gênero uma vez** em seu conteúdo programático, na referência bibliográfica complementar, GDE174 – Educação, Gênero e Sexualidades, ministrada no oitavo período, **marca gênero quinze vezes** em seu conteúdo programático. Sendo esta, uma disciplina obrigatória do curso.

A baixa adesão à inserção de gênero na matriz curricular universitária, em ênfase na licenciatura em Pedagogia, está relacionada com a não priorização ideológica e política da transversalização de gênero, como destaca Unbehaum (2014). No entanto, não significa que, não estarem presentes no PPPC, não sejam discutidas durante o curso, ou seja, no currículo em ação (SILVA, 2005). Mesmo o PPPC sendo frágil em relação às referências de gênero, o currículo do curso tem conseguido ao longo de quase uma década manter a inserção com disciplina obrigatória específica e transversalmente em outras disciplinas.

Por isso, no próximo subtítulo *contexto da prática*, em um relato de experiência, irei compartilhar minhas percepções de estudante no que se refere às disciplinas que transversalizaram ou não as questões de gênero ao longo do meu percurso formativo.

Contexto da prática percebendo a transversalidade de gênero como marco político a partir de minha experiência formativa

Nas linhas de um currículo, entendo que existem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade, como aponta Silva (2005).

Estar atenta ao currículo de formação inicial e analisá-lo como ato político de produção de mundo me faz refletir sobre as possibilidades que os processos formativos estão inseridos, e em seus modos de subjetivação. Alinhando-se a perspectiva que Roney Castro (2014) suscita em sua pesquisa, entendemos que os processos formativos se constituem nas microrrelações constitutivas de sujeitos com outros sujeitos, ao passo que a nossa subjetividade e como nos constituímos na profissão docente acontecem pela

relação conosco mesmos e, ao mesmo tempo, na relação com o outro. Ou seja, penso a formação como um mecanismo que envolve mais dimensões do que a relação de ensino e aprendizagem, é mais do que conteúdos conceituais a serem mediados (FREIRE, 1996) e métodos sobre como e o que ensinar. Para além disso, a formação exige a complexidade de pensá-la também como processo ético-estético-político de constituição de sujeitos-docentes. “A docência seria, assim, um dos aspectos desse processo constitutivo, ou seja, parte do que somos e de como nos posicionamos no mundo” (CASTRO, 2014, p. 23).

Dessa maneira, começo esse subtítulo na tentativa de compartilhar minha experiência formativa no que se refere às situações, aprendizagens e trocas de saberes que perpassaram pelas questões de gênero ao decorrer do Curso de Pedagogia. Faço uma busca em meus materiais, físicos e digitais, no período formativo do primeiro período do curso, em 2018, até os dias atuais, no nono período, em 2022, e priorizo tecer situações em que a discussão de gênero esteve presente, pensando no marco político e categórico que gênero é marcado. Levarei em consideração os componentes curriculares que transversalmente abordaram de que forma a disciplina poderia conversar com a realidade formativa em interlocução com as questões que envolvam gênero.

O primeiro momento em que tive contato com uma disciplina que articulou suas discussões com as questões de gênero, como eixo fundamental para encaminhar a prática reflexiva da formação inicial docente, foi no segundo período, em 2019, com a disciplina de Psicologia da Educação I, ministrada pela professora Larissa Bulhões. Com total de cinco créditos, com 68 horas teóricas e 17 práticas, totalizando 85 horas de aula.

A disciplina abordou com as e os estudantes conteúdos acerca das abordagens psicológicas, o psiquismo e a formação da personalidade das crianças e assuntos que muito marcaram-me. Tivemos a oportunidade de conhecer o universo contemporâneo no que tange à Psicologia da Educação, com trabalhos teóricos e práticos que envolveram temas como a educação sexual na escola, perpassando pelas questões de gênero e seus estereótipos, as relações étnico-raciais na escola, a indisciplina em sala de aula, além dos demais temas, sendo eles *bullying* e violência na escola.

Tais temáticas puderam ampliar meu repertório profissional ao me conscientizar que o cotidiano escolar, e demais instituições sociais, reproduz sistemas de pensamentos, atitudes sexistas e preconceituosas que se constituem por meio das relações, relações essas que carregam consigo preconceitos, estereótipos e concepções pessoais da perspectiva androcêntrica da educação que vem fortalecendo os discursos de poder (MORUZZI, 2022). As visões de uma educação androcêntrica colocam a construção do

conhecimento em uma linha hegemônica que universaliza os saberes dos sujeitos. A autora problematiza essa perspectiva e nos mostra que o feminismo como Pedagogia cria sentidos e significados que vão ao encontro da luta por igualdade de direitos sociais.

Entende-se que os feminismos em sua pluralidade se constituem nesse amplo campo de resistência e de luta pela igualdade de gênero, entre outras dimensões, que nos possibilitaria derrubar, reestruturar, ou minimamente recolocar as teorias androcentradas em seus devidos lugares, nos séculos XVIII, XIX e XX. Pela sua pluralidade, eles também nos possibilitariam educar as crianças para viverem plenamente suas diferentes infâncias, considerando a valoração que os feminismos trazem das diferenças e a forma pela qual poderíamos por eles, construir novas teorias sobre a infância e sua educação, olhando para as diferenças e para as especificidades de cada contexto sócio cultural (MORUZZI, 2022, p. 26).

No terceiro período do curso, no segundo semestre do ano de 2019, tivemos a segunda parte da disciplina em questão, sendo ela “Psicologia da Educação II”, que proporcionou à turma uma aprendizagem íntima e pessoal sobre as questões de gênero. Nesta disciplina, a professora Larissa Bulhões propôs a unificação de grupos de trabalho para estudarmos assuntos que perpassam pela realidade do cotidiano escolar, sendo eles, a adolescência e o processo de escolarização, álcool e drogas na escola, distúrbios de aprendizagem, questões raciais na escola, o feminicídio e o lugar da mulher, e o tema dos movimentos LGBT e sua articulação com a escola. Neste tema, tivemos a presença de uma mulher preta, trans e estudante de Direito da Universidade, que compartilhou conosco sua história e as dificuldades enfrentadas na sua realidade escolar.

Tivemos a oportunidade de entender, com a perspectiva de quem ocupa o lugar de fala, como a escola impactou em sua construção de identidade e no reconhecimento de quem é no mundo. Podemos, em uma escuta ativa e reflexiva, entender para de fato agir com uma pedagogia feminista, segundo Moruzzi (2022), que entenda gênero e as diferenças como potência de resistência e emancipação das crianças.

No quinto período do curso, a transversalização com as questões de gênero esteve presente na disciplina de “Fundamentos da Educação Infantil”, composta por cinco créditos, sessenta e oito horas teóricas e dezessete práticas, totalizando oitenta e cinco horas totais, ministrada pela professora Ellen Gonzaga. Nessa disciplina, tivemos contato com alguns aspectos teóricos e históricos sobre a criança e a infância, a construção social da família, a relação creche com o feminismo e o mito do amor materno.

Um dos estudos acerca da infância marcou meu percurso formativo, ao estudarmos, em uma perspectiva da Sociologia da Infância, a pesquisadora Anete

Abramowicz (2006), que tece contribuições sobre a infância e o protagonismo da criança. Refletimos que proteger a criança das representações sociais preestabelecidas na sociedade estrutural que a educação brasileira está posta, como a miséria, as desigualdades, preconceitos e estereótipos de gênero, é responsabilidade da educadora e do educador.

A questão central da disciplina, a partir dos estudos, foi ressignificar nossa subjetividade em meio a tantos ponderamentos que marginalizam o ser criança e suas infâncias. Foi também fomentar uma formação inicial docente que lute pela equalização dos princípios estéticos da sensibilidade, para além da criação de conceitos que se fazem necessários. Quando, de fato, entendemos a realidade da escola e dos sujeitos que ali estão, muitas vezes à mercê da opressão de gênero e pela desigualdade social.

Ao chegar ao sexto período do curso, ano de 2020, no componente curricular “Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil”, com cem horas práticas, e na disciplina de Práticas educativas na Educação Infantil, com trinta quatro horas, ambos ministrados pela professora Carolina Faria Alvarenga, tivemos muitos momentos de transversalização de gênero. Entendemos a Educação Infantil em uma perspectiva política e histórica.

As questões de gênero estiveram presentes nas discussões e problematizações dos currículos que orientam a prática pedagógica de professoras e professores. Analisamos a Base Nacional Comum Curricular, versão de 2016 (BRASIL, 2016), assim como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a; 2009b), o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), a LDB (BRASIL, 1996), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016). Desse último, um documento paulistano, pudemos entender a fundo a Dimensão 5 - “Relações étnico-raciais e de gênero”.

No mundo contemporâneo em que vivemos, a ideia de democracia é reproduzida por um discurso falso de liberdade. Não há democracia verdadeira em sociedades nas quais as relações estão constituídas sobre o preconceito e o patriarcado. Discurso que carrega a força vital capitalista (HABERMAS, 1984). A escola é caracterizada como um lugar sociocultural que deve incentivar e valorizar as individualidades (LEONTIEV, 2010), porém, o que podemos presenciar ainda na atualidade, é a escola sendo palco de exclusão. Aliás, o currículo mostra as relações raciais na escola de uma forma que

produzem e reproduzem as desigualdades, reproduzindo o discurso de inferiorização das pessoas pretas, como também, negligenciando estereótipos de gênero.

Ao longo dos estudos do estágio, pude interiorizar que o espaço que a Educação Infantil ocupa é político, e por isso, disseminar a cultura do respeito e do reconhecimento das diversidades culturais, identitária e de gênero é uma responsabilidade nossa como professoras e professores. As crianças devem ser educadas para conquistar sua autonomia e serem capazes de viver com base em vínculos de afeto, justiça e solidariedade, como pontuam Souza e Ortega (2006). Porém, concordamos com Alvarenga (2020), ao constatar que os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, mesmo sendo um documento que evidencia um debate teórico e político sobre as relações étnico-raciais e de gênero, gênero ainda aparece menos evidenciado do que as questões étnico-raciais.

Ao fazer uma primeira leitura do documento, em especial da Dimensão 5, constatei que, apesar do avanço político em inserir em um documento de autoavaliação as questões de gênero junto às questões étnico-raciais como uma dimensão da qualidade da EI, essas últimas se sobressaíam ao debate de gênero (ALVARENGA, 2020, p. 37).

Caminhando para as últimas experiências compartilhadas, reflito sobre a principal disciplina que me motivou e me provocou a exercer meu papel político de investigar as questões de gênero, sendo então o componente curricular de “Educação, Gênero e Sexualidades”, com dois créditos e trinta e quatro horas teóricas/totais, ministrada também pela professora Carolina Faria Alvarenga, no oitavo período do curso, ano de 2022. A disciplina tinha como eixo norteador discutir a sexualidade como dispositivo histórico (FOUCAULT, 1996), gênero como uma categoria analítica (SCOTT, 1995) e constituição identitária e as demais vivências que envolvem gênero e sexualidades na prática pedagógica.

Entendi que é na e pela cultura e na história que se definem as identidades sociais, sendo elas em toda sua pluralidade de sexo, raça, gênero e classe. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades (LOURO, 1997, p. 6).

Eu, como pedagoga em formação, coloco-me como uma arquiteta do saber, que, no movimento de identificar cada “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002) a partir da

sua concepção de vida, de significados, e de sentidos que a vida desperta em sua subjetividade, é que irei, junto a ele ou a ela, desenhar os caminhos que o saber percorre para, assim, emancipar sua identidade como cidadania.

Em um momento da disciplina, a professora sugeriu que fizéssemos um trabalho final que articulasse educação, gênero e sexualidades, em um formato de *podcast*. Eu e meu grupo fizemos sobre “*Bullying entre meninas, a relação de identidade com a construção de gênero*”, com estudos de Tatiany Soares (2016) e Jamile Guimarães e Cristiane Cabral (2022), vimos que a discussão do *bullying* no Brasil, como violência de gênero, mostra como meninas adolescentes manipulam categorizações e atributos femininos tradicionais para promover distinções sociais e desigualdades de poder entre elas. Resquícios de uma cultura machista que reproduz e normaliza padrões de comportamento que excluem o protagonismo do sujeito mulher.

Estudamos sobre os estereótipos de gênero e suas implicações sociais, que estão presentes até mesmo em filmes infantis, os quais retratam estereótipos sociais e de gênero. Tem um estudo que foi realizado pela Universidade de Duke, Estados Unidos, em que os filmes da Disney legitimam a desigualdade social, naturalizando-a como algo positivo que gera riqueza, como resultado exclusivo do mérito e do valor moral do indivíduo (SOARES, 2016).

Apesar de todos os filmes serem protagonizados por mulheres, os personagens masculinos tiveram, em média, três vezes mais falas que os femininos. Como exemplo temos o filme da Frozen (2013) que são 32 personagens masculinos e 17 femininos. Já em Enrolados, há 16 homens e quatro mulheres. E a Princesa e o Sapo, com 24 personagens masculinos e sete femininos.

A menina, desde criança, é induzida a brincar de casinha, fazer comida e cuidar de suas bonecas, atividades que vão lhe conferindo as atribuições para sua vida adulta (FARIA, 2006). Mas, e se essa menina não quiser cozinhar e tampouco queira ter filhos e filhas? Será que ela não pode jogar bola, subir na árvore ou construir seu próprio brinquedo? Será que o menino não pode querer cozinhar ou vestir uma boneca?

Seguindo a linha dos exemplos que estamos citando, agora trazendo para o contexto escolar, o que se espera das meninas? Que sejam organizadas, delicadas, estudiosas, disciplinadas, que se destacam em Língua Portuguesa e Artes, que não pratiquem esportes por considerarem violentas? Mas, e aquela menina que apresenta um baixo rendimento em sala, que é um tanto quanto desorganizada, ou que, por exemplo,

joga futebol melhor que muitos meninos da escola? Foram algumas das provocações que tivemos ao decorrer da disciplina e do estudo para o *podcast*.

Relacionar gênero, com o cenário escolar, nos remetendo diretamente às crianças como protagonistas, permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que na maioria das vezes, as categorizações não nos deixam ver. A maneira com que o currículo está organizado, bem como, a forma como os (as) professores (as) direcionam a sua prática, são instrumentos primordiais na reprodução ou transformação de uma educação mais igualitária e menos estereotipada.

Ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe, assim, compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270).

Quando falamos em uma educação que promova a igualdade de gênero, não pretendemos anular a diferença percebida entre as pessoas. Pelo contrário, estamos vislumbrando um espaço democrático no qual tais diferenças não sejam traduzidas em desigualdades. Um ambiente, que promova uma educação libertadora, a qual se faz primordial na construção de uma sociedade justa e igualitária, formadora de meninas e meninos livres das amarras e dos estereótipos de gênero que foram construídos socialmente, e nós temos o papel e a responsabilidade de desconstruir.

Ao escrever este trabalho, estou no nono período do curso, estudando a disciplina de “Educação do Campo”, ministrada pela professora Jacqueline Magalhães, possuindo três créditos, 34 horas teóricas, 17 práticas e 51 horas totais. Ao decorrer das discussões, a professora transversaliza gênero ao trazer para o debate as conquistas e desafios dos movimentos sociais, um campo de resistência para a consolidação e permanência de políticas públicas educacionais voltadas para as minorias.

Tive um olhar crítico quanto à atuação de professoras atuantes nas escolas do campo, que muitas vezes sofrem preconceitos e assédios por estarem em culturas e contextos sexistas e conservadores. As discussões fizeram-me refletir sobre a importância das lutas e dos movimentos populares para a formação dos jovens e pessoas envolvidas nesse trabalho, principalmente quanto à formação de um currículo que coloque a temática dos movimentos sociais em questão (e em ação). “Essas análises sobre a inexistência e a precariedade do sistema de educação no campo, indígena quilombola nos leva a priorizar

que currículos foram possíveis e impossíveis nessa inexistência e precariedade” (ARROYO, 2015, p. 52). A luta dos movimentos sociais, que perpassam pela pauta de gênero, é uma luta por espaço na terra, por espaço à educação com mais diversidade de gênero e de condições de ensino.

Finalizo este subtítulo com indagações que me percorreram ao longo da escrita. Ao observarmos as ementas analisadas, a partir do descritor “gênero”, encontramos dois exemplos de marco político de gênero. A disciplina de “Educação, gênero e Sexualidade”, a qual cumpriu sua agenda ao transversalizar gênero nas discussões e a disciplina de “Escola e Currículo”, disciplina que marcou gênero em sua ementa, mas que, na minha percepção, não abordou a transversalidade das questões de gênero em sua prática educativa.

E, ao analisar as demais disciplinas que não marcaram gênero em seus conteúdos programáticos, mas que precisamente trouxeram a discussão para a sala de aula, pergunto-me: marcar gênero nos currículos de formação inicial docente, para afirmar a conquista política e histórica das questões de gênero, é mais relevante do que não sistematizar gênero nos documentos institucionais, que orientam a formação inicial e delimitam pesquisas científicas como essas e tantas outras, mas que cumpre seu papel de transversalizar gênero com a prática social em questão?

Considerações Finais

Minha inquietude em pesquisar sobre a transversalidade das questões de gênero no currículo da formação inicial docente do Curso de Pedagogia da UFLA surge, no início da pesquisa, quando percebo que a transversalidade com as questões de gênero não estavam presentes na maioria dos componentes curriculares do curso. E que minha tomada de consciência sobre refletir de forma crítica sobre essas questões só acontece quando há pessoas, professoras e mulheres que levantam essa pauta. Foram quatro professoras, ao longo do meu percurso formativo, que transversalizaram gênero em suas disciplinas. E, mesmo sendo apenas uma disciplina obrigatória, ao realizar um breve estudo sobre as políticas públicas educacionais, as conquistas que foram frutos de movimentos sociais e coletivos que se unificaram para resistir em meio a tantas opressões, percebi que o currículo do curso tem conseguido ao longo de quase uma década manter a inserção com disciplina obrigatória específica e transversalmente em outras disciplinas, além de grupos de estudos e pesquisa, projetos de pesquisa e extensão sobre a temática.

Essa observação é corroborada por Unbehaum (2014), ao mostrar que tanto a inserção como a manutenção de disciplinas que trazem gênero como pauta são fruto de uma luta política e inúmeras disputas dentro dos cursos, geralmente travadas por docentes, pesquisadores e pesquisadoras da área.

Muito há o que se estudar sobre minhas percepções e entendimentos de como as demais disciplinas do curso podem transversalizar gênero. Outra percepção que tive ao fazer a pesquisa e analisar meus materiais é que, quando gênero está transversalizando na prática pedagógica da professora, ao mesmo tempo, não são sistematizados em suas ementas curriculares, o que inviabiliza a representação histórica e o marco político da existência de gênero no currículo da formação inicial. Ao pensar que a sistematização de gênero, aqui em questão, é utilizada para pesquisas empíricas como essas e tantas outras.

Ao finalizar essa etapa do trabalho, muitas dúvidas se perpetuam e novas dúvidas começam a surgir. Dentro do contexto histórico que o Brasil se encontra, onde a perseguição pela “ideologia de gênero” se instaura em câmaras legislativas, a ousadia de se manter discutindo gênero desde a educação de crianças faz-se necessária. Também se faz necessário o aprofundamento da formação docente que tenha em sua prática a pedagogia feminista (MORUZZI, 2022) como ponto de partida e de chegada da educação.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 13–24, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>

ALVARENGA, Carolina. Faria. **Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. 277p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092020-190709/publico/5346162_CAROLINA_FARIA_ALVARENGA_rev.pdf

ARROYO, Miguel G. Arroyo. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 31, n. 55, p. p. 47-68, fev. 2015. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832>>

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, vol. 13, n. 2, p. 10-17, 1993. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Lei nº 9.394, Brasília, DF, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, Brasília, DF, 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Versão Final**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1K7N9D_cPSIITUe7me_4pNpoguSMvb466

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI)** – Parecer n. 20, de 2009a.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI)** – Resolução n. 5, de 2009b.

Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

_____. Resolução CNE/2015 n.2 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial do União, Brasília, 25 junho, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

_____. Resolução CNE/CP n. 1, 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. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**.

Brasília, DF: SPM/PR, 2004a. Disponível em:

https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. Relatório de Gestão da SECAD** – 2004. Brasília, 2005. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ias=1864

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

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1334/1/roneypolatodecastro.pdf>

CUNHA, Regina. Cunha Oliveira da. **A crise de legitimidade da concepção política de currículo**. 1997, 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramento, 1978.

Disponível em: <https://sociologiadeducacao.noblogs.org/files/2012/09/Sociologia-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-Durkheim.pdf>

ESTEBAN, Maria Teresa. **Currículos e conhecimentos escolares**. In: FERRAÇO, Carlos.; CARVALHO, Janete. (Orgs.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ: DP et Alii.; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 21-45.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu** (26), Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2006, pp.279-288. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100012>

FERRAZ, Miriam. Olivia. Knopik; ADDOR, Nicolas; NASCIMENTO NETO, José. Osório. Políticas Públicas de Gênero na Educação: uma análise para o desenvolvimento. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. e31721, 2019. DOI: 10.5902/1981369431721. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/31721>.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

Disponível em: <https://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/foucault-a-arqueologia-do-saber.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. Disponível em:

<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola**.

Abceducatio, v. 4, n. 24, p. 36-41, 2003. Disponível em:

<http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/moduloI/pdf/22%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Gadotti.pdf>

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro:

Tempo Brasileiro, 1984. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5684209/mod_resource/content/0/Habermas_Mudan%C3%A7a%20estrutural%20da%20esfera%20p%C3%BAblica_Pref%C3%A1cio%201990.pdf

JAKIMIU, Vanessa Campos. de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em:

<http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, jan/abr, p. 20-29, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

LEONTIEV, Alexei. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** (12a. ed.) (pp. 59-83). São Paulo: Ícone. 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>

LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em:

<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>

MAINERDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>

MOREIRA, Antônio. Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz. Tadeus (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MORUZZI, Andrea. O Feminismo como Pedagogia e Inflexões sobre a Ideia de Cidadania. **Interacções**, [S. l.], v. 18, n. 61, p. 4–28, 2022. DOI: 10.25755/int.26955. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/26955>.

OLIVEIRA, Inês. Barbosa de. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**, 2009. Disponível em: http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/Tendencias_praticas_curriculares.pdf

PARAÍSO, Marlucey Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, Alice Casimiro; Oliveira, Anna Luiza A.R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Sousa de (Orgs.). **Os gêneros da escola**: e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 211-241.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação do(a) pedagogo(a) frente às novas diretrizes do curso de pedagogia: relato de uma experiência de reformulação curricular. **E-curriculum**, São Paulo, v.6, n. 2, dez 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/pedagogia/areformpedagogia.pdf

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**. São Paulo: SME / DOT, 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Indicadores-de-qualidade-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-Paulistana-2.pdf>

SAVIANI, Dermeval., **Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara**. In, ANDE, Ano 1, n? 1, 1981, pp. 22-33. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n, 2, p. 71-99, jul./dez., 1995. Disponível em

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4a edição revisada e atualizada Florianópolis. 2005.

SOUZA, Lilian Aparecida; ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro. **O lugar das interações sociais na educação infantil**: contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. 2006. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12332/9620>

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. Tese de doutorado. PUC-SP, 2014. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9805/1/Sandra%20G%20Unbehaum.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2011-2015**. Lavras, 2010. Disponível em: <http://UFLA.br/pdi/>.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. PPI 2015. Lavras, 2015. Disponível em: <http://www.UFLA.br/ascom/wp-content/uploads/2015/06/PPI.pdf>

_____. **Projeto Pedagógico de Curso**. PPP. 2017. Lavras, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1K0qRAeid7QuqKjX_TXS-z42yLiqO8YhQ/view

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** [online]. 2009, n. 33, pp. 265-283.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>>

VIANNA, Cláudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. **Gênero e políticas de educação**: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. Educar para a igualdade: gênero e educação escolar. São Paulo: SME, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/001424856>